



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA

E PSICOLOGIA APPLICATA

SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN

SCIENZE PEDAGOGICHE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

CICLO XXVII

*Abitare la scuola.*

*Ricerca esplorativa sulle opportunità educative offerte dallo spazio, in  
prospettiva inclusiva*

**Direttore della Scuola** : Ch.ma Prof.ssa Marina Santi

**Supervisore** : Ch.ma Prof.ssa Marina Santi

**Dottoranda** : Maria Ilaria Di Gaeta



## **INDICE**

Abstract in lingua italiana p.7

Abstract in lingua inglese p.8

**Introduzione** p.10

**Architettura scolastica. Il rinnovato interesse per gli spazi scolastici** p.14

## **PARTE PRIMA**

**1.Una scuola pubblica per ospitare chiunque ed ognuno** p.24

1.1 Scuola e richieste della società p.24

1.2 Un tempo e uno spazio sospeso p.33

1.3 Interessarsi al mondo p.38

1.4 La convivenza. Una questione di ospitalità p.42

1.5 Accogliere le differenze p.50

**2. Uno spazio per educare** p.65

2.1 Sullo spazio p.65

2.2 Lo spazio nella ricerca p.70

2.3 Spazi per ospitare chiunque p.72

2.4 Il curriculum implicito p.88

**3.Abitare** p.103

3.1 Aver cura p.103

3.2 Appartenere p.106

3.3 Spazi abitati dai corpi p.113

3.4 L'ospitalità dello spazio scolastico p.125

3.5 L'estetica del quotidiano p.138

<b>4. Breve storia dell'architettura scolastica e panorama normativo italiano</b>	p.156
4.1 La scuola nell'antichità: evoluzione del concetto di scuola dall'antica Grecia all'età Medievale	p.156
4.2 L'evoluzione degli spazi scolastici in età Moderna	p.173
<b>4.3 Da Maria Montessori al Movimento Moderno</b>	p.186
4.3.1 L'esempio della <i>Crow Island Elementary School</i> e della Scuola di Darmstadt	p.198
4.4 L'architettura scolastica nel secondo dopoguerra	p.203
4.5 L'architettura scolastica negli anni '60: La XII Triennale e il Convegno nazionale di Studi sull'Edilizia Scolastica per la Nuova Scuola Media	p.212
4.6 Panorama legislativo dell'edilizia scolastica in Italia, dagli anni '70 alle linee guida per l'edilizia scolastica dell'11 Aprile 2013	p.220

## SECONDA PARTE

<b>1. Capitolo Metodologico</b>	p.234
1.1 Contestualizzazione della ricerca	p.234
<b>1.2 Disegno di ricerca</b>	p.236
1.2.1 Gli obiettivi	p.237
1.2.2 Gli obiettivi specifici	p.238
1.2.3 Approccio metodologico	p.238
1.2.4 Strategia attuativa	p.240
1.2.5 Gli intervistati	p.240
1.2.6 Le interviste	p.249
1.2.7 La traccia dell'intervista	p.251
1.2.8 L'analisi dei dati	p.253

## **TERZA PARTE**

<b>1. Introduzione alla Terza Parte</b>	p.263
1.1 Costruire in emergenza	p.264
<b>2. Progettare la scuola come edificio pubblico</b>	p.269
2.1 Standard Esterni	p.269
2.2 Standard Interni	p.274
<b>3. Abitare la scuola</b>	p.290
3.1 La relazione con il tempo	p.290
<b>3.2 Architettura oculocentrica e spazi discriminanti</b>	p.294
3.2.1 La progettazione oculocentrica	p.295
3.2.2 Bagni rosa e azzurri	p.311
3.2.3 Aule e bagni separati	p.317
<b>3.3 Spazi per l'abitare di ognuno</b>	p.322
3.3.1 Spazi che permettono privacy	p.322
3.3.2 Lasciare tracce della propria presenza	p.326
3.3.3 Spazi che sostengono l'agentività	p.332
3.3.4 Arredo a misura	p.343
3.3.5 Aver cura degli spazi	p.349
<b>3.4 Abitare-insieme</b>	p.352
3.4.1 Spazi per collaborare	p.353
3.4.2 Spazi connettivi	p.356
3.4.3 Spazi che rappresentano la comunità scolastica	p.358
3.4.4 Spazi aperti alla comunità	p.364
3.4.5 Abitare in relazione con l'ambiente	p.366
<b>3.5 La dimensione estetica</b>	p.370
3.5.1 Ospitare i sensi	p.371

3.5.2 Prospettive	p.373
3.5.3 Lo scenario materico	p.374
3.5.4 La complessità del paesaggio	p.376
3.5.5 La luce	p.380
3.5.6 Il colore	p.385
3.5.7 Il suono	p.388
3.5.8 Il simbolico	p.389
3.6 Lo spazio che ha cura degli abitanti	p.392
<b>4. Tra architettura arredo e didattica. Progettare contesti di vita</b>	p.399
4.1 Progettare	p.401
4.2 Teorie educative alla base della progettazione	p.405
4.3 Ospitalità	p.411
4.4 Dimensione della Generalità e della Specificità	p.414
4.5 Organizzazione dello spazio	p.420
4.6 Flessibilità	p.424
4.7 Orientamento	p.428
4.8 Dimensione relazionale	p.429
4.9 Relazione con il contesto	p.432
4.10 Durabilità	p.436
4.11 Controllo	p.437
4.12 Dominanza della vista	p.438
4.13 Prospettive	p.440
<b>Considerazioni conclusive</b>	p.443
<b>Bibliografia</b>	p.447
<b>Indice delle figure</b>	p.482

## **ABSTRACT in lingua italiana**

In occidente, l'architettura scolastica negli ultimi anni ha assunto un crescente interesse all'interno di un dibattito più ampio sul miglioramento e la valorizzazione dell'istruzione. L'architettura degli edifici scolastici è divenuto un tema dibattuto anche in Italia, dove nel 2013 sono state presentate le *Nuove Linee Guida per l'Edilizia Scolastica*, e in Alto Adige nel 2009 sono state approvate le *Nuove Direttive Provinciali per l'Edilizia Scolastica*.

La presente ricerca si prefigge non solo di approfondire il tema dello spazio fisico della scuola dell'obbligo, ma anche di scoprire quali sono le opportunità che lo spazio fisico della scuola dell'obbligo offre all'educazione inclusiva orientata a promuovere pari opportunità di sviluppo. Inoltre un ulteriore obiettivo della ricerca è conoscere le priorità degli architetti che si occupano della progettazione di edifici e spazi scolastici al fine di comprendere come queste si relazionano con le priorità della didattica.

Al fine di rispondere alle domande generative del percorso di ricerca si è scelto di rivolgersi a testimoni privilegiati, architetti che si occupano di architettura scolastica ed interior designer degli spazi scolastici e luoghi della formazione. Si è scelto di adottare un processo d'investigazione di tipo qualitativo, lo strumento di rilevazione utilizzato è stato l'intervista semi-strutturata.

Nell'analisi dei dati sono emerse le molte variabili da considerare nella progettazione di un edificio scolastico che si vuole luogo da *abitare*, al fine di offrire molteplici opportunità per ospitare ed avere cura di ogni persona per promuovere il suo sviluppo. È anche emerso che agli architetti a cui è dato il mandato di progettazione lo spazio scolastico, non viene richiesto un confronto con esperti in ambito educativo, né con gli insegnanti, tale disattenzione può avere ricadute sulla dimensione educativa e sulla didattica causando anche forme di micro-esclusione. Abbiamo inoltre rintracciato differenti relazioni tra l'architettura, l'arredo e la dimensione didattica che permettono un dialogo tra le discipline.

## **ABSTRACT in lingua inglese**

Recently in the Western countries, within a wider debate on the improvement and enhancement of education, the theme of architecture of school buildings is taking a growing interest. In Italy it became a debated theme, with the approval, at a regional level, of the *New Provincial Guidelines for School Building* in Alto Adige (2009) and, at a national level, with the *New Guidelines for School Building* (2013).

This research aims to explore the theme of the physical space in education and to understand what are the opportunities that a physical space provides for inclusive education to promote equal opportunities for the development of students. This research also aims to know the priorities of the architects involved in the design of school buildings in order to understand how these priorities relate to education.

In order to answer these questions the author chose to interview privileged witnesses as architects and interior designers dealing with school spaces. Author chose to adopt a qualitative investigation process using a semi-structured interview.

From the data analysis emerge the variables to consider, in the design of a school building, in order to offer opportunities for each student and promote his development. Moreover data explain that architects who have the mandate to design school spaces, have neither a comparison with teachers, nor with experts in education. This inattention could have an impact on teaching and other educational dimensions causing possible forms of micro-exclusion. Finally, the different relationship between the architecture, the furniture, and the educational dimension that allow a dialogue between disciplines, has been tracked.





## INTRODUZIONE

La scuola è una delle istituzioni maggiormente coinvolte all'interno di un cambiamento della società, nonostante il necessario confronto con tale mutamento, che la porta a ridefinire curricoli e condizioni di esercizio, essa pur resta lo specchio critico-formativo della società in quanto il principale suo compito resta quello di garantire il pieno sviluppo della persona umana.

L'interesse da cui parte questa ricerca riguarda lo spazio fisico della scuola dell'obbligo nella misura in cui questo offre opportunità per lo sviluppo della persona. Lo spazio scolastico è un luogo di vita in cui vengono svolte attività quotidiane legate alla riflessione, all'apprendimento, al relazionarsi, al gioco, alle aspirazioni. Nella progettazione di un edificio scolastico c'è il rischio di concepire l'edificio come un *non-luogo* pensato per tutti e dunque per nessuno, creato per un anonimo utilizzatore e non per persone pensate aventi un corpo e dunque dei sensi, che frequentano tali spazi per imparare, per stare in gruppo con i compagni e per lavorare e pensare da soli. Edifici e spazi scolastici piuttosto che presentarsi come spazi omologati e omologanti lontani dall'essere identitari e relazionali, dovrebbero essere progettati o ristrutturati secondo una visione più adatta alle necessità educative e dell'istruzione attuali.

Negli ultimi anni molta attenzione viene riposta nella progettazione e nell'utilizzo dello spazio scolastico a livello internazionale all'interno del più ampio dibattito sul miglioramento e la valorizzazione dell'istruzione, inteso come fattore chiave per lo sviluppo economico e sociale dei paesi. Da questo presupposto muove il rinnovato interesse verso l'edilizia scolastica che anima di recente l'Italia la quale è giunta nel 2013, alla presentazione delle *Nuove Linee Guida per l'Edilizia Scolastica*.

Nel percorso di ricerca abbiamo esplorato i modi in cui la produzione dell'ambiente fisico costruito possa essere visto come occasione per l'educazione che, nell'offrire a *chiunque* opportunità di sviluppo, manifesta la sua coerenza con i valori inclusivi. Il concetto di *inclusione* è stato qui assunto come concetto sovraordinato, rappresentante di valori legati a diverse prospettive dello sviluppo educativo basate sui

principi che concernono i diritti, la partecipazione democratica, la promozione della salute, l'antidiscriminazione, la sostenibilità ambientale.

La produzione dell'ambiente fisico scolastico non riguarda solo il dominio professionale dell'architettura o dell'ingegneria, ma interessa l'ambito pedagogico e didattico in quanto componente del contesto educativo, che appare come insieme di condizioni, di opportunità ma anche di avversità e di vincoli spaziali, relazionali, istituzionali, culturali, che interagisce costantemente con la persona, in quanto essa “funziona” in questa interazione. Lo spazio interessa la pedagogia e la didattica in quanto esso non si presenta come contenitore passivo o neutro ma come “soggetto attivo di educazione”, poiché veicola informazioni, dischiude significati, palesa valori, esibisce trame testuali nascoste, e dunque appare come dispositivo metodologico che esprime l'approccio educativo della scuola. Lo spazio viene inoltre osservato nella ricerca come qualcosa che riguarda l'esistere stesso, in quanto l'essere è ciò che è dato nello spazio e nel tempo. Questa relazione con lo spazio risiede nell'abitare la cui caratteristica fondamentale è l'aver cura, il custodire, il coltivare.

Le domande che hanno accompagnato il percorso di ricerca riguardano in primo luogo le opportunità che lo spazio offre per una educazione orientata a promuovere pari opportunità di sviluppo della persona; inoltre ha interessato la nostra indagine anche la conoscenza dei punti di incontro tra le priorità degli architetti nel progettare lo spazio scolastico e le priorità legate alla didattica.

Al fine di rispondere alle domande generative del percorso di ricerca si è scelto, accanto alla lettura della letteratura sul tema dell'edilizia scolastica da un punto di vista pedagogico, didattico e architettonico e sulla evoluzione storica degli edifici scolastici, di intervistare architetti che si occupano di architettura scolastica ed interior designer degli spazi scolastici e luoghi della formazione, mediante l'adozione di un processo d'investigazione basato su un metodo di tipo qualitativo, capace di orientare la raccolta di informazioni in “profondità”.

L'elaborato è diviso in tre parti, nella prima si presenta la parte teorica e storica. In questa prima parte siamo partiti da un'analisi della scuola pubblica e delle richieste a lei poste dalla società. Abbiamo presentato lo spazio scolastico attraverso la visione

dell'ambiente fisico data dall'ICF, e come variabile “educante” del curriculum implicito. Ci siamo soffermati poi sul concetto di *abitare* in quanto caratteristica del rapporto dell'essere umano con lo spazio. L'abitare appare strettamente legato all'*aver cura*, cura che è presentata come peculiare struttura dell'essere, in quanto i modi della cura scorporano l'esistenza, e all'*appartenere* che implica lo stabilire una relazione con lo spazio, integrarlo nella propria vita, poter lasciare la propria impronta in esso, e trasformarlo. Inoltre il corpo qui viene a delinearci come la frontiera che non solo le ordinarie relazioni di spazio non oltrepassano, ma da queste stesse relazioni si dipartono. Dunque abbiamo portato attenzione alla progettazione che sottrae il corpo dell'abitante da una gabbia ergonomica che lo irrigidisce in un oggettivo diagramma di funzioni, per farlo affiorare come referente privilegiato della progettazione nella sua dimensione sensoriale, e per scoprirne le implicazioni anche affettive, storiche, e tradurle in forme che cercano di superare la semplice funzione d'uso. Abbiamo poi riposto attenzione alla inospitalità degli spazi scolastici che non accolgono il corpo e i sensi, qui abbiamo attraversato la relazione tra allievi/e ed insegnanti, tra corpo e mente nell'apprendimento. La progettazione dello spazio pensata per permettere una attenta sorveglianza tra le mura scolastiche è sempre stata un tema centrale nell'architettura scolastica. Abbiamo presentato poi da un punto di vista educativo la possibilità di riportare attenzioni alla dimensione sensoriale e ad un approccio estetico capace di dare vita ad un rapporto empatico col mondo. Questa prima parte si è chiusa con una evoluzione storica degli spazi scolastici seguendo l'intreccio degli approcci architettonici e pedagogici al fine di comprendere il perché della particolare strutturazione oggi ancora rintracciabile.

Nella seconda parte sono stati resi espliciti gli obiettivi e giustificate le scelte metodologiche che interessano la ricerca, sono state descritte la scelta dei partecipanti coinvolti, l'intervento realizzato e la modalità attraverso la quale si è proceduto nell'analisi dei dati provenienti da queste ultime, è stata, inoltre, giustificata la scelta del metodo usato per lo studio del tema affrontato.

L'oggetto della terza parte riguarda l'analisi dei dati della ricerca, in ognuno dei tre paragrafi di questa parte abbiamo analizzato il tema per il quale abbiamo raccolto e

commentato i dati emersi dalle interviste realizzate. Abbiamo diviso le aree della ricerca in tre paragrafi: *caratteristiche della progettazione dell'edificio scolastico in quanto edificio pubblico; abitare la scuola; relazione tra architettura e didattica e relazione tra arredo e didattica.*

Tale lavoro rappresenta un contributo per chi le scuole le abita e le progetta, in quanto non sempre i modi di abitare la scuola, che riguardano anche il modo di costruire relazioni e apprendimenti, sono parte di scelte consapevoli e riflessioni approfondite da parte di chi ha la regia educativa delle attività, e il riferimento principale che orienta le fasi progettuali della costruzione dell'ambiente scolastico.

## Architettura scolastica. Il rinnovato interesse per gli spazi scolastici

Prima di proseguire nella lettura del presente lavoro, riteniamo necessario che il nostro percorso prenda avvio da una introduzione sull'architettura scolastica per presentare all'interno del panorama internazionale gli orientamenti che si sono manifestati negli ultimi anni in cui si nota un particolare nuovo interesse verso questo tema.

Negli ultimi anni numerosi studi e ricerche a livello internazionale si susseguono riguardo al tema dell'architettura degli edifici scolastici, lo sguardo su tale argomento appare più attento ed interessato.<sup>1</sup>

Il rinnovato interesse nell'approccio costruttivista all'educazione ma anche i cambiamenti e le opportunità offerte dallo sviluppo del World Wide Web e dalle correlate tecnologie dell'informazione e della comunicazione hanno incoraggiato non solo a ripensare all'offerta educativa, ma anche al modo migliore per progettare e utilizzare lo spazio scolastico (Cleveland, Fisher, 2014).

L'OECD da molti anni gestisce programmi che esplorano i molteplici argomenti che riguardano l'architettura scolastica e ha sostenuto il correlato CELE (Centre for

---

<sup>1</sup> Negli ultimi anni molti sono stati i convegni e le mostre internazionali che hanno riguardato tale tema, tra questi i più importanti: la Conferenza Internazionale organizzata dall'OECD/CELE dal titolo *IMAGINE! Exploring radical visions for tomorrow's schools and how to make them work*, enuta a Vienna dal 20 al 22 settembre 2010; la mostra organizzata da C. Kühn professore al dipartimento di Building Theory and Design all'Università di Tecnologia di Vienna *Flying classrooms. We are creating schools* svolta dal 2 marzo al 30 maggio; la conferenza *SCHOMS-Learning and Teaching environments design* svolta a Newcastle; il convegno *New Dynamics of Language Learning: Spaces and Places-Intentions and Opportunities* tenuto presso l'Università Jyväskylä in Finlandia dal 6 al 9 luglio 2011; la conferenza *reLIVE11 (Researching Learning in Virtual Environments)* svolta presso la Open University di Milton Keynes in Inghilterra dal 21 al 22 settembre 2011; il convegno *Future Learning Spaces* tenuto ah Helsinki dal 27 al 30 settembre 2011; il II Summit Annuale *Learning Space Design* tenuto a Melbourne dal 5 al 6 dicembre 2011; il convegno *School and College building expo* tenuto ad Orlando dal 24 al 26 gennaio 2012; il convegno *Design for New Generation Learning Spaces* svolto a Melbourne dal 28 al 29 marzo 2012; la conferenza HETL (Higher Education Teaching and Learning Association) *Exploring Spaces for Learning* svolta a Orlando in Florida dal 13 al 15 gennaio 2013; il convegno *Learning Spaces – Trading Places: Learning Environments is Open!* Tenuto dal 29 al 31 gennaio 2013 a Orlando in Florida; la conferenza HERDSA (Higher Education Research and Development Society of Australasia Inc.) *The Place of Learning and Teaching* svolto presso l'Aut University ad Auckland in Nuova Zelanda dal 1 al 4 luglio 2013; il convegno *Learning and Teaching through Transformative Spaces: ECE 2013*, tenuto a Brighton dal 11 al 14 luglio 2013; il convegno *Design Thinking and Shaping Educational Environments* svolto a Boston dal 21 al 31 luglio 2013; il convegno *Learning Spaces in Higher Education* svolto ad Ann Arbor presso l'Università del Michigan dal 16 al 20 ottobre 2013;

Effective Learning Environments) che si interessa nello specifico all'ambiente fisico scolastico e alle modalità con cui esso sostiene le attività di apprendimento e di scambio di conoscenze in relazione ai sempre più complessi sviluppi dell'istruzione e della didattica in termini di pedagogia e di applicazione delle nuove tecnologie. L'OECD/CELE mantiene un database di buone pratiche relativo all'architetture scolastica e pubblica negli ultimi anni un documento in cui vengono presentate le nuove pratiche di progettazione della scuola in tutto il mondo,<sup>2</sup> e viene analizzata l'efficacia degli ambienti di apprendimento. L'ambiente di apprendimento diventa uno degli strumenti chiave per favorire alcuni aspetti essenziali dell'apprendimento tra cui gli aspetti sociali e collaborativi; la motivazione dello studente, la valorizzazione delle differenze individuali; l'uso del *feedback* formativo; la promozione di attività formative sia dentro che fuori dalla scuola, e di conseguenza dovrebbe configurarsi come uno spazio flessibile e in grado di rispondere alle necessità degli utenti (studenti e docenti).

All'interno del più ampio dibattito sul miglioramento e la valorizzazione dell'istruzione, inteso come fattore chiave per lo sviluppo economico e sociale dei Paesi, si inserisce il tema della qualità delle infrastrutture, delle attrezzature e degli ambienti scolastici. Per favorire l'innalzamento delle competenze e potenziare gli apprendimenti di tutti gli studenti è ritenuto necessario investire non solo sul capitale umano ma anche sulle strutture entro le quali il processo di apprendimento-insegnamento avviene (OECD/PEB, 2006; Woolner et al., 2005). Da questo presupposto muove il rinnovato interesse verso l'edilizia scolastica che anima in questi mesi l'Italia (MIUR Linee guida per l'edilizia scolastica, 2013).

Vari programmi governativi mirati al miglioramento dell'edilizia scolastica sono stati intrapresi e completati in diversi paesi. Alcuni di essi sono su scala nazionale, altri a livello locale. In Australia, lo stato di Victoria ha cominciato la trasformazione delle sue scuole nel 2006 attraverso il "Victoria Schools Plan", ed ha attuato il programma BER (Building the Education Revolution; altri programmi noti sono "Parque Escolar"<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> L'ultimo volume pubblicato è *Designing for Education: Compendium of Exemplary Educational Facilities 2011*, OECD Publishing, 2011.

<sup>3</sup> È possibile consultare questo programma di rinnovo dell'architettura scolastica sul sito:

in Portogallo, “Schools of the Future” a Gentofte in Danimarca, “Building Schools for the Future” sviluppato nel Regno Unito. In Germania nel mese di novembre 2013 sono state presentate le linee guida per le architetture interne delle scuole *Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland*.<sup>4</sup> Alla base del programma si prevede che a livello locale ogni distretto elabori un proprio progetto pedagogico su cui fondare la progettazione delle scuole. In particolare all'interno dei programmi menzionati si riscontrano due temi ricorrenti, il superamento dell'aula come unico luogo di apprendimento e il secondo è la scuola come *community center*, aperta alla comunità anche durante le ore serali e nei fine settimana (Leiringer, Cardellino, 2011). Le scuole puntano a diventare centri polifunzionali in grado di cambiare in positivo il volto dei quartieri, la scuola integra diversi edifici e funzioni pubbliche divenendo una sorta di centro di quartiere. Il Programma australiano BER (Building the Education Revolution) 2009-2011, ha avuto uno stanziamento di 14.1 bilioni di sterline australiane, esso aveva l'obiettivo di costruire scuole nuove e di ristrutturare scuole esistenti dotandole di biblioteche e di ambienti multifunzionali, come laboratori linguistici, e creare ambienti di apprendimento intorno alla scuola per l'intera comunità.<sup>5</sup> Il programma danese “Schools of the Future” (SKUB)<sup>6</sup> sviluppato a Gentofte (Copenaghen), ha portato alla costruzione della Hellerup Skole nel 2002, una scuola a pianta quasi totalmente aperta, nata da una collaborazione tra architetti ed insegnanti che ha visto coinvolta anche la comunità, che è stata presa come esempio da tanti altri interventi ed è studiata dai contemporanei progettisti di edifici scolastici.<sup>7</sup> Pur essendo un programma limitato esso

<http://www.parque-escolar.pt>

<sup>4</sup> Queste linee guida sono state presentate in collaborazione con la Fondazione Montag Stiftungen, con l'Associazione degli architetti tedeschi (BDA) e con il supporto dell'Associazione della Pubblica Istruzione (VBE). È possibile scaricare l'opuscolo di 80 pagine in lingua tedesca, un manuale che chiarisce obiettivi, prassi e processi per la progettazione e la costruzione di scuole ricercando un dialogo tra pedagogia e architettura, dal sito:

[http://www.paedagogische-architektur.de/fileadmin/user\\_upload/VOE\\_Leitlinien\\_LLS.pdf](http://www.paedagogische-architektur.de/fileadmin/user_upload/VOE_Leitlinien_LLS.pdf)

<sup>5</sup> Lo studio condotto dal prof. Kehn Fisher, che ha preceduto la realizzazione del programma, è partito da alcune domande che sottendono la progettazione degli spazi e che riguardano prevalentemente aspetti legati all'apprendimento e alla costruzione di ambienti di apprendimento efficace, e alcuni fattori di analisi legati al curriculum, e cioè come un ambiente di apprendimento può essere funzionale alla fase di produzione, o essere promotore dell'indipendenza e della motivazione dello studente. Cinque sono gli ambienti identificati come idonei a sostenere da una parte i processi di apprendimento e dall'altra il curriculum di riferimento: *l'individual setting*, *il group setting*, *l'activity rich setting*, *l'informal learning setting* e *lo staff setting*. Una modellizzazione su questa linea è stata fatta anche dagli architetti Nair e Fielding (2005).

<sup>6</sup> È possibile consultare questo programma sul sito <http://www.skub.dk/>

<sup>7</sup> Leiringer e Cardellino (2011) nell'analisi della Hellerup Skole, notano che un paio di mesi dopo



ha creato un nuovo trend a livello europeo, la scuola ha raggiunto una sorta di status di icona ed è spesso annunciata come l'esempio dello spazio adatto per l'insegnamento e l'apprendimento (Leiringer, Cardellino, 2011). Nel 2006, il Regno Unito ha avviato il programma di governo *Building Schools for the Future* (BSF) lanciato dal Department of Education and Skills (DfES) nel febbraio 2003, che ha finanziato progettazione per il rinnovo della scuola per il periodo 2005-2020. Il programma si è però concluso bruscamente in anticipo, a causa della scelta politica del governo conservatore di tagliare i fondi nel 2010. Prima dei recenti tagli, tale programma prevedeva l'ammodernamento, tramite demolizione e ricostruzione o ristrutturazione, di tutte le scuole secondarie dell'Inghilterra. Leiringer e Cardellino (2011) rintracciano tre concetti chiave ricorrenti nei progetti dei nuovi edifici scolastici: spazi aperti, trasparenti, e ambienti flessibili. La flessibilità viene presentata come capace di permettere e facilitare i cambiamenti emergenti in materia di istruzione e dunque viene vista come necessaria per un cambiamento nel processo di trasformazione del sistema scolastico (DfES, 2004; CABE, 2007).

Vi sono dunque tendenze internazionali di promozione della progettazione di edifici scolastici pensati al fine di affrontare il cambiamento dell'istruzione. L'idea che l'architettura sia uno strumento utile al cambiamento educativo e sociale non è nuova, già nel periodo della seconda guerra mondiale furono legate insieme l'esigenza di una trasformazione dell'istruzione ed educazione e la progettazione di edifici (Burke, 2010). Ma l'uso delle open-plan per tale fine non ha determinato alcun cambiamento nella pratica didattica (Woolner 2010; Brogden 2007). A tal proposito Brogden scrive

link between open-plan buildings and child-centred practices is, at best, tenuous at the classroom level (Brogden, 2007, p.62)

e inoltre

central intervention in the work of schools does not necessarily produce the desired effect (Brogden, 2007, p.62)

---

l'apertura della scuola è stato deciso che nell'auditorium fossero eretti dei muri per consentire ai bambini di trovare un luogo dove potersi concentrare ed evitare di essere distratti, nonché per consentire un migliore utilizzo di questo spazio e migliorare l'acustica (Leiringer, Cardellino 2011).

Infatti una delle conclusioni scomode di Brogden è stata

The teacher must change before development may take place (Brogden, 2007, p.64)

Prima dell'organizzazione dello spazio è necessario riporre attenzione alle pratiche didattiche ed educative.

È noto l'aforisma churcilliano che afferma “first we shape our buildings and then they shape us” (1924) largamente riportato in letteratura e che sintetizza l'aspettativa che le nuove esigenze di apprendimento possano avvenire in nuovi spazi. L'influenza dell'ambiente sulla persona è generalmente riconosciuto ma siamo lontani da una misurazione degli effetti.

Negli ultimi dieci anni sono numerosi gli studi che ricercano un impatto degli ambienti fisici sugli esseri umani. La ricerca empirica che esiste sull'impatto diretto che l'ambiente ha sull'insegnamento e i risultati degli allievi tende a concentrarsi su variabili isolate quali rumore, temperatura, luminosità, qualità dell'aria. (Higgins et al., 2005; Woolner et al., 2007a). Alcune ricerche si sono concentrate sull'impatto della qualità dell'ambiente costruito e le sue condizioni sul rendimento scolastico e l'efficacia dell'insegnamento (Earthman, 2002), Earthman (2004) ad esempio rileva che i livelli di temperatura, il riscaldamento e la qualità dell'aria sono i fattori che maggiormente incidono sul rendimento scolastico; altri studi si sono occupati dell'impatto sull'apprendimento della struttura dell'aula a “L” che permette lo svolgimento in contemporanea di varie attività (Lippman, 2004); alcune ricerche sul rumore in aula mostrano un impatto sulla riduzione della concentrazione e il rendimento scolastico (Lackney, 1999).

Facendo riferimento alle recenti raccolte di studi e revisioni basate principalmente sulla letteratura di Stati Uniti e Regno Unito (Higgins et al., 2005; Woolner 2010), emerge che attualmente siamo lontani dal comprendere il modo di prevenire una perdita di apprendimento quando viene “pedagogicamente progettata” un'aula o una scuola. Numerosi appaiono i problemi metodologici nella ricerca di isolare e controllare tutte le variabili che influenzano l'apprendimento, i ricercatori

sostengono che le scuole siano sistemi molto complessi in cui l'ambiente è solo uno dei fattori come quello motivazionali o quello socio-economico, che interagiscono con la dimensione pedagogica e socio-culturale e con la partecipazione più o meno attiva degli attori (Woolner et al., 2007; Woolner, 2010).

Negli ultimi anni gli edifici scolastici hanno suscitato un interesse crescente, nell'ambito della progettazione architettonica (Dudek, 2011; Hertzberger, 2008; Nair, Fielding, 2005; Dudek, 2000; Ceppi, Zini, 1998). Il lavoro di Nair e Fielding confluito nel noto *The Language of School Design: Design Patterns for 21st Century Schools* (2005), ispirato dalle idee di Christopher Alexander espresse in *Pattern Language*,<sup>8</sup> procede ad una definizione di modelli dell'ambiente di apprendimento, viene proposta una modellizzazione divisa in sei macro categorie (*Parts of the Whole, Spatial Quality, Brain-Based, High Performance, Community Connected, Higher Order*) a ciascuna delle quali corrisponde una serie di spazi connotati in base alle funzioni didattiche.<sup>9</sup> Herman Hertzberger è invece l'architetto che in Europa viene riconosciuto come il maggiore esperto in architettura scolastica, nel presente lavoro la sua riflessione insieme alle sue opere comparirà più volte. Piuttosto che sull'indipendenza dell'aula, le

---

8 Il *Pattern Language* creato da Christopher Alexander nel 1970 offre un insieme di istruzioni in forma esplicita per progettare e costruire, egli definisce un Pattern a ogni scala, dalla struttura di una regione al dettaglio della finestra. I pattern consentono ad ogni cittadino dotato di media cultura di progettare un ambiente soddisfacente ed ecologicamente appropriato per i loro interessi e le loro attività. Alexander pone al centro del progetto le scelte dei cittadini costruendo un metodo strutturato che descrive buone pratiche di progettazione all'interno di ogni campo di competenza tale da permettere ad ogni cittadino di affrontare anche problemi di progettazione complessi. Nell'idea di Alexander il progettista non è più delegato alla realizzare un progetto finito, ma diventa il facilitatore delle scelte dei cittadini. Egli scrive «When I first constructed the pattern language, it was based on certain generative schemes that exist in traditional cultures. These generative schemes are sets of instructions which, carried out sequentially, will allow a person or a group of people to create a coherent artifact, beautifully and simply. The number of steps varies: there may be as few as a half a dozen steps, or as many as 20 or 50. When the generative scheme is carried out, the results are always different, because the generative scheme, always generates structure that starts with the existing context, and creates things which relate directly and specifically to that context» (Alexander, 1996)

9 Tra i sottoinsiemi compare anche la classe tradizionalmente intesa, definita "Cells and Bells" a causa di un numero predeterminato di studenti che costituiscono il gruppo di lavoro e che fanno la stessa cosa nello stesso momento e nello stesso modo per diverse ore. In questa modellizzazione proposta da Nair e Fielding gli spazi comuni definiti *Learning Community* vengono collocati in una zona centrale della scuola, in modo da creare un raccordo con le *Learning Suite/Learning Studio*. Di origine non recente è il *Learn Studio*, a forma di L, proposto dai due architetti ma risalente alla *Crow Island School* costruita in Winnetka nell'Illinois nel 1940, di cui parleremo nei paragrafi legati all'evoluzione storica dell'architettura scolastica. Le aule che presentano tali forme offrono la possibilità di creare zone flessibili per l'apprendimento in gruppo. L'aggregazione di più *Learning Studio* crea uno spazio definito da Nair e Fielding *Learning Suite*. La *Cave* è un modello di spazio che riguarda invece il lavoro individuale dello studente/essa.

sue scuole appaiono puntare maggiormente su di uno spazio articolato (Hertzberger 2008; 2005), il maggiore riferimento è costituito dalla città come potremo notare in seguito, le aule sono tutte collegate da una *strada*, ed il cuore della scuola diviene la *piazza* luogo privilegiato di incontri.

In generale possiamo sostenere con Campagnoli (2007) che gli edifici scolastici

non hanno più una configurazione “chiusa”: un corridoio, una porta, un rettangolo o un quadrato

Al contrario l'aula si dilata e

diviene quasi un “polmone” che si apre e si chiude a seconda delle esigenze di comunicazione o di riflessione, di scambio o di meditazione, di *cooperative learning* o di studio individuale che pure deve esistere (Campagnoli, 2007, p.41)

La tendenza internazionale è quella di superare l'aula scolastica tradizionale come unico spazio di apprendimento. Vi è la necessità di andare oltre l'idea che gli/le studenti/esse possano imparare la stessa cosa nello stesso tempo e allo stesso modo. Andare oltre l'aula comporta coinvolgere ad esempio il corridoio, tradizionalmente inteso come spazio anonimi di collegamento, esclusivamente distributivo, storicamente usato come strumento di ordine e controllo sugli/sulle allievi/e, di imposizione di regole disciplinari (è stato spesso il luogo della punizione dei “somari”), per farlo divenire uno spazio capace di ospitare gruppi di lavoro in differenti aree (Hertzberger, 2008; Nair, Fielding, 2005). Il corridoio può divenire un *learning street* in cui si possono svolgere attività di apprendimento in relazione visiva con lo spazio d'aula prospiciente in modo che gli/le allievi/e possano avere una supervisione dell'insegnante all'interno dell'aula ad esempio. Un altro modo proposto per superare il modello classico è rappresentato dall'aula a forma di “L” (Nair, Fielding, 2005; Lippman, 2004) in quanto capace di ospitare diverse aree con spazi specifici. Nair e Fielding (2005) propongono un coinvolgimento della scuola nel suo insieme tale tipologia di organizzazione viene da loro definita *Small Learning Community*, che offre una serie di aule raggruppate per creare una sorta di scuola nella scuola, che condividono alcuni spazi comuni di studio e di relax in cui sono permessi anche incontri di tipo informale.

Gli spazi dedicati all'apprendimento hanno oggi necessità di avere tavoli mobili ricombinabili, componibili in modi differenti per permettere la creazione di isole di lavoro,<sup>10</sup> devono essere dotati di video proiettore, di lavagna interattiva multimediale. Ogni docente ed ogni allievo deve essere fornito del proprio netbook, deve essere presente una connessione a banda larga ed una wireless alla rete per permettere una interazione con il web. La scuola dovrebbe dotarsi di una piattaforma multimediale ed una rete interna per permettere una archiviazione dei lavori ed un recupero agevole.

Negli ultimi tempi l'architettura degli edifici scolastici è divenuto un tema dibattuto anche in Italia.<sup>11</sup> In Alto Adige, nella provincia di Bolzano, nel 2009 sono state approvate le *Nuove direttive Provinciali per l'Edilizia Scolastica*,<sup>12</sup> e nel 2013 a livello nazionale sono state presentate le *Nuove Linee Guida per l'Edilizia Scolastica*.<sup>13</sup>

---

10 Tavoli componibili che permettono diverse configurazioni sono stati introdotti di recente nell'Istituto Fermi di Mantova in concomitanza con la prima aula 3.0 TEAL (Technology Enabled Active Learning), tale tecnologia è stata messa a punto dal Dipartimento di Fisica del MIT (Massachusetts Institute of Technology) nel 2008.

11 Negli ultimi anni molti sono stati i convegni e le mostre internazionali che hanno riguardato tale tema, tra questi i più importanti: il seminario Internazionale ADI *Il dito e la luna* svolto a Bologna dal 25 al 26 febbraio 2011; il convegno organizzato dal MIUR *Quando lo spazio insegna. Nuove architetture per la scuola del nuovo millennio*, tenuto a Roma il 16 maggio 2012; il convegno *Spazio&apprendimento-Lerner&Raum* organizzato dalla facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bressanone tenuto il 10 novembre 2012; il convegno *Progettare spazi per l'apprendimento: una scuola come comunità di apprendimento. Architettura e pedagogia in dialogo per realizzare una scuola pensata come percorso unitario da 3 a 11 anni*, tenuto a Reggio Emilia il 15 marzo presso il Centro Internazionale Loris Malaguzzi; il convegno *Acustica e ambiente scolastico* tenuto a Merano il 18 marzo 2013; il seminario *Quando lo spazio insegna. Aula 3.0 una possibile risposta alla scuola del futuro*, organizzato in collaborazione tra Indire Ricerca e il Massachusetts Institute of Technology (MIT) e European Schoolnet svolto a Crema dal 27 al 28 maggio 2013; il convegno organizzato dal MIUR *Scuola Digitale: nuove didattiche, nuovi setting e nuove architetture* tenuto a Roma il 30 maggio 2013; il convegno *Le scuole del domani ispirate dall'architettura, guidate dalla pedagogia: progettare e costruire spazi per apprendere e creare opportunità* organizzato dall'Università del Salento a Lecce il 12 settembre 2013; il convegno *Scuola del futuro: ripensare tempi e spazi dell'apprendimento* svolto a Napoli presso la Città della Scienza l'11 ottobre 2013; il convegno *La scuola che vorrei: l'edificio scolastico come luogo di crescita e bene della società* organizzato dall'ANCE Venezia Giovani il 28 novembre 2013; il seminario *Spazi per l'apprendimento individualizzato e per l'apprendimento cooperativo. Il modello pedagogico didattico dalla Hellerup di Copenhagen al Fermi di Mantova* svolto presso l'Istituto Fermi di Mantova il 29 novembre 2013.

12 In Alto Adige su iniziativa dell'Associazione Scuole Autonome ASSA nel 2012 è stato fondato il network interistituzionale "spazio&apprendimento" costituito da molteplici partner istituzionali e attori sociali tra cui: Ufficio Provinciale Edilizia abitativa e scolastica dell'Alto Adige, Ripartizione Edilizia e servizio tecnico, Libera Università di Bolzano – Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Innsbruck – Istituto di Architettura, Pädagogische Hochschule Tirol, Fondazione Camera degli Architetti Bolzano, Intendenza scolastica italiana, tedesca e ladina, Associazione Scuole Autonome ASSA, Consorzio dei Comuni della Provincia di Bolzano, Uffici Provinciali Biblioteche, Comitato Provinciale Genitori.

13 Con un Decreto Interministeriale sono state varate le Nuove Linee Guida l'11 aprile 2013. Dopo il parere della Conferenza unificata, su proposta del ministro Francesco Profumo sono stati coinvolti il

Le *Nuove direttive Provinciali per l'Edilizia Scolastica* della provincia di Bolzano, che hanno sostituito le precedenti del 1980, si prefiggono lo scopo di cogliere le trasformazioni che stanno accompagnando la scuola, per consentire maggiore libertà alla vita scolastica, "libertà di insegnamento/apprendimento e di organizzazione" (Patat, 2013, p.36). L'ingegnere Maurizio Patat, incaricato assieme all'ingegnere Paolo Bellenzier di rivedere le direttive per l'edilizia scolastica per aggiornarle rispetto alle esigenze contemporanee, spiega in sintesi i principi su cui si sono ispirate le nuove norme:

la progettazione della scuola discende da un concetto organizzativo che ne definisce l'orientamento pedagogico ed il suo prevedibile sviluppo, soprattutto riguardo al numero delle alunne e degli alunni; si parte dal profilo pedagogico elaborato dalla scuola per arrivare al concetto architettonico e non il contrario; alla base della direttiva vi è il principio della flessibilità, declinato in tutti i suoi aspetti, organizzativi, distributivi e funzionali; il dimensionamento della scuola discende dal numero presente e futuro degli alunni, definendo una superficie standard per alunno e non più stabilendo a priori il numero di aule di dimensioni prefissate; la scuola deve rendere possibili anche in futuro nuovi metodi e percorsi per imparare/insegnare (Patat, 2013, p.39)

In Italia come nel resto d'Europa e del mondo Occidentale, la flessibilità viene assunta come uno dei principi guida della nuova progettazione, Giorgio Ponti membro del Governing Board dell' OECD/CELE, che compare tra i nostri intervistati, sostiene che tra i macroindicatori che indicano la qualità dell'edificio la *flessibilità* permette agli utenti di modificare lo spazio secondo l'uso dei diversi metodi didattici di volta in volta utilizzati (Ponti, 2011). Ciò implica che il sistema di partizioni interne e il sistema impiantistico siano in grado di adattare l'ambiente alle prestazioni necessarie agli utenti. Con questa ambizione sono nate le *Nuove Linee Guida per l'Edilizia Scolastica* nell'aprile del 2013 di cui parleremo in chiusura del paragrafo dedicato all'evoluzione storica dell'architettura scolastica.

---

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, il Ministero delle Infrastrutture e dei Trasporti, il Ministero dell'Ambiente e della tutela del Territorio e del Mare. La nuova normativa va a sostituire quella del 1975 in materia di edilizia scolastica.

**1.**

**PARTE**

**PRIMA**

# 1. Una scuola pubblica per ospitare chiunque ed ognuno

## 1.1 Scuola e richieste della società

Nel tempo, con la mutazione delle richieste della società rispetto al progresso scientifico, sociale, politico, economico, mutano i modelli di insegnamento, i contenuti, i modi di sollecitare gli/le allievi/e. Ma per quanto la scuola non possa sottrarsi al confronto con le mutazioni della società, che la porta a ridefinire curricula e condizioni di esercizio, essa pur resta il suo specchio critico-formativo. La nostra età storica è costituita da alcune caratteristiche salienti che si raccolgono intorno ai concetti interrelati di *globalizzazione* e *società della conoscenza*.

Il processo della globalizzazione economica e culturale ha moltiplicato la complessità del nostro mondo, mettendo in circolo informazioni, persone, merci. Complessità che diviene una nuova teoria sull'onda della crisi dei pilastri su cui si fondava il pensiero scientifico classico: ordine, separabilità, ragione assoluta, ed elegge principalmente due concetti intorno a cui si sviluppa: incertezza, prospettiva sistemica; mentre si avvale del metodo dialogico per poter pensare insieme l'ordine e il disordine, l'inseparabilità e la separabilità.<sup>14</sup> Le regole che disciplinavano il mondo moderno sono venute meno, le fondamenta ideologiche si sono sgretolate, i fulcri di riferimento hanno perso la loro centralità. Nel contempo questo processo ha causato conseguenze negative, come la crisi del senso esistenziale dell'individuo, il quale perde ogni riferimento forte per la costruzione della sua identità (Bauman, 2006). Egli assiste ad uno sfaldamento e a un frammentarsi delle sue certezze, la crisi del significato è anche la crisi dell'uomo, che si trova come denudato di fronte agli eventi, senza sicurezza di poter dare alle cose un senso stabile, continuamente esposto alla velocità del mutamento e al sopraggiungere dei più diversi accadimenti (Bauman, 2011). L'accelerazione dello sviluppo tecnologico e la rivoluzione informatica hanno favorito la transizione a modi di produzione

---

<sup>14</sup> Edgar Morin affronta il concetto di "complessità" analizzandone alcuni principi fondamentali, che sono: il principio dell'irriducibilità del caso o del disordine, della connessione fra singolare e universale, della complicazione dei fenomeni biologici e sociali, della complementarità fra ordine, disordine e organizzazione, dell'organizzazione ricorsiva, della crisi della chiarezza e della distinzione delle idee, dell'hic et nunc dell'osservatore (Morin, 1991).



postfordisti, e i nuovi mezzi di informazione e comunicazione riducono le distanze, comperare delle azioni o ottenere una informazione dall'altro capo del mondo in tempo reale fa parte della nostra quotidianità, il pianeta si è fatto villaggio.<sup>15</sup> La globalizzazione è un fenomeno politico-economico-finanziario che non avrebbe, forse, avuto occasione di svilupparsi senza l'avvento delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT).<sup>16</sup> L'abbattimento delle barriere spaziali e temporali rende possibile parlare di "globalizzazione dell'informazione e della comunicazione", espressione che evidenzia la rete articolata di rapporti fra individui a livello mondiale resa possibile dai nuovi strumenti tecnici. La società contemporanea<sup>17</sup> è definita anche società dell'informazione o della comunicazione, ma anche "società della conoscenza", espressione usata dalla Commissione della Comunità Europea nel 1995, nel Libro bianco su istruzione e formazione ("Insegnare ed apprendere: verso una società della conoscenza" 1995). La società conoscitiva determinata dalla globalizzazione delle tecnologie, impone una continua trasformazione dei sistemi di lavoro e delle competenze richieste, la società dell'informazione, infatti, è anche società del cambiamento, quindi dell'incertezza, e richiede all'individuo lavoratore la capacità di adattamento e di apprendimento continuo

E' ormai chiaro che sia le nuove possibilità offerte agli individui che lo stesso clima d'incertezza chiedono a ciascuno uno sforzo di adattamento, in particolare per costituire da sé le proprie qualifiche, raccogliendo e ricomponendo conoscenze elementari acquisite in svariate sedi. La società del futuro sarà dunque una società conoscitiva (Commissione delle Comunità Europee, 1995, p. 6)

---

15 McLuhan, (1998) afferma che nella società contemporanea l'individuo vive la doppia dimensione, quella locale e quella globale, in uno spazio contraddittorio, dove la dimensione del villaggio è costantemente associata a quella rivolta al mondo intero (villaggio globale)

16 ICT è l'acronimo di Information Communication Technology, che tradotto in italiano diventa "TIC"

17 Periodo storico denominato della "postmodernità" caratterizzato dalla perdita di fiducia delle grandi narrazioni della modernità (l'idealismo, il marxismo, ecc.), dalla rinuncia alle consolazioni della filosofia della storia oltre a quelle della religione. Con tale termine ci riferiamo all'accezione datane da eminenti critici della cultura attuale, come David Harvey, Jean-François Lyotard, Gianni Vattimo. Nelle differenze di opinione che i critici mantengono riguardo a diverse questioni inerenti al tema, in sintesi, il termine indica un nesso tra fenomeni legati alla diffusione dei nuovi mezzi di comunicazione immateriali e globali, e dunque il postindustrialismo, il globalismo, e lo sviluppo dell'informazione e della cultura dell'immagine. Cfr J.F. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano, 1981; D. Harvey, *La crisi della modernità. Alle origini dei mutamenti culturali*, Il Saggiatore, Milano, 1997; G. Vattimo, *La fine della modernità. Nichilismo ed ermeneutica nella cultura postmoderna*, Garzanti, Milano 1998.

All'obiettivo di sviluppare una dinamica società della conoscenza consegue il riconoscimento che l'istruzione è indispensabile per uno sviluppo basato sulle idee, finalizzato alla realizzazione di nuovi servizi e all'avvio di nuovi processi produttivi basati sulla dematerializzazione, in un sistema economico sempre meno legato alla produzione di beni materiali. In questo quadro storico-sociale, emergono preoccupazioni legate al futuro dell'uomo, che rischia

di vedere piegato lo sviluppo della propria personalità, la propria crescita, la propria soggettività, e perfino la propria libertà, alle logiche del mercato globale e alle dinamiche della modernizzazione del sistema socio-economico. La conoscenza, cifra distintiva di questa società, corre il pericolo di ridursi a un mero fattore di produzione e, quindi, una merce tra le altre (Baldacci, 2006, p. 106)

Alle politiche educative viene richiesto di essere subordinate al raggiungimento di obiettivi economici, come sembrerebbe auspicare il Consiglio Europeo di Lisbona nel marzo del 2000, nel fissare come obiettivo per UE quello di divenire “l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo”. Questa tendenza di fondo è riaffermata esplicitamente nel Documento di base che recita: “La qualità dell'istruzione è un elemento chiave per determinare se l'Unione Europea sia in grado o meno di aumentare la propria competitività nel mondo globalizzato” (Commissione Europea 2000). Nella Comunicazione della Commissione Europea intitolata *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*,<sup>18</sup> presentata alla fine di novembre 2012, il Documento si rivolge in modo esplicito al settore formativo, in quanto legato alla possibilità di ottenere migliori risultati sul piano socio-economico, risultati che si declinano in una maggiore competitività sul mercato del lavoro, direttamente connessa allo sviluppo di abilità spendibili nella realtà globalizzata a noi contemporanea.

Secondo Masschelein e Simons (2014), come vedremo nel prossimo paragrafo, la scuola deve anche poter sospendere o ridurre alcuni legami sia con l'ambiente sociale

---

18 European Commission, *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee of the Regions*, Strasbourg, 20.11.2012, COM (2012), 669 final. Il Documento, pubblicato in formato pdf sul sito ufficiale della Commissione Europea è disponibile anche in lingua italiana. Disponibile online [http://ec.europa.eu/education/news/rethinking\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking_en.htm).

e familiare degli/delle alunni/e che con la società. Nell'ottica di una scuola efficace,<sup>19</sup> i risultati di apprendimento vengono visti opportuni, produttivi, se possono essere applicati all'ambiente lavorativo, sociale, culturale e politico. Rifiutare l'idea di una “scuola impresa” attenta all'efficacia, ossia il raggiungimento degli obiettivi, all'efficienza, ossia il raggiungimento degli obiettivi in modo rapido ed a basso costo, e alle prestazioni, significa riporre attenzione ad una responsabilità importante, quella verso le giovani generazioni, intese come *nuove* generazioni. Quando l'apprendere è ridotto ai risultati di apprendimento, quando la produzione di risultati di apprendimento è un modo diverso di nominare la conversione delle potenzialità in competenze, qual è il ruolo della scuola? In tal modo la scuola conferisce un marchio di qualità, diviene un istituto di riconoscimento e la validazione, in altre parole, dà prova di risultati di apprendimento e certifica le competenze acquisite. È possibile ridurre la scuola a questa funzione certificatrice? Le politiche dell'istruzione che promanano in specie dagli organismi europei orientate da logiche fortemente condizionate da criteri economici e produttivi contribuiscono secondo Chiosso (2010), al diffondersi di una visione pragmatica e funzionalista della scuola. La società della conoscenza definita dal Documento *Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*, oltre a pensare a un uomo certamente virtuoso cittadino, si rivolge a un “produttore competente” in funzione della competizione globalizzata. In questa impostazione secondo Masschelein e Simons (2014), il *focus* delle prassi scolastiche e formative starebbe passando dalla centralità assegnata a chi apprende al sistema che produce apprendimento e alle procedure che quantificano la cosiddetta “capacità produttiva” della scuola.<sup>20</sup> L'esito, come afferma Chiosso (2010), se non integrato da una forte tensione valoriale, è quello di un funzionalismo educativo nutrito della priorità dell'utile e governato dalle regole proprie del mercato. Il compito di questo tipo di scuola sarebbe quello di trasmettere abilità e competenze, riconducendo gli aspetti valoriali alla dimensione del privato. In una concezione utilitaristica del sapere, questo

---

19 Con l'espressione *school effectiveness* si intende «un modello scolastico giudicato adeguato e utile in rapporto alla capacità di restare al passo con i cambiamenti economici e produttivi e alla spendibilità pratica degli apprendimenti» (Chiosso, 2012, p.202).

20 Cfr. R. Normand, *L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire*, Revue française de pédagogie, 2006, n. 154, pp.33-43; R. Slee, G.Weiner, S. Tomlinson (eds.), *School Effectiveness for whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements*, Famer Press London 1998.

modo efficientistico di concepire l'educazione e la formazione istituzionalizzate, in cui si apprende solo ciò che “serve”, il rischio è quello di perdere quella direzione di senso dell'educare<sup>21</sup> di cui parla Mortari (2006), che sta nel volere per l'altro la piena attualizzazione di sé, attraverso l'individuazione di esperienze che favoriscano il divenire del suo essere più proprio, volere per l'altro la piena espressione di sé, l'autentico progetto di sé (Iori, 1996). All'opposto di dell'approccio Human Capital, approccio che fa riferimento ad un contesto teorico dell'economia neoclassica e che interpreta lo sviluppo come aumento della produzione e della crescita economica, la nozione di *capability* applicata all'educazione, sviluppata da Sen e Nussbaum,<sup>22</sup> si ricollega ad una prospettiva umanistica in parte eclissata dalle applicazioni semplicistiche delle moderne teorie dell'educazione (Flores-Crespo, 2007). Nell'approccio Human Capital l'educazione ha un valore economico, l'istruzione è

---

21 Come afferma Baldacci (2006) l'educazione accompagna sempre l'istruzione, durante il processo di acquisizione di conoscenze e abilità legate alle discipline, si apprendono parallelamente abitudini mentali ed emotive astratte. La distinzione tra istruzione ed educazione concerne termini inerenti a diversi livelli logici, «la loro dialettica non si risolve in una relazione di tensione che comporta un bilanciamento pratico; si crea un movimento dialettico circolare e ricorsivo: l'istruzione, a lungo andare, produce educazione; questa condiziona l'istruzione successiva, e così via (...) a scuola, l'educazione è in gran parte ciò che si apprende mentre si sta imparando qualcosa'altro, connesso all'istruzione» (Baldacci, 2006, p.76). L'istruzione non è mai passiva ricezione di nozioni, essa comporta sempre una qualche attività mentale del discente, una sua *elaborazione attiva* della materia da assimilare. Nel mettere in atto una sia pur minima interazione attiva con le nozioni da imparare, l'istruzione non è mera istruzione ma è anche educazione, con l'istruzione si educa la mente ad apprendere, si impara a studiare. L'istruzione come afferma Baldacci (2006) è connessa sia con l'educazione intellettuale, attraverso ad esempio i saperi e le strategie didattiche, che con l'educazione socio-affettiva, ad esempio nell'organizzazione didattica e al clima emotivo-relazionale che l'accompagna.

22 L'approccio della *capability* sviluppato negli anni '80 dal premio nobel per l'economia (1998) Amartya Sen all'interno delle aree della filosofia politica e delle prospettive economiche del welfare, è uno dei contributi teorici più rilevanti riguardo ad una nuova impostazione delle teorie e delle politiche di sviluppo. Si presenta come un approccio innovativo per la valutazione del benessere degli individui e la giustizia dei sistemi sociali e istituzionali (Sen, 1999; 2009), in quanto considera lo sviluppo come un processo di ampliamento delle possibilità di scelta degli individui, restituendo dignità alla persona attraverso la centralità dell'essere umano. Il *capability approach* è un paradigma socio-culturale, esso è un modello complessivo che ci offre la possibilità di leggere la contemporaneità socio-culturale. Secondo Sen il superamento delle disuguaglianze e la promozione dello sviluppo, obiettivo etico-egualitario, possono essere raggiunti attraverso la massimizzazione di quelle che egli chiama *capability*, ovvero della scelta di possibilità di “essere o fare” (*functioning*) di tutti i cittadini. Il CA è stato sviluppato da parte di diversi studiosi e sotto differenti prospettive disciplinari (Robeyns, 2005), di particolare rilevanza è il contributo di Martha Nussbaum (2000; 2006) filosofa politica dell'Università di Chicago. La prospettiva di Sen è di tipo normativo, incentrata su nozioni del “dover essere”, il tema su cui i suoi lavori si sono concentrati maggiormente riguarda il benessere, secondo Sen l'obiettivo etico-egualitario della distribuzione delle risorse socio-economiche deve essere raggiunto tramite la massimizzazione delle *capability*, le libertà individuali fondamentali, centrali per la ‘qualità della vita’ degli individui (Sen, 2000, p. 30) e dovrebbe essere in relazione alle libertà sostanziali di cui i membri della società possono avvalersi che il successo di una società dovrebbe essere valutato. (Sen, 2000, p. 24).

considerata rilevante in quanto crea competenze e aiuta ad acquisire la conoscenza che serve come un investimento per la produttività dell'essere umano come fattore di produzione economica, cioè, come un lavoratore (Roybeins, 2006). Le competenze e le conoscenze, acquisite attraverso l'educazione, sono una parte importante delle capacità generatrici di reddito di una persona, e questo è di certo un punto importante, come rilevate in questa teoria è la considerazione della centralità delle persone per lo sviluppo economico. Nel considerare come benefici dell'istruzione la maggiore produttività e un salario più alto, si affronta la questione attraverso le lenti dell'economia *mainstream* contemporanea, approccio che non riesce ad affrontare adeguatamente i problemi della cultura, genere, identità, emozioni, storia (Roybeins, 2006), non considera ad esempio le motivazioni sociali, religiose, morali, emotive che possono spingere ad agire, inoltre la conoscenza che non è strumentale a livello economico, come ad esempio imparare a leggere e comprendere le poesie o studiare qualche cultura antica, non ha alcun investimento di valore da questo punto di vista.<sup>23</sup> L'approccio delle *capability*, che considera lo sviluppo come un processo di ampliamento delle possibilità di scelta degli individui, restituisce dignità alla persone, dà una nuova centralità all'essere umano in quanto l'obiettivo finale è quello di migliorare la vita delle persone. L'educazione

---

23 Un altro tipo di approccio è quello radicato nei diritti umani che afferma che l'istruzione è un diritto che dovrebbe essere garantito a tutti, approccio sostenuto da organizzazioni delle Nazioni Unite che si occupano di bambini e di istruzione, quali l'UNESCO e l'UNICEF. Il diritto all'istruzione è modello, a livello politico, più direttamente associato al movimento dell'Education for All (EFA), dal 2000 l'EFA, l'istruzione per tutti è divenuto un importante obiettivo del Millennium Development Goals, è ritenuto un diritto umano fondamentale e uno strumento essenziale per lo sviluppo umano, per la lotta alla povertà, per la crescita di ogni Paese (il movimento si occupa di garantire a tutti l'educazione di base. Il programma è stato avviato in occasione della Conferenza mondiale sull'educazione per tutti a Jomtien, in Thailandia nel 1990, ma solo dopo il World Education Forum tenutosi a Dakar, in Senegal, nel 2000 ha ottenuto attenzione. Viene qui affermato l'impegno globale per una istruzione per tutti). L'educazione non viene vista come qualcosa che ripagherà in termini di capitale umano, un approccio basato sui diritti umani rende prioritario l'intrinseca importanza dell'educazione per la qualità della vita. Mentre la prospettiva dell'Human Capital vede in ultima analisi, gli esseri umani come fattori di input per la produzione e la crescita economica, il discorso sui diritti vede gli esseri umani come i fini ultimi delle preoccupazioni morali e politiche. Come sostengono Sen (2012) e Nussbaum (2007) le prospettive incentrate sulla nozione di diritti e di diritti umani hanno alcuni elementi teorici ed etici in comune con il *capability approach* e dunque le differenze non necessitano di essere enfatizzate. Sen afferma che "ogni affermazione di diritti umani si basa sull'importanza delle corrispondenti libertà individuali – le libertà che sono identificate e priorizzate nella formulazione dei diritti in questione" (Sen, 2012, p. 95), libertà che risulta essere centrale nel *capability approach*. E la Nussbaum a riguardo nota che "sembra appropriato considerare il *capability approach* come una delle prospettive sui diritti umani" (Nussbaum, 2007, p.191). Nonostante elementi di congruenza tra le due prospettive, le differenze sono oggetto di analisi e dibattito sia teoricamente che in relazione alla loro applicazione a livello di politiche sociali e nella pratica. Per una analisi di questo tema si veda Robeyns (2005; 2006)

dovrebbe avere come fine l'espansione delle *capability*, dovrebbe sviluppare l'autonomia di giudizio della persona, lasciandogli il compito di valutare come meglio utilizzare le capacità.<sup>24</sup>

the kind of education that best articulates the concept of Sen's capability approach seems to be the one that makes people autonomous and, at the same time, develops people's judgement about capabilities and their exercise (Saito, 2003, p.29)

Unterhalter (2007) afferma che nessuna idea nuova può emergere senza menti educate. L'educazione è la forza trainante del cambiamento nel mondo, avere accesso ad una educazione rappresenta una possibilità di sviluppo per l'essere umano, permette alle persone di rifiorire. L'educazione è concepita come un fattore centrale per l'identificazione della capacità dell'individuo di scegliere tra diversi tipi di vita, oltre ad essere rilevante per l'aumento delle possibilità produttive. Radja, Hoffman, e Bakhshi (2003) hanno utilizzato la terminologia "life-skills" per indicare quelle capacità che gli individui acquisiscono durante l'intero ciclo di vita, a scuola e nella vita quotidiana e che dovrebbero essere ritenute importanti per lo sviluppo della persona. Nella prospettiva del CA l'educazione non dovrebbe limitarsi ad insegnare la matematica o a sviluppare competenze di letteratura, dovrebbe puntare oltre il sapere e le competenze tecnico-professionali, ed includere un insegnamento che riguardi anche le life-skills ossia le abilità psicosociali trasversali che aiuteranno le persone per la vita (Biggeri, Santi, 2012) ed affiancare l'insegnare ad essere autonomi, a cooperare e collaborare, e ad interagire con gli altri e con il mondo. Purtroppo, come scrive Nussbaum

le Nazioni sono sempre più attratte dall'idea del profitto; esse e i loro sistemi scolastici stanno accantonando, in maniera del tutto scriteriata, quei saperi che sono indispensabili a mantenere viva la democrazia (Nussbaum, 2010, p.21)

---

24 I due approcci dunque si collocano all'interno di due paradigmi differenti e inconciliabili, l'uno fa riferimento ad un contesto teorico dell'economia neoclassica che interpreta lo sviluppo come aumento della produzione e della crescita economica, mentre l'altro, ricollegandosi ad una prospettiva umanistica, considera lo sviluppo come un processo di ampliamento delle possibilità di scelta degli individui, dà una nuova centralità all'essere umano in quanto l'obiettivo finale è quello di migliorare la vita delle persone. Ciò non significa che non vada cercata per la formazione dell'uomo e del cittadino e del lavoratore una conciliazione tra i bisogni dei soggetti e del sistema sociale. L'acquisizione delle conoscenze deve poter soddisfare come afferma Baldacci (2006), sia le esigenze inerenti la formazione come arricchimento personale, come umanizzazione dell'uomo, sia quelle della formazione professionale.

La tendenza a collegare il concetto di istruzione con quello di produttività e di competitività rischia di falsare il dibattito sul ruolo dell'educazione nella società attuale. L'istruzione non può essere equiparata al capitale ed il suo sviluppo non può essere considerato in relazione al mercato e alla produzione, o almeno non solo e non soprattutto, essa riguarda la qualità dei rapporti sociali, politici e culturali alla base della vita democratica del Paese. La scuola deve potersi sottrarre ai giochi di qualsivoglia strumentalizzazione estrinseca, affinando le capacità razionali dei soggetti ad essa affidati, in vista non solo di un loro *adeguamento* alla realtà, ma soprattutto di una loro *partecipazione attiva* nel delinearne e implementarne le possibili, auspicabili, *trasformazioni*. Schiacciare il quadro teorico della scuola sul presente ed i saperi ritenuti più utili,<sup>25</sup> significa non prendere in considerazione l'aspetto educativo, processo che, attraverso l'istruzione, punta ad una realizzazione umana integrale. Una scuola volta a formare imprenditori competitivi che enfatizza la cultura tecnico-scientifico-linguistica applicata a scopi economico-finanziari, saprebbe trovare spazio per tutti quei saperi-contenuti-attività che non rispondono immediatamente a tali scopi come la poesia, la letteratura, la storia? La scuola deve poter garantire a ogni alunno/a un'uguale possibilità di sviluppo delle proprie capacità, metter in primo piano quindi la persona e la sua realizzazione secondo esigenze interne del soggetto, deve porre al centro il concetto di ben-essere e considerare ogni persona come un fine, chiedendosi quali siano le opportunità disponibili per ciascuno perché ognuno possa realizzare una vita fiorente. Secondo Sen gli assetti sociali, dovrebbero tendere ad espandere le *capability*<sup>26</sup> delle persone, ossia le libertà individuali di essere e fare ciò a cui si dà valore (Sen, 2000), solo se le persone hanno maggiori libertà, ossia maggiori opportunità, è possibile parlare di sviluppo e dunque di riduzione della povertà. L'approccio delle *capability* (CA), che supera una visione del benessere in termini economici, infatti la centralità

25 L'area STEM, ossia scienza, tecnologia, ingegneria e matematica, è "nei settori ad alta intensità di tecnologia e ricerca che la domanda di manodopera qualificata è e resterà alta" (Commissione Europea, Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici, p. 4); non meno importanti sono l'apprendimento di almeno due lingue straniere quale "fattore di competitività" estremamente importante, in quanto consente una maggiore occupabilità, una maggiore mobilità e una maggiore operatività delle imprese sul mercato globale, (cfr Commissione Europea, Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici, p. 5); e l'ampliamento dell'uso e della padronanza delle TIC.

26 Le *capability* «non sono semplicemente delle abilità insite nella persona, ma anche le libertà o opportunità create dalla combinazione di abilità personali e ambiente politico, sociale ed economico» (Nussbaum, 2012, p.28).

della ricchezza e il possesso di beni materiali non rientrano in questa prospettiva come indicatori di sviluppo,<sup>27</sup> valuta il ben-essere sulla base delle libertà sostanziali che gli individui hanno di agire, ossia delle loro *capability*, sulla base dunque di ciò che l'individuo può fare o essere (*doings and beings*), partendo dalle risorse e dai mezzi a disposizione in relazione alle capacità di trasformare i mezzi in realizzazioni, in traguardi. L'orizzonte di riferimento per Sen è la qualità della vita e non la crescita economica. Il CA incentrato sulla *scelta* poiché ritiene che il bene fondamentale delle società sia la promozione di opportunità, libertà sostanziali, a disposizione delle popolazioni.<sup>28</sup> Il CA presta attenzione alle opportunità che gli individui hanno di raggiungere gli stati di “essere” e “fare”, i *functioning*, che rendono la vita degna di essere vissuta. Le *capability* rappresentano le opportunità per raggiungere i funzionamenti, le potenzialità, mentre i funzionamenti sono i risultati. (Walker & Unterhalter, 2007 p.4) Ad esempio, avere un'istruzione per apprendere a leggere, avere libri disponibili da leggere, vivere in una società dove gli adulti senza distinzione di genere, etnia possano partecipare all'insegnamento, le *capability* sono le effettive opportunità per intraprendere azioni, attività a cui si aspira e per essere chi si desidera essere, i funzionamenti sono compimenti o realizzazioni di capacità. I funzionamenti riguardano l'essere in salute, l'essere nutrito, l'avere un lavoro, l'essere in grado di partecipare alla vita di una comunità, l'essere rispettato (Sen, 2000). La distinzione si rivela molto importante poiché una valutazione dei funzionamenti offre poche informazioni su cui basare considerazioni, stessi risultati possono essere raggiunti da persone con ineguali *capability*. Una persona benestante che digiuna sul piano dell'alimentazione funziona allo stesso modo di un indigente che è costretto a non

---

27 Il tradizionale concetto di benessere inteso come disponibilità di risorse materiali assume una concezione più estesa nel CA. In questa prospettiva la povertà è assunta in una prospettiva diversa, essa è concepita come privazione di *capability* fondamentali e non come pura e semplice scarsità di reddito (Sen, 2000), questo permette di pensare alla povertà non solo nei paesi *in via di sviluppo*, ma anche nelle società più *opulente*. La disoccupazione che affligge l'Europa ad esempio e le conseguenti privazioni, vengono comunemente minimizzate nelle analisi che vedono la perdita di reddito compensata dai sistemi di sicurezza sociale, attraverso questa prospettiva la disoccupazione diviene causa di effetti debilitanti di vasta portata sulla libertà e l'iniziativa di una persona, la capacità di cavarsela da soli, la fiducia in sé e la salute psichica e fisica, contribuisce all'esclusione sociale di alcuni gruppi.

28 Come afferma Saito (2003) il senso del termine *libertà* qui usato deve essere inteso in un senso positivo come “libertà di”, ossia come realizzazione di sé e non come libertà negativa intesa come assenza di vincoli “libertà da”. Nel secondo caso l'attenzione è posta sul verificare la presenza di limitazioni imposte ad un individuo dall'esterno, mentre nel primo si intende essere liberi di scegliere come vivere, e la libertà intesa in questo senso è uno delle dimensioni del benessere.



mangiare, il primo ha un insieme di capability che non ha il secondo, poiché egli *può* scegliere di digiunare, l'altro non può. È necessario valutare non solo i funzionamenti ma le reali preziose opportunità, le capability che si hanno per raggiungerli, il CA sostiene che sia necessario dare eguale ed effettivo accesso alle opportunità per rifiorire. Il benessere di una persona è definito non solo dal raggiungimento di funzionamenti rilevanti, ma anche dall'insieme dei funzionamenti che potenzialmente potrebbero essere messi in azione, ossia dalle libertà sostanziali, o capability di scegliere una vita cui si dia valore. È necessario mettere a fuoco le possibilità che ha un individuo di perseguire e realizzare i propri obiettivi. Capacità e funzionamenti sono in relazione con le caratteristiche della persona, risorse e comodità, e con la capacità di convertire tali risorse in funzionamenti effettivi (Sen, 1999; Nussbaum, 2000).

## **1.2 Un tempo e uno spazio sospeso**

Secondo Masschelein e Simons (2014), la scuola non è né una estensione della famiglia, né una istituzione produttiva, aristocratica o meritocratica, la scuola è un “tempo libero”, non produttivo, indefinito, che non significa tempo di riposo. Essa si costituisce di un tempo e di uno spazio che separa gli/le alunni/e portandoli da un ordine (ineguale) sociale ed economico (l'ordine della famiglia, l'ordine della società) e dalle posizioni ad esse associate, ad un tempo dell'uguaglianza, essa separa gli/le alunni/e da un passato, che li/le definisce in termini di capacità e mancanza di capacità, e da un futuro che può presentarsi come inesistente o predestinato, e dai loro effetti, li/le separa da regole o stereotipi sociali secondo i quali alunni/e di un determinato status socioeconomico, o di un genere non sviluppano interesse per una determinata materia. Questo tempo e questo spazio permettono una “sospensione”. I bambini ed i ragazzi abbandonano la casa familiare, nella quale hanno il ruolo di figli, la scuola offre loro l'opportunità temporanea, di lasciar dietro di sé l'ambiente familiare e trasformarsi in studenti/esse, come gli/le altri/e. Per comprendere ciò potremmo pensare alle esperienze che bambini in stato di degenza possono vivere abbandonando il ruolo di paziente, per

poter vivere quello di studente/essa, lasciando da parte per un tempo, tutte quelle routine che occupano la loro vita quotidiana.

Gli/le insegnanti non lavorano al ritmo del mondo produttivo e così la conoscenza e le abilità apprese non hanno un vincolo chiaro con il mondo, derivano da esso, ma non coincidono con esso.

Una vez que los conocimientos y las destrezas llegan al currículum escolar, se convierten en materias y, en cierto modo, se separan de la aplicación diaria. Evidentemente, las aplicaciones de los conocimientos y de las habilidades pueden tener su lugar en un escenario escolar, pero sólo después de haberse presentado como materias. Esos conocimientos y esas habilidades quedan así liberados, es decir, desvinculados de los usos convencionales y sociales asignados como apropiados para ellos. En ese sentido, la materia siempre consiste en unos conocimientos y unas habilidades separados, desconectados (Masschelein, Simons, 2014, p. 33)

La sospensione di cui parlano Masschelein e Simons (2014) implica il far divenire qualcosa (temporaneamente) inoperante o, in altre parole, di ritirarlo dalla produzione, il liberarlo, portarlo fuori dal contesto di normale utilizzo. L'architettura della scuola, con le sue aule, i suoi cortili interni separa letteralmente nello spazio e nel tempo dallo spazio e dal tempo della casa, della società, del mercato del lavoro e dalle leggi che governano questi luoghi.<sup>29</sup> Ma questo non significa che la scuola, come una sorta di isola o torre d'avorio, si riferisca ad un tempo e uno spazio al di fuori della società, ciò che si svolge a scuola è radicato nella società, nella vita di tutti i giorni, ma è trasformato in atti di sospensione. È quello che vediamo, per esempio, nella formazione tecnica e professionale, dove si lavora su un motore, o si crea il telaio di una finestra. Queste attività sono importanti, ma non sono una funzione diretta della vita produttiva, in quanto non si vende alcuna auto né alcuna finestra. La scuola è il luogo in cui il lavoro “non è reale”, la scuola è un esercizio che richiede certa disciplina.

L'etimo greco *scholé*, rinvia all'ozio e al tempo libero. L'“ozio”, nella filosofia greca, non allude al semplice far niente, ma a una condizione esistenziale meglio nota come *epoché*, traducibile come “sospensione”. Fare *epoché* implica pensarla come un

---

<sup>29</sup> Questo spazio “altro” manifesta la sua specificità attraverso i suoi confini, ben delimitati da recinzioni, cancelli, portoni, confini oltre i quali si accade ad uno spazio in cui vigono certe norme di comportamento a cui sottostare, e che regolano le relazioni tra i ruoli, con gli oggetti, ecc..

luogo “altro”, un luogo in cui sia possibile praticare qualcosa difficile da vivere altrove afferma Gamelli in un seminario tenuto il 18 aprile 2013 presso l’Istituto “Gentileschi” di Milano, dal titolo “A scuola in tutti i sensi. Per una pedagogia del corpo”. Ed è in questa particolarità, e non in un inseguimento della realtà diffusa, che sopravvive il senso e il valore della scuola. La scuola trasforma le conoscenze in “bene comune”, ossia riunisce i giovani intorno a “qualcosa” di comune che si manifesta nel mondo e si fa disponibile per una nuova generazione, e quindi, ha il potenziale di fornire a chiunque, qualunque sia il proprio contesto di provenienza, le proprie capacità naturali, il tempo e lo spazio per abbandonare l'ambiente conosciuto, e rinnovare il mondo, per cambiarlo in modo imprevedibile. Nell'offrire questo “tempo libero”, questa sospensione, la scuola offre un luogo e uno spazio di uguaglianza. Tra i principali compiti della scuola, nella Costituzione compare primo fra tutti quello di concretizzare il 2° comma dell'art.3

É compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica economica e sociale del Paese.

Non si ha vera democrazia se non è garantito a tutti i cittadini l'accesso all'istruzione in pari misura, non si ha democrazia se solo ad alcuni è data la possibilità di sviluppare le proprie potenzialità e divenire cittadini responsabili. In accordo con il CA, l'uguaglianza civica consiste in uguali, concrete opportunità di partecipare nel proprio sistema sociale, in modo paritario ognuno deve poter avere concrete opportunità per i *functionings* necessari per partecipare in società come uguali. Il CA pone l’accento sull’urgenza morale di assicurare una partecipazione egalitaria a tutti (Terzi, 2013), una partecipazione senza stigma perché vi sia una uguaglianza delle opportunità per il benessere. Dunque ognuno deve poter avere opportunità di condurre una vita significativa, essere libero di scegliere le capability che per esso hanno valore, essere libero da vincoli di ineguaglianza che impediscono una equa partecipazione ed un esercizio della propria agency nel determinare i risultati e cambiamenti sia nella propria vita che nella società. Perché ciò avvenga è necessario che chiunque possa avere la possibilità di accedere in modo eguale alle opportunità che offre l'istruzione per lo sviluppo di funzionamenti, le

persone dovrebbero avere eguali effettive opportunità di essere capaci di leggere e scrivere, di concentrarsi su di un compito e portarlo a termine, e di essere equipaggiati di capability che eserciteranno in futuro e che permetteranno loro di partecipare nella società. Una scuola che si vuole pubblica e obbligatoria non può esimersi dal concedere generosamente il massimo degli sforzi per diventare la scuola per chiunque, quella in cui chiunque ha il diritto di imparare, quella scuola che

promuove, in collaborazione con la famiglia e con le altre istituzioni educative, lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società e di realizzare sempre più le istanze di giustizia e di libertà<sup>30</sup>

L'uguaglianza è alla base di una vera democrazia, ed è l'insegnare a “chiunque” che presuppone un'idea di uguaglianza

cualquier niño, cualquier niña, cualquier joven, en fin, cualquier otro, con cualquier cuerpo, cualquier modo de aprender, cualquier posición social, cualquier sexualidad (Skliar, 2011c, p.17)

Rivolgersi a qualunque persona, prima che a ogni singolarità, andando oltre la provenienza, il censo, le condizioni di fisiche, il patrimonio culturale, significa offrire a chiunque sia una educazione, questa è la base di una scuola pubblica.

la educación no es una cuestión acerca del otro, ni sobre el otro, ni alrededor de su presencia, ni en el nombre del otro, ni cuya función radica en la descripción del otro. La educación es, siempre, del otro, de un *otro que es un otro cualquiera, que es, por lo tanto, cualquier otro* (Skliar, 2009, p.130)

Seguendo Skliar (2011c), preferiamo rivolgersi a “chiunque” piuttosto che al “tutti” che qualifica quell'approccio ampio all'educazione definito “educazione per tutti”<sup>31</sup> in

---

30 Legge della scuola del 1o febbraio 1990, Art. 2 Finalità

31 Soprattutto ad opera dell'UNESCO, agenzia delle Nazioni Unite che si occupa dello sviluppo educativo, scientifico e culturale, nel panorama internazionale si è sviluppato un programma denominato “Education for All”. Avviato nel 1990 nell'ambito della conferenza sull'educazione svoltasi a Jomtien in Thailandia, il programma ha assunto rilevanza crescente dopo il *World Education Forum* svoltosi a Dakar nel 2000, in cui l'UNESCO, ha acquisito il ruolo di organo responsabile dell'intero programma. Il tema dell'educazione per tutti, si intreccia con diversi aspetti come lo sviluppo dell'alfabetizzazione e della formazione continua. L'analisi dei singoli problemi come l'alfabetizzazione, la disabilità, il genere, l'educazione sostenibile, si colloca all'interno di una concezione educativa che ha come contesto un mondo più vivibile, una società più giusta che riconosce nell'istruzione di base gratuita e obbligatoria un fattore fondamentale per la lotta alla povertà e la crescita globale di ogni Paese, valorizza le differenze e garantisce il diritto di tutti a partecipare ai processi educativi e formativi.

quanto esso non lascia emerge in modo chiaro quell'educare a chiunque che non si perde in una petizione di principio, ma cerca nella quotidianità di rispondere alla presenza dell'altro, che si compone non di un atto eroico ma, della potenza di gesti minimi della convivenza, intesa anche come tensione, conflitto, negoziazione di desideri, di gesti incarnati nella relazione tra i soggetti che vivono quotidianamente nella scuola. Il gesto minimo è ciò che viene prima di qualsiasi riforma, proposta didattica, adattamento del curriculum, di qualsiasi progetto politico pedagogico (Ribetto, 2014)

Lo que quiero decir es que hay la pretensión de un gesto siempre desmesurado, siempre excesivo en esa enunciación del “todos” y nos faltan, nos hacen falta, hacen falta los gestos mínimos para educar. Para educar a cualquiera. (Skliar, 2011c, p.17)

L'educazione inclusiva è l'orizzonte culturale della scuola inclusiva, impegnata a rispondere ai bisogni di qualunque studente/essa, a promuovere il successo scolastico e sociale di qualunque allievo/a, in modo da assicurare a chiunque una educazione ed una formazione ottimale attraverso scelte progettuali e organizzativo-didattiche in grado di valorizzare la diversità (Tomlinson, 2006). Ogni insegnante è responsabile della trasmissione di esperienze, e conoscenza rispetto a chiunque, l'uguaglianza non significa che tutti siano simili o vengano trattati allo stesso modo, ma che ogni vita ha uguale valore (Booth, Ainscow, 2014). Chiunque deve poter avere uguali prerogative non solo nel voler “essere libero da”, ma anche nell'agire in quanto “libero di” (Sen, 2000). Qualunque bambino/a, ragazzo/a ha il diritto di avere un'educazione libera, pubblica, garantita dallo Stato, di alta qualità. Come è stato ampiamente messo in luce dalle ricerche, le basse aspettative degli/delle insegnanti nei confronti degli/delle alunni/e ritenuti/e “differenti” per abilità, appartenenza socioeconomica, provenienza geografica, capitale culturale, giocano un ruolo cruciale nel limitare il successo di questi/e alunni/e, secondo il noto meccanismo della “profezia che si autoavvera” (Jussim, Harber, 2005; Rubie-Oavies, Hattie, Hamilton, 2006). La scuola deve invece ospitare, accogliere “chiunque”, la prima missione dell'insegnante deve poter essere quello di aiutare qualunque studente/essa a rifuggire dal proprio mondo vitale e destino sociale (apparentemente predestinato). La scuola è il luogo nel quale si educa affinché l'altro, la nuova generazione, non sia abbandonato a se stesso.

Nell'educazione si decide anche se noi amiamo tanto i nostri figli da non estrometterli dal nostro mondo lasciandoli in balia di se stessi (Harendt, 1991, p.255)

Se la scuola è in grado di vanificare e disturbare i piani che padri, nonni, madri, nonne hanno per i loro figli/nipoti ed è in grado di inibire i piani che i leader religiosi e politici progettano per i cittadini o i seguaci, allora la scuola ha a che fare con l'esperienza delle potenzialità, delle opportunità, in questo senso la scuola può essere il luogo dove poter sviluppare capability,<sup>32</sup> e promuovere una trasformazione dell'esistente.

Questo non significa che non vi sia differenza tra le persone, ma che è necessario mettere da parte la differenziazione imposta dalla società alla scuola.

### 1.3 Interessarsi al mondo

La scuola è un mezzo, un veicolo senza una meta determinata, uno “spazio nel mezzo” che non ha nessun orientamento o destinazione, ma rende tutti gli orientamenti

---

32 Vi è una letteratura emergente che considera le implicazioni del *capability approach* di Sen in educazione e che ricerca il nesso tra educazione e sviluppo umano, cfr Unterhalter 2003; Unterhalter, Walker 2007; Walker 2005. Nel CA l'istruzione apre ad opportunità di vari tipi a tutti i livelli, è necessaria per lo sviluppo e l'esercizio di molte altre capacità umane, ricevere anche un'istruzione di base aumenta fortemente le opportunità di impiego, le possibilità di partecipazione in modo equo alla società, le competenze per interagire con gli altri nella società, promuove l'importante aspetto dell'agency. L'analfabetismo rende le persone prigioniere in uno stato di isolamento e incapaci di una realizzazione personale, in quanto capace di alterare le dinamiche di potere, l'istruzione altera anche quelle all'interno delle mura domestiche e dunque può portare ad una più equa distribuzione del lavoro (Nussbaum, 2012). Associate all'educazione vi sono tre *capability* chiave secondo Nussbaum (2006): lo sviluppo di quelle abilità necessarie all'esercizio del pensiero critico, che permette di migliorare l'autonomia e, al tempo stesso, aprire le menti al confronto con prospettive e punti di vista diversi (sullo sviluppo del pensiero critico vd anche Santi, 2007); il sentirsi un cittadino del mondo; e l'immaginazione empatica che ci consente di allargare gli orizzonti e di riconoscere nei bisogni o nei desideri dell'altro i nostri. Unterhalter e Walker (2007) forniscono una panoramica del rapporto tra l'educazione e l'approccio delle capacità, nel CA il ruolo dell'educazione contribuisce allo sviluppo delle capability in tre modi: attraverso il ruolo sociale strumentale dell'educazione, attraverso l'esercizio del ruolo di processo strumentale, e attraverso un ruolo distributivo e di *empowerment*. Il primo ruolo riguarda la possibilità ad esempio che l'alfabetizzazione dà alla promozione del dibattito pubblico e al dialogo rispetto alle disposizioni sociali e politiche. L'educazione ha anche un ruolo fondamentale nel processo di facilitare le capacità di partecipare ai processi deliberativi. Inoltre essa ha un ruolo di empowerment e distributivo nel fornire capacità ai gruppi esclusi e svantaggiati di avere accesso al potere. L'educazione ha nel complesso un impatto interpersonale perché permette alle persone di utilizzare i benefici della formazione per aiutare gli altri e se stessi e può quindi contribuire alla libertà democratiche e al bene della società (Unterhalter, Walker, 2007, p.8).

e le direzioni possibili (Masschelein, Simons, 2014). La scuola è il luogo delle possibilità, un luogo che è disponibile per nuovo uso, per un uso libero e innovativo, per dare alle giovani generazioni l'opportunità di sperimentarsi come una *nuova* generazione. È il luogo in cui vi è sempre “qualcosa in tavola” (Masschelein, Simons, 2014) qualcosa di sempre prezioso, come un testo, un oggetto, un motore, un'azione, che viene offerto, che è “messo in gioco” per diventare, attraverso un uso libero e nuovo, un oggetto di studio, da esplorare, al di là del suo uso appropriato. Mettere qualcosa in gioco significa dissociarlo dall'uso corretto, e questo rende la scuola una situazione di partenza, una situazione in cui i bambini/ragazzi possono iniziare, letteralmente, qualcosa di nuovo. È il luogo in cui “qualcosa” inizia a diventare parte della nostra vita, genera in noi interesse e inizia a formarci, diviene parte del nostro mondo. La scuola è il luogo ed il tempo ove si viene formati con attenzione e interesse per il mondo, dagli/dalle insegnanti, alle discipline. Ma l'interesse per il mondo comune è possibile suscitarlo solo attraverso il mostrare dell'insegnante il suo proprio amore per questo mondo.<sup>33</sup> La scuola infonde alle nuove generazioni attenzione verso il mondo, che significa che qualcosa al di fuori di noi ci fa pensare, ci invita a pensare, quello che suscita il nostro interesse diventa qualcosa che conta in quanto ci tocca, ci commuove e ci spinge a studiare, a pensare, a svolgere attività pratiche. La scuola ci porta al di fuori di noi stessi, ci espone al mondo e ci invita ad interessarci ad esso. Anna Harendt ne *Tra passato e futuro*, fa una magnifica descrizione del compito dell'educazione

L'educazione è il momento che decide se noi amiamo abbastanza il mondo da assumercene la responsabilità e salvarlo così dalla rovina (Harendt, 1991, p.255)

Ma nel tempo della scuola la nuova generazione deve poter essere messa in condizione di essere capace di un nuovo inizio, e questo implica amare i giovani

tanto da non strappargli di mano la loro occasione d'intraprendere qualcosa di nuovo, qualcosa d'imprevedibile per noi; e prepararli invece al compito di rinnovare un mondo che sarà comune a tutti (Harendt, 1991, p.255)

---

33 Masschelein e Simons così scrivono «El punto de partida es el amor por la asignatura, por la materia y por los estudiantes; un amor que se expresa en el hecho de abrir y compartir el mundo (...) el profesor amador ama su asignatura y cree que a todo el mundo se le debería conceder, una y otra vez, la posibilidad de implicarse en la materia que él ama» (Masschelein, Simons, 2014, p.78)

Nel “tempo libero” della scuola i bambini/ragazzi sperimentano un coinvolgimento con il mondo, attraverso la matematica, la letteratura, la cucina, il cucito, ma non solo essi scoprono di essere all'inizio della scoperta del mondo ma anche che sono capaci di nuovi inizi.

El elemento democrático –y político– de la educación se sitúa en esa doble experiencia: en la experiencia del mundo como bien común y en la experiencia del “yo puedo” (como opuesta a la experiencia del “yo debo”) (Masschelein, Simons, 2014, p. 92)

Come il grande pedagogista Paulo Freire afferma

L'educazione come pratica della libertà, all'opposto dell'altra che è pratica di dominio, comporta la negazione dell'uomo astratto, isolato, senza legami col mondo, e anche la negazione di un mondo slegato dagli uomini (...) [l'educazione come pratica della libertà] non riguarda questo uomo-astrazione e neppure questo mondo senza uomo, ma gli uomini nei loro rapporti col mondo (Freire, 2002, pp.70-71)

Gli esseri umani sono agenti responsabili capaci di cambiare il proprio destino, la relazione tra educazione e libertà è antica ciò che si rinnova sono le modalità di analisi di questa connessione (Flores-Crespo, 2007). Dando importanza centrale alle libertà, l'approccio delle capacità sottolinea le proprietà dell'individuo come agente. Biggeri e Santi (2012) sottolineano

it is also by being capable agents that people (including children and youth) can contribute to the environment in which they are educated (Biggeri, Santi, 2012, p.379)

Nel concetto di *agency*, centrale nel pensiero di Sen (2000), le persone non sono spettatori passivi o destinatari di servizi, ma partecipanti attivi allo sviluppo, principali agenti responsabili degli eventi presenti e futuri della propria vita, capaci di esercitare la propria volontà.

The concept of agency captures the ability to pursue goals that one values and has reason to value. The degree of individual children's autonomy is relevant in the process of choice (Biggeri, Santi, 2012, p.379)



Nel definire il ruolo sociale dell'istruzione, Sen (2000) si rende conto che essa facilita e promuove la partecipazione ai processi deliberativi e riscopre un ruolo distributivo e di *empowerment*, nel promuovere l'accesso al potere da parte dei gruppi svantaggiati ed esclusi. L'agency ha un ruolo importante per il bene-essere delle persone, essere attivi nel plasmare la propria vita, nel darle forma perseguendo in autonomia gli obiettivi che hanno valore per sé, è essenziale per la libertà individuale e per promuovere cambiamenti verso società migliori e più accettabili.

Agency here is taken to mean that each person is a dignified and responsible human being who shapes her or his own life in the light of goals that matter, rather than simply being shaped or instructed how to think (Walker, Unterhalter, 2007, p. 5)

Come affermano Masschelein e Simons (2014) il punto di partenza è l'amore da parte dell'insegnante, come pretendere che gli/le alunni/e amino le buone letture se gli/le insegnanti non le amano? Alla base vi è un amore per il mondo e per la nuova generazione

Eso es lo que constituye la responsabilidad pedagógica del profesor. Por lo tanto, tiene más que ver con el *amor* que con ser capaz de proporcionar explicaciones o justificaciones de lo que hace (Masschelein, Simons, 2014, p.95)

Un l'amore che porta a offrire “qualcosa in tavola” a “metterlo in gioco”, lasciandolo libero, permettendo ai bambini/ragazzi di rinnovare il mondo attraverso lo studio e la pratica attraverso il modo in cui essi interagiscono con il mondo e attribuiscono ad esso un significato

decir “esto es importante, hay que manejarlo así”– significaría privar a la joven generación de la oportunidad de renovar el mundo (Masschelein, Simons, 2014, p.95)

#### 1.4 La convivenza. Una questione di ospitalità

Come istituzione educativa la scuola, ha una duplice finalità: l'istruzione, che riguarda la formazione intellettuale mediata dai saperi, e la socializzazione, che attiene alla educazione sociale e affettiva.<sup>34</sup> Sullo sfondo di un mondo globalizzato, dove la scelta spesso si pone spesso tra la competizione e il sospetto, tra “il malanimo e l'indifferenza” (Bauman, 2000, p.30) porre la relazionalità, la costruttività di relazioni positive e non prevaricanti nei confronti dell'altro, comporta forti impegni educativi.

la educación es una responsabilidad y un deseo por una “tarea de convivencia” que habilita, que posibilita, que da paso, que deja pasar, que enseña, la posibilidad de poner algo en común entre las diferentes formas y experiencias de la existencia (Skliar 2009, p.130)

Il compito degli/delle insegnanti in quanto responsabili di insegnare a vivere, e a vivere insieme (Skliar, 2009) sta nel rispondere eticamente all'altrui esistenza, incontrandosi con un altro concreto, faccia a faccia, incarnando la possibilità dello stare-insieme, di edificare, di costruire in comune. Insegnare ad affermare la vita è possibile solo se si pensa l'educazione non come risposta all'urgenza della necessità e dell'utilitarismo ma come un tempo e uno spazio che apre una possibilità e una responsabilità di fronte all'esistenza dell'altro. Non si tratta di pensare l'educazione come una questione istituzionale che si occupa di una alterità svalutata, ma come uno spazio ed un tempo particolare di conversazione, che attraverso la trasmissione, insegna a vivere e a convivere. L'educazione è legata ad una responsabilità e ad un desiderio di convivenza che abilita, che rende possibile, che insegna la possibilità di mettere qualcosa in comune tra le differenti forme e esperienze dell'esistenza. L'apprendere a convivere è un obiettivo educativo fondamentale, come scrive Delors nel *Rapporto all'Unesco della commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo*, considerato il

<sup>34</sup> Quest'ultima come afferma Baldacci (2008) tende ad accompagnare le attività d'istruzione ponendosi come un loro ingrediente, di conseguenza essa è incline a svolgersi in forme indirette e collaterali all'istruzione, nella strutturazione dei gruppi degli/delle alunni/e e nei modi di comunicazione, nelle modalità di organizzazione degli spazi scolastici come vedremo successivamente in un paragrafo dedicato al curriculum implicito, nelle possibili forme di spostamento, nelle regole di condotta, nei “significati” che i docenti mostrano di attribuire a tali aspetti in maniera sia manifesta sia indiretta tramite la propria condotta. Sviluppare la socialità degli/delle alunni/e, il loro spirito di collaborazione e di solidarietà comporta ad esempio una organizzazione su forme di apprendimento cooperativo, e non su un lavoro strettamente individuale improntate alla competizione per raggiungere i voti migliori, spazi di lavoro a classe aperte che prevedano gruppi di alunni/e di classi diverse.

documento-manifesto dell'educazione per il nuovo secolo, “l’educazione dovrà svolgere un ruolo fondamentale nello sviluppo personale e sociale”, al fine di “promuovere una forma più profonda e armoniosa dello sviluppo umano”.<sup>35</sup> Il Rapporto Delors testimonia il forte investimento che la nostra epoca riserva all'educazione, quell' “utopia necessaria” indispensabile per poter conservare una prospettiva di continuità e di speranza. La scuola deve insegnare a vivere insieme,<sup>36</sup> e a divenire una comunità, idea legata a un senso di responsabilità nei confronti degli altri in accordo con le

---

35 J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo*, Armando, Roma, 1997, p. 11. Nel testo vengono proposti i quattro saperi che questo apprendimento dovrebbe sviluppare, che sono: imparare a vivere insieme, imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a essere, pp. 18-19. Il Rapporto Delors, offre una disamina di ampio raggio sui problemi del millennio, in stretta connessione con la svolta epocale che imprime delle accelerazioni che incidono nella struttura del mondo occidentale.

36 La convivenza sociale è uno degli obiettivi della scuola, che ha il compito di conciliare bisogni individuali e sociali. Va sottolineato che gli studi sull'apprendimento e lo sviluppo cognitivo, il rilievo dato alla società dal cognitivismo sociale, l'interazionismo simbolico, il costruttivismo sociale, documentano il peso assegnato alla condizione della vita sociale. A partire dalla fine degli anni '70, grazie anche alla diffusione in Europa e negli Stati Uniti dell'opera *Pensiero e linguaggio* di Lëv Semënovič Vygotskij (1896-1934), alla prospettiva socio-culturale di Jerome Bruner, alla diffusione delle teorie dell'apprendimento sociale ad opera di studiosi come, Jean Lave e Etienne Wenger, viene gradualmente abbandonato l'approccio individualista e al suo posto emergono posizioni maggiormente ancorate ad un'idea di apprendimento inteso come processo non solo cognitivo ma anche sociale. Si assiste ad un rilevante cambiamento paradigmatico che si realizza entro la cornice teorica del costruttivismo. Vygotskij, è il principale esponente della prospettiva sociale dell'apprendimento, al quale si riconosce il merito di aver intuito l'interdipendenza del funzionamento psichico dell'uomo dallo sviluppo storico-culturale, di aver individuato le radici sociali dello sviluppo e la natura sociale del funzionamento mentale umano, grazie allo studioso russo, emerge in modo decisivo che la conoscenza non è più semplicemente il prodotto della relazione tra il soggetto e l'oggetto di conoscenza. Anche se ciascun individuo ha una sua peculiare funzione epistemica, grazie alla quale elabora un'interpretazione soggettiva della realtà (prospettiva piagetiana), la conoscenza e i processi di apprendimento risultano essere socialmente e culturalmente determinati e, quindi, frutto di relazioni, di dialogo, di negoziazione sociale. La nostra mente funziona nel mondo e gli incontri con gli altri, gli scambi convenzionali e dialogici nel corso dei quali si confrontano idee e convinzioni, gli strumenti a cui abbiamo accesso e su cui dislochiamo parte dell'attività cognitiva, i contesti in cui ci troviamo ad operare che reclamano certe azioni e ne inibiscono delle altre, influenzano i modi con cui costruisce conoscenza (Cisotto, 2005). Ai fini dell'apprendimento si riconosce il ruolo significativo svolto dagli altri e dal contesto, all'idea di un apprendimento sostanzialmente riconducibile ad un'attività esclusivamente individuale viene contrapposta la prospettiva di un apprendimento inteso come dimensione sociale integrata ai contesti di vita quotidiana (il luogo di lavoro, il quartiere, la comunità, ecc.). Come afferma Santi (2006), nella prospettiva del costruttivismo sociale, l'attività stessa del pensare è vista come «un processo continuo di adattamento e trasformazione dell'ambiente nell'ambiente e con l'ambiente attraverso costruzioni, elaborazioni, ristrutturazioni, intenzioni, progettazioni dei propri contesti di vita» (Santi 2006 p19), in questa visione “sistemica” ed “ecologica” il pensiero e l'ambiente sono interconnessi ed interdipendenti. La mente è considerata un fenomeno sociale, «è la mente stessa che si sviluppa attraverso un processo di interiorizzazione del sociale» (Santi 2006 p93). Lo sviluppo della mente, non più considerato un meccanismo reattivo, di risposta passiva agli stimoli esterni, avviene in comunità, è frutto di un colloquio continuo con gli altri, di una assimilazione costruttiva che l'io fa dell'altro da sé. Il pensiero dunque è essenzialmente relazionale, nella reciprocità, nella interazione, trova la condizione necessaria per estendersi, generare il suo potenziale logico-critico.

idee di *servizio pubblico* e *cittadinanza* (anche *globale*) e con il riconoscimento di un'*interdipendenza globale*, e questo implica il riconoscimento che viviamo in relazione con gli altri e che l'amicizia è fondamentale per il nostro ben-essere (Booth, Ainscow, 2014).

In un convegno tenutosi il 13 e 14 marzo 2015, a Santa Rosa e General Pico, in Argentina,<sup>37</sup> Carlos Skliar si sofferma sulla scuola, quel luogo da lui inteso come l'ultimo capace di generare la sensazione, la possibilità del “comune tra di noi” e che si raggiunge solo con un gesto iniziale di uguaglianza. La scuola è quello spazio e quel tempo in cui si può “mettere in comune”, in cui si apprende a con-vivere, e ad educarci insieme gli uni con gli altri.

Educar es conlover. Educar es donar. Educar es sentir y pensar no apenas la propia identidad, sino otras formas posibles de vivir y convivir. Si ello no ocurriera en las escuelas, probablemente el desierto, el páramo, la sequía, ocuparían todo el paisaje de los tiempos por venir (Skliar, 2009, p.119)

Viviamo da sempre in relazione, il soggetto non si muove in un vuoto di esistenze ma è da sempre in-relazione con l'altro, *l'essere-con* coincide con la comparizione dell'essere, come afferma Esposito (1998).<sup>38</sup> Ma non è sufficiente constatare che l'uomo è un essere

---

37Parti della relazione di Carlos Skliar sono presenti on line consultabili sulla pagina

<http://www.diariolareforma.com.ar/2013/skliar-incluir-es-tratar-a-cada-uno-como-a-cualquiera/>

38 «in ogni momento della sua storia infatti, l'Occidente è già sempre consegnato alla nostalgia di una comunità più arcaica e ormai scomparsa, al rimpianto di una familiarità, di una fraternità e di una convivialità perdute» (Nancy, 1992, p. 34). La comunità è stata pensata sempre romanticamente, come qualcosa di ormai perso e quindi da ricostruire o da ritrovare in un mito dell'origine. Ma la comunità non ha avuto luogo in altri tempi, in altre civiltà o forme di socialità. La società non si è edificata sulle rovine di una comunità, non è qualcosa che abbiamo perso o infranto, smarrito. Essa non si è mai materializzata nello spazio e nel tempo ed anzi, scrive Nancy «se avesse luogo, sopprimerebbe immediatamente la comunità, o addirittura la comunicazione come tale» (Nancy, 1992, p. 38). Ma se né si crea, né si dissolve, essa è ciò che da sempre ci è donata con l'essere, dalla nascita fino alla morte, poiché il soggetto non si muove in un vuoto di esistenze ma è da sempre in-relazione con l'altro. Fin dalle origini, come afferma Esposito (1998) in una attenta analisi dell'origine semantica del lemma *comunità*, nei racconti mitici di molte tradizioni, la comunità appare fondata su di un delitto. Ad esempio Roma è fondata sull'omicidio di Remo, ma anche la comunità umana intera, nella bibbia, è fondata dall'omicidio di Abele. La parola delitto viene dal latino *delinquere*, che ha il significato di mancare. Come ci sostiene Esposito (1998) nella stessa radice etimologica del termine comunità non è contenuta soltanto l'idea di qualcosa che “è di tutti”, *communis*, bensì anche la nozione di *munus*, del dono che non è *donum*, in quanto non implica uno scambio, un guadagno ma, un obbligo di perdita, di cessione. Dunque la comunità, stando a questo significato etimologico, indica un insieme di persone legate l'un l'altro da un obbligo di donazione reciproca, unite da un meno, da una sottrazione. Ciò che *unisce* i membri della comunità non è qualcosa di positivo, bensì un onere, un debito, una *comune privazione*, l'esperienza della

in relazione, che è circondato quotidianamente da rapporti con altre persone e/o con il mondo e la natura perché ciò può portare, come afferma Canevaro (1999) in ogni caso a rapporti aberranti con l'altro, come l'assimilazione, la gerarchizzazione e l'imposizione della propria verità, della propria visione della realtà. In una educazione che nel rapporto interpersonale trova la propria ragion d'essere, in quanto per poter parlare di educazione, sono necessari dei soggetti in relazione tra di loro, che si indirizzano vicendevolmente verso una meta non già data a priori, centrale è il ruolo del dialogo.

Cuando digo que ese lenguaje parece vacío, me refiero a la sensación de que se limita a gestionar adecuadamente lo que ya se sabe, lo que ya se piensa, lo que, de alguna forma, se piensa sólo, sin nadie que lo piense, casi automáticamente (...) Cuando digo que ese lenguaje se está haciendo impronunciable, me refiero, por ejemplo, a su carácter totalitario, al modo como convierte en obligatorias tanto una cierta forma de la realidad (...) como una cierta forma de la acción humana (Larrosa, 2006, p.31)

Il dialogo non è un doppio monologo di due io in parallelo che non si toccano, non si muovono, non si contagiano, il convivere non può essere inteso come una negoziazione comunicativa, tra due o più soggetti.

Casi nadie reconoce voces cuyo origen no le sean propias, casi nadie escucha sino el eco de sus propias palabras, casi nadie encarna la huella que dejan otras palabras, otros sonidos, otros gestos, otros rostros (Skliar, 2011b, p.104)

Il pensiero pedagogico di Freire è stato accolto e diffuso a livello internazionale soprattutto attraverso la valorizzazione del dialogo come pratica educativa. Ne la *Pedagogia degli oppressi*, l'atteggiamento dialogico è definito come “fondamento dell'educazione” inteso come processo di crescita e cambiamento. Secondo l'educatore

---

comunità risiede nel gesto del dono, dono che non torna indietro, offerto al nulla, perduto, esposto alla propria fine. Dono che è attesa di nulla poiché non rimanda a nulla. Un significato diverso da quello che ha acquisito con il tempo il termine, lontano dal mito nostalgico di una fusione, lontano dal senso di appartenenza, di acquisizione di un'identità. Essa non emerge più come un corpo, come un pieno in cui convergono più identità, creandone una ancor più grande. Mancanza, espropriazione, privazione questo, ciò che sembra apparire alle fondamenta della comunità. Dunque distante da ogni idea di sostanza o di opera comune, di proprietà collettivamente posseduta, la comunità diviene espropriazione di soggettività verso l'altro, un forzare i propri confini individuali per affacciarsi sul proprio fuori. La comunità prospettata da Esposito, non si pone la finalità del confermare le identità: al contrario, è una comunità che spinge gli uomini, verso l'esterno di se stessi, verso una relazionalità impegnativa. Se il dono è il segreto della comunità, ciò che le dona senso allora, «in quel luogo frutto di un dono sempre rinnovato quale è la comunità (in quel nostro essere sempre insieme ad altri: uniti nella distanza che ci separa), io colgo che la mia esistenza ha senso solo quando si dona all'altro» (Ferrari, 1997, p. 137).

brasiliano l'importanza della *dialogicità* risiede nel nucleo del fenomeno vitale che è la comunicazione, elemento che costituisce la base della vita. Il dialogo è una necessità ontologica, nonché il richiamo di una scelta democratica perché componente costitutivo del nostro essere in relazione (Vittoria, 2007). La capacità al dialogo implica ascolto, rispetto, pazienza, elementi questi intrinseci della professionalità educativa, necessari per porsi dinanzi al volto dell'altro che mi guarda perché il suo destino non mi è estraneo ma “mi riguarda” (Lévinas, 1980, 48). In ogni rapporto di cura educativa c'è sempre relazione cioè, costruzione, sia pure a volte fragile e frammentaria, di dialogo e di ascolto, di silenzio e di contatto.<sup>39</sup> Noi siamo una relazione *nel mondo e col mondo*. Il riconoscimento della differenza è, in fin dei conti, il vero primo passo verso un dialogo costruttivo.

dialogare non è annullare le differenze e accettare le convergenze, ma è far vivere le differenze allo stesso titolo delle convergenze: il dialogo non ha come fine il consenso, ma un reciproco progresso, un avanzare insieme. Così nel dialogo avviene la contaminazione dei confini, avvengono le traversate nei territori sconosciuti, si aprono strade inesplorate (Bianchi, 2010, p.14)

Il dialogo è una tensione tra modi diversi di pensare e pensarsi, di sentire e sentirsi, di dire e di dirsi, di ascoltare e ascoltarsi. Siamo spesso abituati a pensare alla conversazione come a un idillio, come a un lento scambio consapevole, equilibrato, caratterizzato dalla armonia delle voci, dei corpi, delle menti. L'educazione è uno spazio ed un tempo di confronto, di dialogo tra differenze, di convivenza tra differenze. Scegliere il valore della non violenza come modello per la propria condotta, come affermano Booth e Ainscow (2014), richiede la capacità di ascoltare e capire il punto di vista degli altri, di soppesare la forza degli argomenti, di includerli nei propri. Ciò non significa la negazione del disaccordo, in una scuola-comunità basata sull'uguaglianza, è necessario però che i conflitti vengano affrontati attraverso il dialogo, anziché con la coercizione determinata dallo status o dalla forza fisica. La convivenza ha a che vedere con un primo atto di distinzione, ossia con tutto ciò che si

---

39 Nella scuola si attua l'incontro con l'insegnante e con il “ciascuno”, i rapporti avvengono in un ambiente formalizzato, in cui si realizza un'esperienza nella quale si fa presente, accanto al calore della relazione intersoggettiva, anche il volto dell' “altro”, del pari con il quale porre regole e limiti, doveri, un “altro” che chiama alla responsabilità, alla collaborazione e alla temperanza delle esigenze; e dell'autorità rispecchiata dal docente, della legge, del rapporto asimmetrico. Una relazione problematica ma necessaria per costruirsi come persone.

distingue tra gli esseri e che è ciò che provoca contrarietà. Stare-insieme, convivere, non significa puntare all'armonia, al non-conflitto, all'empatia immediata, al consenso immediato.

Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia. Y la convivencia es “convivencia” porque hay - inicial y definitivamente - perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos. Hay convivencia porque hay un afecto que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar (Skliar 2011b, p.105)

Essere in comune, essere insieme, implica, come afferma Nancy (2001), un toccarsi reciproco delle singolarità poiché esse, loro malgrado, si trovano nella condizione di essere, in prima istanza, corpi tra corpi. L'essere è un *essere-a-contatto-con*, il contatto implica una contaminazione, un contagio, visto da Nancy come un valore e non soltanto come un evento destabilizzante per gli individui. Il contatto potrebbe far pensare unicamente alla dimensione pacifica dell'*essere-con*, ma la contaminazione ricorda invece la sua anima pericolosa nonché perturbante, che è sempre sul punto di verificarsi.

La convivenza si gioca in questo contatto/contagio con l'altro. Il termine latino *hospes* indica un antico composto di due nozioni distinte: *hostis-pet-s*. *hostis* è un termine che indica lo “straniero” e col tempo ha indicato “lo straniero ostile”, e *hospes* lo “straniero favorevole”. Il linguista Emile Benveniste (1969) sottolinea la parentela etimologica tra i termini latini *hostis* e *hospes* che condividono la stessa radice. L'ostilità bellica, che è una inimicizia oggettiva che nulla ha a che fare con l'avversione etica e l'odio personale, può darsi con coloro che sono stati o sono “ospiti”. Lo stare insieme suppone allo stesso tempo l'ospitalità che è ricevere l'altro, l'accoglierlo, ma anche l'ostilità.

la pregunta sobre el enseñar y el aprender a vivir y convivir es también una pregunta acerca de la hospitalidad y la hostilidad de la educación (Skliar, 2011b, p.129)

Come ricorda Gamelli (2005) l'ospitalità è fatta di gesti dell'orizzontalità, metafora che indica ciò che è allo stesso livello, parità, nel nomadismo originario del popolo d'Israele, la trasformazione dell' *hostis* in *hospes* (dello straniero in ospite) passava attraverso un protocollo dell'accoglienza sanzionato dalla Legge divina: il saluto dello

sguardo seguito dalle mani sulle spalle e dal bacio sulle guance, allo straniero si lavavano i piedi, glieli si ungeva, si offriva dell'acqua, si imbandiva un banchetto, gli si dava ricovero per notte. L'ospitalità si riscopre in gesti minimi, nel gesto minimo di uno sguardo che non giudica, non condanna, uno sguardo che rende possibile l'esistenza dell'altro, uno sguardo che permette, che suggerisce il dialogo.

el pasaje de ser-hostil a ser-hospedado se resuelva bajo la forma de gestos sencillos: saludar, acompañar, posibilitar, dar entrada, habilitar, conversar, callarse, respirar, dar, ser paciente, estar allí, decir, callar, etc. (Skliar, 2011c, p.17)

Attraverso i gesti dell'orizzontalità è possibile trasformare il nemico in amico, andare oltre il timore tutto umano per il diverso. Lo stesso Cristo chiede, da straniero, e ottiene ospitalità (Mc 2,15; Le 7,36 e 10,38), e nella Lettera agli Ebrei 13,2 si ricorda: “Non dimenticate l'ospitalità. Alcuni praticandola hanno accolto degli angeli senza saperlo”.

Esiste una ospitalità di tipo *incondizionato*, che corrisponderebbe alla vera ospitalità ed indica più propriamente una visita, in cui l'arrivante non è né atteso né invitato, bensì giunge in qualità di visitatore assolutamente straniero, e, dall'altra parte, un'ospitalità di tipo *condizionato*, che configura una specie di invito corredato da condizioni alle quali si deve attenere l'arrivante (Skliar, 2011c). Quest'ultima è associata a ciò che in genere si intende come *tolleranza*, e consiste in una virtù che, sotto le sembianze del buon costume, cela in realtà una volontà di conservazione del proprio potere sovrano. L'ospitalità incondizionata è apertura alla venuta dell'altro, è ciò che non si può né si deve evitare, è ciò per cui noi siamo assolutamente impreparati e impotenti. Esporsi all'alterità che viene, significa esporsi a ciò che non possiamo assolutamente comandare dunque non si può evitare l'esposizione al rischio che l'accoglimento dell'altro determina. Skliar (2011c), nell'analizzare l'atteggiamento ospitale puro, nota che esso prevede, per principio, che colui che si lascia venire non debba essere preventivamente identificato, non debba cioè essere fatto rientrare all'interno di condizioni di accoglienza e di integrazione. Lo scopo non dovrebbe essere infatti quello di assimilarlo o di imporgli degli obblighi, perché altrimenti non si



tratterebbe di un'ospitalità pura, bensì si avrebbe a che fare con una sorta di *ospitalità condizionata*. L'ospitalità è una disponibilità alla venuta dell'altro.

Booth e Ainscow (2014) raccolgono l'invito di Adorno, il quale utilizzava l'Olocausto come una metafora dei conflitti distruttivi e annichilenti che vi sono al mondo, a usare la conoscenza di come le società possono cadere nella barbarie per concepire un'alternativa rispetto al modo in cui educiamo le giovani generazioni. Essi riconoscono nei valori della non violenza, del rispetto per la diversità, ma anche per l'ambiente, i più attinenti alla preoccupazione espressa da Adorno. Concordiamo con i due studiosi britannici ma aggiungiamo che il rispetto per la differenza proviene dalla capacità di essere ospitali, l'ospitalità è l'atto primo che attraverso l'educazione, può contribuire a evitare nuovi tragici conflitti. Skliar (2010) nel parlare della scuola inclusiva, e delle immagini ad essa associata di apertura, apertura di sé, dell'altro, verso a ciò che viene dall'altro e verso l'esistenza dell'altro, afferma che l'apertura è una condizione iniziale, una condizione incondizionata. Booth e Ainscow (2014) affermano che le comunità inclusive sono sempre aperte a nuovi membri che contribuiscono alla loro trasformazione perché capaci di accogliere contributi da parte di tutti. L'ospitalità allora, è l'accoglienza, l'attenzione, la responsabilità, l'atto di ricevere l'altro, lo straniero, è l'atto di aprire la porta di casa, del proprio, senza far domanda, senza condizioni, si tratta di ospitare l'altro/straniero senza che esso lo richieda nella nostra lingua. Accogliere chiunque, riporre attenzione all'altro, chiunque esso sia, ciò che è in gioco nell'ospitalità senza condizioni, è il lasciare che l'altro irrompa come tale nella nostra aula, nei nostri argomenti, nei nostri curriculum scolastici, nelle nostre vite. L'etica dell'ospitalità si costruisce e si elabora a partire da questo riconoscimento solidale nei confronti dell'altro. La nuova politica dell'inclusione afferma Skliar

debería partir de una nueva amorosidad, de una nueva hermandad, una política que se siente responsable por el otro, que es hospitalaria con la especificidad del otro, que está mediada por el lenguaje de la ética y que borra de una vez toda pretensión a la normalidad (Skliar, 2008b, p.121)

La *amorosidad* non riguarda, secondo il pedagogo argentino (Skliar, 2011) in particolare la tenerezza, ma il coinvolgimento, la disponibilità, in opposizione ad ogni indifferenza nella relazione con l'altro. Tale *amorosidad* implica un atteggiamento di

amicizia, la relazione amicale costituisce l'archetipo di una relazione in cui l'apertura all'alterità si realizza autenticamente. In questa apertura reciproca alle rispettive differenze è possibile costruire un clima di scambi affettivi e cognitivi in cui ognuno trova spazio vitale. Aristotele nell'Etica Nicomachea definisce l'amicizia una virtù necessaria alla vita poiché l'amico è colui al quale ci si può affidare con fiducia, la relazione amicale che Aristotele definisce "amicizia etica" o secondo virtù, che è l'amicizia nella sua forma primaria, si basa sulla considerazione incondizionata per l'altro, sulla promozione del ben-essere dell'amico (Mortari, 2006). Volere il bene dell'amico significa essere capaci del sentimento della benevolenza, ben-volere, volere bene. Essere capaci di ascolto, e dunque di fare il vuoto dentro di sé per accogliere l'altro, il suo esporsi al nostro sguardo, implica una disposizione verso l'altro che richiede di lasciare che la propria coscienza venga messa in questione dall'altro. Questa postura accogliente, questa disposizione empatica, però non mette in questione la differenza, l'altro non può essere assimilato alla propria proiezione.

El amigo (...) es precisamente el que, al ponerse en el borde de mi propio sentido, impide que mi yo se extienda sobre todas las cosas (...) el amigo es ese otro, ese fraterno cuya voz permanece en enigma, que me dona la posibilidad misma de preguntar/me, de sustraerme a mis delirios autorreferenciales" (Skliar, 2009, p.118).

## **1.5 Accogliere le differenze**

Con la parola e con l'agire ci inseriamo nel mondo umano, e questo inserimento è come una seconda nascita, in cui confermiamo e ci sobbarchiamo la nuda realtà della nostra apparenza fisica originale. (...) Il fatto che l'uomo sia capace di azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile. E ciò è possibile solo perché ogni uomo è unico e con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità. Di questo qualcuno che è unico si può fondatamente dire che prima di lui non c'era nessuno. Se l'azione come cominciamento corrisponde al fatto della nascita, se questa è la realizzazione della condizione umana della natalità, allora il discorso corrisponde al fatto della distinzione, ed è la realizzazione della condizione umana della pluralità, cioè del vivere come distinto e unico essere tra uguali (Arendt, 1958, pp. 128-129)

Condizione essenziale per poter parlare di relazione è la diversità, senza questa preliminare distinzione fra un io e un altro ente personale o impersonale, non esisterebbe alcun tipo di rapporto, ma non si può pensare alla differenza senza anche pensare all'uguaglianza, l'essere umano è uguale e distinto,<sup>40</sup> e nella pluralità scopre e costruisce la propria unicità.

hay un doble juego a hacerse: estar disponible para cualquiera pero también estarlo para entrar en relación “contigo” y ese “contigo” esta dicho a la cara de cada uno (Skliar, 2008c, p. 2)

La passione per la singolarità,<sup>41</sup> che si esprime nel desiderare di conoscere l'altro, ciò che è suo, ciò che lo fa differente dagli altri, deve appartenere alla scuola. Ogni essere umano è unico afferma Hanna Arendt, prima di quell'essere umano nessun altro prima era mai nato con i suoi stessi caratteri. Le sue potenzialità, il suo talento, si colloca nella sfera dell'inatteso che da lui ci si può attendere. Ognuno ha in sé delle potenzialità da *far fiorire*, svilupparle significa accogliere quel grado di unicità complessa che gli compete in quanto ogni essere, è distinto e unico essere tra uguali. La scuola

realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi, in questa prospettiva, per il successo di tutti gli studenti (...) Questo comporta saper accettare la sfida che la diversità pone: innanzitutto nella classe, dove le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in

---

40 «Se gli uomini non fossero uguali, non potrebbero né comprendersi tra loro, né comprendere i propri predecessori, né fare progetti per il futuro e prevedere le necessità dei loro successori (...). Se gli uomini non fossero diversi, e ogni essere umano distinto da ogni altro che è, fu o mai sarà, non avrebbero bisogno né del discorso né dell'azione per comprendersi a vicenda» (Arendt, 1958, p. 127)

41 Il termine viene utilizzato seguendo il concetto di *singularità* adoperato da Jean-Luc Nancy (2001), in opposizione all'idea di *soggetto* considerato come 'assoluto', cioè chiuso su se stesso. Il termine *singularità* che è alla base dell'idea di Nancy della *comunità* (2003), indica che non si può mai isolare qualcuno o qualcosa dal contesto in cui è immerso, poiché ogni cosa, persona, etc. è continuamente, e sino dall'origine, a *contatto* con l'alterità e ad essa esposta. Il luogo dell'esistenza al quale siamo dati è nell'esposizione all'altro, è nell'essere esposto è trovarsi sul limite, cioè dove comincia/finisce la mia singolarità, il punto dove si intersecano me e te. Nell'esistere ognuno è esposto a sé come ad un altro e all'alterità delle altre singolarità: è come se le singolarità, confinando l'una con l'altra, definiscano se stesse e quindi il singolare è definito dalla pluralità. L'altro è parte dell'io, come il fuori è parte del dentro, e il plurale del singolare, l'una non può comprendersi se non a contatto con l'altra. In Nancy (2001) il soggetto rispetto alla singolarità, è inteso come *ab-solutum* nel senso di “sciolto-da”, “separato-da”, senza rapporto, chiuso su stesso, è necessario, allora, interrogarsi su come svincolarsi da questo pensiero della chiusura, considerato la matrice di tutti i totalitarismi. Insieme all'assolutismo, cade l'immanentismo, l'auto-sufficienza, la certezza, l'auto-fondazione, l'assenza di limiti, caratteristiche imprescindibili dell'immagine di soggettività.

disuguaglianza; inoltre nel Paese, affinché le situazioni di svantaggio sociale, economiche, culturali non impediscano il raggiungimento degli essenziali obiettivi di qualità che è doveroso garantire. In entrambi e casi, con la finalità sancita dalla nostra Costituzione di garantire e di promuovere la dignità e l'uguaglianza di tutti gli studenti senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali e impegnandosi a rimuovere gli ostacoli di qualsiasi natura che possano impedire il pieno sviluppo della persona umana (Miur, Indicazioni nazionali per il curricolo, Cultura scuola persona, 2012, p.5)

La scuola ha il compito sia di assicurare a tutti gli alunni il raggiungimento delle competenze essenziali comuni sul territorio nazionale, sia di dare occasione ad ognuno di coltivare le proprie inclinazioni personali. Nella scuola viene chiesto un investimento educativo capace di differenziare gli itinerari didattici in modo flessibile e creativo, per renderli più adatti alle esigenze di ognuno, mantenendo attenzione alle caratteristiche personali e ai bisogni individuali al fine di far emergere le potenzialità di tutti. Checchinato, nel suo lavoro di analisi della pedagogia speciale in Italia, rileva:

Oggi, il sistema scolastico italiano è chiamato ad una nuova sfida: considerare la diversità come condizione naturale dei processi scolastici. (...) La scuola deve considerare la diversità come una condizione naturale dei processi scolastici, arrivando a concepire un'educazione adeguata in obiettivi, metodi, mezzi e servizi ad ogni singolo alunno (Checchinato, 2008, p.567)

La dimensione dell'inclusione si fonda sul riconoscimento dell'importanza del coinvolgimento e della partecipazione di ogni soggetto alla vita scolastica, al fine di realizzare una scuola capace di accogliere chiunque. La rimozione delle barriere che ostacolano l'apprendimento e la partecipazione alla vita scolastica è una questione fondamentale nell'educazione inclusiva. In questo quadro insegnare significa ricercare le condizioni più adeguate affinché possano realizzarsi uguali opportunità per tutti/e gli/le allievi/e, operando in modo tale che ognuno "riesca". La scuola deve essere capace di rispondere alle diverse caratteristiche degli/delle allievi/e al fine di mettere ognuno di loro nelle condizioni di apprendere e di formarsi in maniera soddisfacente. Questo principio formativo che richiede sensibilità alle differenze della persona nella molteplicità delle sue dimensioni individuali (cognitive e affettive) costituisce un criterio regolativo dell'educazione (Baldacci, 2002). Ogni azione formativa deve soddisfare questo requisito, deve ossia essere stata pensata tenendo conto delle caratteristiche del soggetto da formare. Al livello didattico ciò implica l'adattamento

dell'insegnamento alle caratteristiche individuali dei discenti, attraverso precise concrete modalità di organizzazione dell'intervento formativo. Da una parte, nel perseguire traguardi comuni per tutti è indispensabile individualizzare (differenziare) i percorsi, e dall'altra, per dare modo ad ognuno di coltivare le proprie inclinazioni è necessario personalizzare (diversificare) certi traguardi ed i percorsi al fine di raggiungerli. Le “famiglie” di strategie didattiche a cui si fa riferimento sono quella dell'*individualizzazione* e della *personalizzazione* dei percorsi (Baldacci, 2002).<sup>42</sup> I due concetti condividono l'idea di una *scuola a misura di alunno*, sia in senso pedagogico, come centralità del soggetto e dunque come principio generale dell'educazione che richiede attenzione verso le peculiarità della persona; sia in senso didattico, come esigenza di differenziare la proposta formativa per adeguarla alle caratteristiche individuali (personali) dei discenti. Su un piano didattico la geografia logica dei due concetti può essere descritta, seguendo Baldacci (2002), in questo modo: l'“individualizzazione” indica la famiglia di strategie didattiche il cui scopo è quello di garantire a tutti gli studenti le competenze comuni (o di base) del curriculum, attraverso una diversificazione dei percorsi d'apprendimento; la “personalizzazione” denota quella famiglia di strategie didattiche la cui finalità è quella di assicurare ad ogni studente la possibilità di sviluppare le proprie peculiari potenzialità intellettive, diverse per ognuno, tramite la differenziazione degli itinerari d'apprendimento.

Mentre l'individualizzazione mira a far sì che certi traguardi siano raggiunti da tutti, tale strategia risponde all'ideale democratico che ritiene che la qualità della cultura e la qualità della formazione che sono strettamente legate all'umanità dell'essere umano, da privilegio di pochi divengano patrimonio di tutti; la personalizzazione risponde alla esigenza di esplorare il terreno delle strategie che possono permettere a ciascun studente di coltivare i propri talenti, le forme di intelligenza per le quali si sente

---

42 L'individualizzazione, come ricorda Baldacci (2002) sul piano dei riferimenti metodologici, è legata a Bloom, al *mastery learning*, e a Freinet, Dottrens, Washburne; mentre la personalizzazione ha avuto come “padrini” Claparede, Doll, Hawkins, Gardner. Sul piano dei presupposti culturali, l'individualizzazione si basa sul rifiuto di un'interpretazione naturalista delle attitudini e determinista dell'apprendimento, secondo la quale vi sarebbero doti naturali che fissano per ogni individuo i suoi limiti, e sostiene che tutti gli/le alunni/e se sono messi in condizioni adeguate d'apprendimento, possono padroneggiare i saperi essenziali. La personalizzazione si fonda sull'idea della pluralità e della diversità dei talenti, il suo riferimento più avanzato è la teoria della pluralità delle intelligenze (Gardner, 2000). Le due strategie appaiono complementari, tendono a bilanciarsi reciprocamente e il venir meno di una parte tende a creare squilibri ed eccessi in direzione dell'altra.

maggiormente versato o per le quali nutre una spiccata preferenza. Nella prima gli obiettivi sono comuni per tutti, nella seconda l'obiettivo è diverso per ciascuno.

Entrambi i concetti sono riferiti all'esigenza di differenziare l'intervento educativo in ragione delle diversità tra gli/le alunni/e e in opposizione a modalità di formazione uniformi, ma sono anche significativamente differenti, e su vari piani: finalità, presupposti culturali, riferimenti metodologici (Baldacci, 2002). Sul piano delle finalità, l'individualizzazione è orientata dall'idea dell'uguaglianza formativa, dall'esigenza di assicurare che i traguardi d'istruzione fondamentali siano raggiunti da tutti perché legati all'accesso ai diritti di cittadinanza e alla dignità culturale della persona stessa. La formazione del cittadino esige che tutti padroneggino le conoscenze e le competenze generali che rappresentano le chiavi d'accesso ai diritti di cittadinanza e alla partecipazione democratica: alla capacità di giudizio critico sulle scelte politiche. Garantita la padronanza di questo nucleo, nulla impedisce che le differenze peculiari d'ognuno abbiano libero corso, in quanto assicurare a tutti ad esempio le competenze basilari linguistiche e matematiche non pregiudica che un alunno possa sviluppare un'inclinazione per la matematica e un altro per la scrittura. La personalizzazione senza l'individualizzazione rischia di accreditare un'interpretazione naturalista della formazione, che intende le potenzialità personali come mere doti naturali di cui assecondare lo sviluppo, senza tenere conto dei condizionamenti sociali che come dicevamo nel paragrafo 1.2, orientano la formazione. Le inclinazioni culturali devono poter essere rilevate solo una volta che siano state assicurate adeguate stimolazioni culturali. Se manca questa parità di partenza non si sa se le differenze sono dovute ad inclinazioni autentiche o a condizionamenti sociali. Le potenzialità di ognuno devono essere coltivate solo se prima si assicura la padronanza delle competenze di base a chiunque. L'individualizzazione senza la personalizzazione corre il rischio di non valorizzare adeguatamente le differenze d'inclinazione e le potenzialità personali, le specifiche attitudini d'ognuno. La realizzazione professionale è legata prevalentemente ai talenti del soggetto, alle sue zone di forza, e in parte il lavoro contribuisce a realizzare una parte di sé. Per questo, sviluppare propri specifici talenti è un viatico per realizzarsi anche nell'ambito della propria professione.<sup>43</sup>

---

43 Si precisa, che in nessun modo la personalizzazione e l'individualizzazione devono significare

Vorremmo ora però soffermarci su ciò che implica una educazione alle differenze, ossia una costante analisi critica di tutto ciò che crea discriminazione, disuguaglianze, esclusione dall'istruzione e dalla partecipazione alla vita scolastica. Quando si parla di differenza è necessario non assumere parole blande, eufemismi, che tranquillizzano le coscienze, producendo magari l'illusione di assistere ad una trasformazione sociale e culturale, che nella realtà non eliminano lo stigma della diversità, è necessario porre continuamente sotto il vaglio critico i punti di vista dai quali si parte. Nell'ambito pedagogico che si interessa all'inclusione si è molto dibattuto a riguardo del “dilemma della differenza” in cui il trattamento speciale appare sia un rimedio che una perpetuazione dello stigma della differenza.<sup>44</sup> In *Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs*, Terzi (2005b) scrive a proposito

The dilemma of difference consists in the seemingly unavoidable choice between, on the one hand, identifying children's differences in order to provide for them differentially, with the risk of labelling and dividing, and, on the other hand, accentuating 'sameness' and offering common provision, with the risk of not making available what is relevant to, and needed by, individual children (Terzi, 2005b, p.444)

Il dibattito su questo tema tende ad essere polarizzato afferma Terzi, tra le prospettive che approvano l'uso di categorie e sistemi di classificazione visti come necessari per garantire un'adeguata offerta formativa, e, le prospettive che criticamente evidenziano il possibile uso discriminatorio e oppressivo di questi sistemi. Come afferma Carlos Skliar, chiedersi cosa significhi la parola *differenza* conduce alla risposta “sono i diversi” (2011, p.100), in questa parola vi è una unione, sempre indeterminata e imprecisa di soggetti definiti come *diversi*, coloro che sono non visti, non pensati. Le categorie o condizioni a cui ci si riferisce quando si parla dei “diversi” riguardano: cultura, etnia, genere, sesso, religione, generazione, corpo, a cui si fa seguire un

---

isolamento degli allievi e quindi collocarsi in opposizione ai processi di socializzazione, al contrario, si ribadisce la loro finalizzazione in termini inclusivi e di co-partecipazione di tutti. Gli/le alunni/e devono essere messi in condizione di fare comunità, di aiutarsi a vicenda in un'ottica di cooperazione. Uno stile organizzativo e didattico basilare per costruire inclusione è quello che incoraggia gli/le alunni/e a darsi sostegno reciproco sul piano personale e dell'apprendimento, a far circolare le conoscenze, a fare da mentore nei confronti di chi incontra difficoltà. Tra le strategie e le metodologie utili alla personalizzazione, ricordiamo l'apprendimento cooperativo e la differenziazione didattica.

44 Per una analisi del dibattito cfr Terzi, 2005b; 2008.

misterioso eccetera come afferma Skliar in una delle sue conferenze tenuta a Mendoza nel 2007 e successivamente nel testo *Conmover la educación* (Skliar & Téllez, 2008, p.109). Il parlare della differenza è parlare degli “estranei”, dell'altro relazionato con l'immagine scolorita, ingannevole e goffa de

la pobreza, la extranjería, la marginación, la exclusión, la inmigración clandestina, la desesperación, la violencia, el mal, la traición, el crimen, la homosexualidad, el heroísmo y/o la victimización, la falta de educación, la locura, el desamparo, la orfandad, el olvido y la desidia, la discapacidad, etc.; imágenes, en fin, que provocan y producen una permanente sospecha acerca de la humanidad del otro (Skliar, 2008b, p.110)

Come decostruire le immagini riprodotte nella logica oppositiva, dualistica, binaria del noi/loro? Bauman dice che

Classificare consiste negli atti di includere ed escludere. Ogni volta che diamo un nome a qualcosa dividiamo il mondo in due, da un lato le entità che rispondono a quel nome; dall'altro tutte quelle che non lo fanno (Bauman, 2010, pp. 12-13)

Classificare è una funzione ordinatrice che giunge a tale fine attraverso lo sforzo di pervenire a criteri sempre più precisi che eliminano posizioni marginali, ossia le posizioni che non hanno categorie assegnate, o che appartengono a più classi e dunque non possono essere definite, per Bauman proprio questa inflessibilità richiesta dall'atto del classificare per risolvere l'ambivalenza, rivela l'impossibilità del compito (Bauman, 2010).

Ogni volta che cerchiamo di definire

la expresión “diversidad” algo, alguien se nos escapa; algo, alguien, huye de las certezas; algo, alguien se resiste a ser conceptualizado, se resiste a ser transformado en una temática escolar, banalizada, simplificada (Skliar, 2008b, pp.115-116)

La traduzione dell'alterità, in senso metaforico, significa trasformare le sue voci in voci simili ma non identiche, assimilare le sue forme alle nostre, già conosciute. La traduzione è un eterno ritorno alla propria lingua, non è possibile scappare dalla grammatica della lingua del traduttore (Larrosa, Skliar, 2001). Il carattere imprevedibile dell'alterità trasforma l'indicibile in pericolo, per questo diviene necessario esplicitare ad



esempio le differenze culturali con tratti fissi, statici, essenziali. La diversità è ciò che ci altera, che ci perturba, che ci pone in dubbio, è la minaccia, il nemico da eliminare. La logica binaria con la quale si è definito la componente negativa che ha definito: il marginale, l'indigente, il pazzo, l'omosessuale, il drogato, l'estraneo, suggerisce sempre privilegi al primo termine mentre al secondo, gerarchicamente dipendente dal primo, consegna l'inversione negativa, l'antitesi dell'identità del primo. L'alterità viene utilizzata per meglio definire, come affermano Larrosa e Pérez de Lara (1998) il proprio territorio, nega forme ibride di identità, la variazione. Attraverso l'altro nominiamo la barbarie, l'eresia, l'accattonaggio, per non essere noi stessi barbari, eretici, mendicanti.

el loco confirma nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el salvaje, nuestra civilización; el marginado, nuestra integración; el extranjero, nuestro país; el deficiente, nuestra normalidad (Larrosa e Pérez de Lara, 1998)

Dal XVIII secolo, secondo l'analisi foucaultiana (Foucault 1993; 1998), nascono tecniche e pratiche di segregazione, dunque saperi e strutture dell'esclusione verso particolari gruppi di individui riconosciuti come anormali: folli, malati, detenuti, handicappati, stranieri, al fine di distinguere tra devianza e normalità e allontanare quest'ultima dal rischio del contatto con l'altro, il diverso. Tali strategie, che potremmo definire con Roberto Esposito, *immunizzanti* (Esposito, 2002, 2010), ossia come risposta protettiva verso i rischi di un'esposizione all'altro,<sup>45</sup> creano processi che tendono a frenare, limitare o negare il cambiamento. Nel barricarsi nel sapere scientifico e tecnico sulle carenze umane, esperti si impegnano a definirle, classificarle, e a concedere identità create attraverso questi saperi. L'intervento medico si integra a quello educativo che ha la finalità di normalizzare/recuperare, intervenendo sulle carenze, correggendo gli errori della natura. La critica al modello medico alla disabilità ha messo in luce i limiti di una lettura delle persone con disabilità in termini di diagnosi e deficit, ed ha evidenziato come questo tipo di lettura sia funzionale all'emarginazione sociale e

---

45 Secondo il noto filosofo Roberto Esposito, l'immunità si presenta come un elemento costitutivo della comunità che si traduce in tutti quei dispositivi che tendono a regolare la vita in comune (forme giuridiche, leggi, regole, norme), essa ha una funzione protettiva, ma diventa distruttiva o conservativa allorché il comune viene avvertito come minaccia dell'identità, sia ad un livello individuale che sociale, tanto da poterne limitare, ridurre o negare la ragione. Cfr Esposito (1998; 2002; 2010)

culturale (Dovigo, 2008). Più che nella disabilità fisica o cognitiva, il problema è nel modo in cui questa viene usata per costringere i soggetti con disabilità in una posizione di subalternità nei confronti dei modelli di “normalità”.

L'altro non può essere ridotto ad una tematica, non si può far coincidere la povertà con chi è povero, la tossicodipendenza con chi si droga, la disabilità con le persone disabili, non è possibile ridurre l'altro ad un oggetto di conoscenza, la perturbazione, la sensibilità, la passione della relazione non possono restare fuori dalla scena pedagogica. Più che parlare “sulla diversità”, “sull'altro” dovremmo forse domandarci fino a che punto è possibile conoscere l'altro, e se è possibile affidare la conoscenza dell'altro a sistemi di classificazione. Nuria Pérez de Lara esprime con chiarezza questo punto di vista

Pertrechados y pertrechadas con todo tipo de técnicas de diagnóstico y tratamiento y con la certeza de que cada una puede responder al caso que ante sí se presente, no suelen formularse ya aquella pregunta inicial (...) fundamental: ¿Quién soy yo? ¿Qué produce en mí la presencia del otro? ¿Qué demanda hay en sus ojos, en su gesto, en su grito o en su silencio? ¿Qué me dice a mí su presencia? (Pérez de Lara, 2001, pp.177-178)

Prima di ogni identità professionale, tecnica, è necessario domandarsi, aprirsi all'insicurezza, l'incontro *pedagogico* deve essere ricreato ogni giorno, partecipare ad una esperienza educativa è voler incontrare l'altro, mettersi in gioco, questo è possibile perché si sceglie una politica della fratellanza e dell'amicizia, si sceglie di seguire la vita, la responsabilità verso l'altro qualsiasi sia il suo volto, il suo nome, la sua lingua, la sua età, si sceglie l'ospitalità, l'accoglienza come attenzione all'altro, senza condizioni, senza chiedere nulla in cambio.

Pensar la diversidad en términos de hospitalidad supone, ni más ni menos, que cambiar el lenguaje de nuestra propia experiencia y entrar en el territorio de la atención al otro (pero, si fuera posible, sin confundirlo con el lenguaje reformista de “atención a la diversidad”), de la bienvenida, de la acogida (Skliar, 2008b, p.120)

Con l'idea di inclusione diviene necessario tracciare una distinzione tra l'idea della “differenza” e quella dei “diversi” che porta a produrre una costante determinazione riguardo a “chi è l'altro”, “cosa gli manca”, le differenze non sono attributo di un

soggetto o gruppi di soggetti, l'altro non è l'anormale, sulla cui identità è lecito ragionare in termini di “migliore o peggiore”, “corretto o incorretto” (e questo implica anche l'uscire dalla trappola linguistica che ci porta a vedere persone come “speciali”,<sup>46</sup> o come “casi”).<sup>47</sup> È necessario superare una visione tradizionale del concetto di differenza, che rende possibile l'esistenza delle cose attraverso una relazione che opera in base ad un processo di negazione nell'attribuire a due elementi una distinzione per contrapposizione. Si fa strada una concezione positiva della differenza (Dovigo, 2008) che non si impone come struttura rispetto ad una realtà indifferenziata, non informa la realtà per contrapposizione di categorie, ma si presenta come il modo stesso di esprimersi della realtà, una realtà composta di variazioni infinite.

Terzi (2005b) suggerisce che l'approccio delle capability di Sen (1987) sia capace di offrire una strada per superare la dualità del “dilemma della differenza” rispondendo ai bisogni degli individui. L'approccio delle capacità come abbiamo già detto, sostiene che l'uguaglianza deve essere valutata in base alle capability che le persone hanno di raggiungere i funzionamenti che per esse hanno valore, dunque per valutare l'uguaglianza è fondamentale il grado di libertà di scelta che le persone hanno per scegliere i funzionamenti. L'approccio delle capability, ha una specifica prospettiva sull'uguaglianza, essa riguarda l'equalizzazione delle capability per la partecipazione sociale, per effettuare percorsi di vita, che in definitiva permette il perseguimento del ben-essere individuale (Robeyns, 2003). La valutazione dell'uguaglianza, dei vantaggi o svantaggi in relazione ai pattern distributivi delle capability tuttavia, necessita di una misurazione, fondamentale per il CA è la centralità della diversità umana. Perché assumiamo come eguali persone diverse? Problema di per sé assai rilevante, che diventa decisivo nel caso delle persone con disabilità alle quali una lunga tradizione di pensiero

---

46 Come afferma Dovigo (2014) ciò che è “speciale” esiste solo nel confronto con ciò che si ritiene “normale” con ciò che è ordinario. L'alunno/a speciale è colui/colei che è ritenuto/a inadeguato/a, non capace o meno capace rispetto ai/alle “normali” coetanei/ee nel risolvere un compito ad esempio. Dunque anche la “speciale normalità” oggi «rischia di essere solo un gioco di parole che contribuisce a confondere le idee rispetto a un tema su cui abbiamo estremo bisogno di chiarezza. Semplicemente, tutti amiamo considerarci normali, così come amiamo considerarci un po' speciali in fatto di gusti, preferenze, abilità. Lo stesso giustamente vale per i nostri alunni. È ora di voltare pagina a questo riguardo» (Dovigo, 2014, p.19)

47 Il pensare l'alunno/a come “caso” comporta l'isolarlo dal *mainstream* della classe in quanto “strano”, e dunque riduce la capacità di utilizzare i mezzi a disposizione per sviluppare l'inclusione (Dovigo, 2014). Il caso è qualcosa che va “trattato” attraverso “protocolli” raccomandati da linee guida, eccetera, eccetera.

assegna l'etichetta di “anormali”. È necessario superare quella che è una caratteristica propria di ogni definizione di disabilità<sup>48</sup> ossia la necessità di far riferimento ad una “normalità” alla quale è possibile affermare che una persona x, nel soffrire di una limitazione all'attività è quindi da considerarsi disabile. Se si parte dal considerare la normalità come pluralità delle differenze, come ad esempio propone Howard Gardner, il noto studioso che ha elaborato l'idea delle diverse forme di intelligenza, il confronto con la normalità si fa difficile. In questo modo crolla la concezione di *diverso* come categoria che contiene al suo interno tutte le persone che non presentano delle funzioni “normali”. Come afferma Sebastiano Timpanaro, secondo Giacomo Leopardi “la fragilità biologica dell'uomo non potrà – a meno di avventurarsi in ipotesi del tutto fantascientifiche – essere veramente superata” (1970, p.42). La vulnerabilità è la generale condizione umana, nella malattia, nella fragilità emotiva, nella disabilità, la nostra debolezza si manifesta, facendo nostra l'idea leopardiana secondo cui la condizione umana è sempre vulnerabile. Gli aspetti carenziali di tutti gli esseri umani ci portano a riconoscere l'universalità di concetti come dipendenza e vulnerabilità, affrancandoli dalla loro connotazione prevalentemente negativa.<sup>49</sup>

Vedo piuttosto il pericolo che il sogno, vecchio e moderno, dell'autonomia del sé scambi la relazione per indistinzione e la dipendenza per incorporazione. (...) Voglio sostenere, piuttosto, che la categoria di dipendenza è centrale per un'etica della relazione, ossia voglio sostenere che il sé, esposto e vulnerabile, della cui condizione umana stiamo parlando, è costituito da una dipendenza dall'altro che opera, non solo nell'infanzia, ma sempre e ogni volta di nuovo (Cavarero 2005, p. 144).

---

48 Per una rassegna dei dibattiti sulle definizioni della disabilità, sugli schemi classificatori si rimanda a Altman (2001)

49 Nella nostra cultura l'autonomia ha assunto uno spazio rilevante, tanto da essere utilizzata come parametro fondamentale per la definizione di un corretto e adeguato funzionamento delle persone, basti pensare alle diagnosi di disabilità, alle valutazioni scolastiche, ai processi di inserimento sociale e lavorativo. Nella Convenzione ONU viene riservata particolare attenzione all'autonomia, il concetto viene menzionato in diversi articoli che vanno dai principi generali, al lavoro, alla mobilità, alla rieducazione e alla reintegrazione. Il noto sociologo Bauman (2002, p. 121) sottolinea come il termine *dipendenza* rappresenti per la cultura attuale qualcosa per cui vergognarsi, mentre per l'autore il compito morale di ogni individuo è proprio quello di riconoscere la dipendenza dall'altro, accettando le responsabilità che ne conseguono. Il riconoscimento della dipendenza chiama in causa l'idea di responsabilità alla base delle relazioni, come potremo notare successivamente nel dialogo tra Adriaria Cavarero e Judith Butler riportato nel paragrafo sull'abitare. Nel campo dell'educazione inclusiva come afferma Medeghini (2013) la dimensione delle relazioni e delle interazioni, nelle sue diverse dimensioni individuali, sociali, culturali e politiche, permette di assumere il sistema delle interdipendenze e delle conseguenti responsabilità «In questa prospettiva, l'essere autonomo e la condizione di non autonomia diventano responsabilità delle interdipendenze e dei sistemi che le regolano» (Medeghini, 2013, p.105)

Per Cavarero, la dipendenza rappresenta l'elemento costitutivo della condizione umana, sulla quale si fonda un'etica della relazione. È la stessa condizione umana che ci riporta ad essere legati gli uni con gli altri, perché esposti naturalmente gli uni agli altri,<sup>50</sup> il bisogno di cura è un tratto ontologico pervasivo della condizione umana (Mortari, 2006).<sup>51</sup>

La diversità tra gli esseri umani è pervasiva, è una caratteristica precipua dell'umanità, come afferma Lorella Terzi (2005a), la quale ha il merito di aver messo in chiaro il punto di forza dell'approccio delle *capability* rispetto alla questione della disabilità. Enfatizzando il concetto chiave per cui la diversità è caratteristica peculiare

---

50 Ogni essere umano è dipendente dagli altri all'interno di una generale interdipendenza. Ciò conduce al riconoscimento della sua carenza biologica ed esistenziale, della sua vulnerabilità e della sua limitatezza. Sono le relazioni di cura che permettono a questa interdipendenza di divenire promotrice di crescita e sviluppo. Il paradigma della cura si rifà all'aspetto vulnerabile dell'uomo, alla sua carenza biologica che lo fa nascere indifeso e bisognoso di cure, al suo dipendere dalla relazione di cura degli altri. La cura si iscrive all'interno di una ontologia della relazionalità che abbandona la prospettiva individualistica per una visione relazionale e dunque di-pendente dell'uomo. L'etica cui fa riferimento la cura è dunque un'etica inclusiva che riconosce la fragilità e la vulnerabilità di ogni essere umano, il cui bisogno di dare e ricevere cure è alla base del suo essere sociale. Ogni essere umano ha bisogno di cure da parte degli altri per costruire e ricostruire la propria direzione esistenziale ed ha bisogno di imparare, attraverso queste cure, a prendersi cura di se stesso e degli altri

51 La cura è stato a lungo un tema marginale nelle scienze sociali. La svalutazione del concetto di cura ha origini antiche che vanno rintracciate, come ha rilevato la riflessione femminile, nella esclusione del femminile dall'ordine politico. L'esclusione delle donne dalla *pólis*, dalla vita pubblica, ha origine nel mondo greco, questo spazio resta sola prerogativa maschile, mentre le donne svolgono un ruolo interno alla sfera delle necessità, una funzione silenziosa e separata nel *privato*. Come afferma Pulcini «L'opposizione *pólis/oikos* trova il proprio irrinunciabile sostegno in quella *maschile/femminile* ed evoca una serie di dualismi su cui il mondo greco fonda la propria identità: anima/corpo, ragione/passione, libertà/necessità, uguaglianza/disuguaglianza» (Pulcini, 2003, p.77) Il femminile da Platone viene svalutato, negato, perché identificato con l'origine sensibile a cui il filosofo volge le spalle, come si evince dalla immagine della caverna: il filosofo «volge le spalle all'oscura prigione del mondo sensibile e si innalza verso il mondo intellegibile, verso l'Idea del Bene, per tornare poi a governare il mondo nel modo migliore» (Platone *La Repubblica*, trad. di F Sartori, in Opere complete, 8 voll., Laterza, Bari 1971, vol. 6, 434c-436a). Per accedere a un sapere più alto e governare così la città giusta, il filosofo si stacca dal mondo caotico e caduco della corporeità, prende distanze dalla matrice femminile luogo tenebroso e fallace. La cultura occidentale si è edificata su un universo simbolico strutturato da dualismi concettuali oppositivi, e sull'asimmetria che grava su di questi. Riconoscendo valore ad un solo polo di ciascun dualismo, svaluta se non nega l'altro. La donna soggetto irrazionale perché emotivo, passionale, confinato nel privato, luogo di cura, l'uomo essere razionale allocato nella sfera del pubblico, luogo ove si genera cultura. «la sfera pubblica si configura come uno spazio gestito da soggetti astrattamente razionali in cui si perde di vista l'altro concreto e con esso i valori dell'amore, della cura e della responsabilità che vengono confinati alla sfera senza tempo della famiglia e unicamente proiettati sulla donna» (Pulcini, 2003, pp.97-98). L'identificazione del femminile con la vocazione materna ha imprigionato le donne nella concezione di un femminile oblativo che si realizzerebbe solo tacitando il proprio sé per dedicarsi all'altro. La cura è stata identificata con il femminile, come valore materno dell'altruismo e della dedizione, una sorta di vocazione della donna, vincolandola ad un ruolo. Questa visione biologistica della cura alimenta visioni riduttivistiche della immagine femminile, ideologie essenzialistiche che vedono la realizzazione della donna in azioni di cura. Nel mondo culturale, dominato dallo sguardo maschile, la cura è stata vissuta nell'ombra, senza elaborazione simbolica e teorica.

dell'umanità, evidenzia il fatto che la disabilità possa essere vista come una delle manifestazioni della diversità umana. Un ulteriore elemento di forza dell'approccio delle capability, secondo Terzi, è che la concezione di Sen della diversità umana conduce a dire che è l'individuo stesso a dover determinare quali siano le sue capability rilevanti, e si potrebbe dunque affermare che una persona ha una disabilità se non è in grado di fare o di essere ciò che ritiene importante, fondante del suo essere e se è incapace di svolgere alcune classi di funzionamenti significativi che altri individui che appartengono al suo stesso gruppo di riferimento, ossia adulti, bambini, anziani, sono capaci di fare sotto condizioni favorevoli. Le cause della disabilità, a differenza del modello medico, non sono considerate, ciò che è necessario rilevare per il CA è comprendere quali siano le conseguenze della disabilità sul set di capability di cui la persona dispone. Questo comporta ad esempio una valutazione della disabilità in relazione ai modelli distributivi delle capability rilevanti e, quindi, in ultima analisi, in termini di giustizia. Come afferma Ghedin

questa struttura è innovativa con riferimento alle attuali comprensioni dal momento che permette il superamento della dualità tra modelli sociali e individuali di disabilità e vede la disabilità come insitamente relazionale (Ghedin, 2009, p.68)

Il giusto diritto delle persone con disabilità viene valutato in termini della loro effettiva libertà, in termini delle opportunità di ben-essere. La disabilità diviene l'incapacità di eseguire alcuni significativi funzionamenti rispetto ad altri che si trovano nelle medesime circostanze, nella interazione di una determinata caratteristica personale con specifiche strutture sociali e ambientali. La disabilità è in relazione sia con una menomazione che è una caratteristica personale, che con la progettazione di istituzioni sociali ad esempio. Prendendo in considerazione una persona con un deficit visivo e che usa il sistema Braille per la lettura, il CA nel determinare il set di capability che questa persona può avere, guarda a come lo specifico funzionamento ossia la lettura Braille, interagisce con gli elementi circostanziali come l'ambiente fisico ad esempio ed i fattori personali di conversione, ad esempio la forza fisica. In questo caso la menomazione diviene disabilità se non vi è la possibilità di esercitare le risorse specifiche ossia la lettura Braille o l'ambiente fisico non è strutturato appropriatamente per far sì che il funzionamento sia attuabile. L'erogazione della risorsa e l'appropriata organizzazione

dell'ambiente sono questioni di giustizia nel CA, in virtù del fatto che esse contribuiscono all'equilibrio delle capability a perseguire il ben-essere individuale (Terzi, 2005; 2010). Nella prospettiva che stiamo prendendo in considerazione, è disabile un individuo che, date le sue caratteristiche personali, e date le relazioni con l'ambiente in cui vive, non è in grado di fare ed essere ciò che vorrebbe fare ed essere, nè di diventare ciò che vorrebbe diventare. È disabile colui che ha un set di capability limitato rispetto ai propri obiettivi, alle proprie aspirazioni, ossia a ciò che permette di affermare la propria personalità, e sistema di valori.

Il modello proposto è valido anche per i gruppi estremamente vulnerabili come quello delle persone con disabilità mentali ed intellettuali, o dei bambini piccoli, spostando l'attenzione dall'individuo al caregiver, ossia coloro che si prendono cura della persona, per cui il set di capability viene determinato da questi. Le capability derivanti dalle relazioni umane<sup>52</sup> possono giocare un ruolo importante per soddisfare le capability di base, basate sulla cura, sulla relazione di prossimità tra due persone. La “sensibilità” alle diversità nei sistemi educativi implica che essi siano pensati per rispondere alle diversità in modo da attribuire pari diritti e valori a tutti i bambini, i giovani e le loro famiglie e a tutti coloro che operano in “prossimità” (Biggeri e Bellanca, 2010).

Un'educazione inclusiva permette alla scuola regolare di riempirsi di qualità: una scuola dove tutti i bambini sono benvenuti, dove possono imparare con i propri tempi, e soprattutto possono partecipare, una scuola dove i bambini riescono a comprendere le diversità e che queste sono un arricchimento (Canevaro, 2008a, p. 12).

Come affermano Booth, Ainscow (2014), se vogliamo che il concetto di società civile acquisti un senso reale e quotidiano, è necessario ricordare che

uno dei compiti dell'esperienza scolastica è far sì che tutti gli studenti diventino consapevoli dell'arricchimento che il contatto costante con persone diverse o in difficoltà produce per la propria vita (Booth, Ainscow, 2014, p. 13)

Perché proprio tale relazione è parte essenziale del vivere in una comunità. In questo modo allora le diversità e le differenze diventano non più fattori di minaccia, ma di

---

<sup>52</sup> Biggeri et al. (2006) definisce queste come E-capability, “capability esterne”

crescita di un sistema (Santi, Ghedin, 2012). La sfida dell'inclusione implica un rispettare le differenze a partire dall'uguaglianza tra gli esseri umani (Pérez de Lara, 2001), un affermarle e

metterle al centro dell'azione educativa in quanto nucleo generativo dei processi vitali che si sviluppano proprio attraverso lo scarto di prospettiva derivante dalle molteplici differenze di cultura, abilità, genere e sensibilità che attraversano il contesto scolastico (Dovigo, 2008, p.17).

La “sensibilità” alle diversità nei sistemi educativi implica che essi siano pensati per rispondere alle diversità in modo da attribuire pari diritti e valori ai bambini, ai giovani e le loro famiglie e a coloro che operano in “prossimità” (Biggeri e Bellanca, 2010).

En muchos escenarios educativos se ha puesto en marcha un proceso de inclusión, pero todo el tiempo obsesionados con los diferentes. La diferencia está entre sujetos, no en el interior o en la naturaleza de un sujeto. Y ése es un cambio paradigmático que, a mi juicio, aún no hemos hecho: una transformación ética que desplaze la mirada sobre sujetos apuntados como diferentes y pase a ser una mirada puesta en un nosotros, en aquello que pasa – pedagógicamente - entre nosotros (Skliar, 2008a, p.15)

Ciò “che accade tra di noi” non può essere analizzato con una calma fittizia, non può realisticamente essere una costante armonia, né un'empatia immediata, come afferma Jean-Luc Nancy (2006) essere insieme presuppone un contagio, un vicendevole contagio.<sup>53</sup> Se non vi è contagio nell'inclusione non “accade” nulla (Skliar 2008a)

Ese estar juntos, ese contacto de afección no es un vínculo de continuidad, no es reflejo de una comunicación eficaz sino, fundamentalmente, un embate de lo inesperado sobre lo esperado, de la fricción sobre la quietud, la existencia del otro en la presencia del uno (Skliar 2011b, p.105)

---

53 Sul contagio dell'essere in relazione si veda Esposito (1998; 2002) in particolare 1998, pp.127-153.



## 2. Uno spazio per educare

A causa del vasto utilizzo del concetto di spazio nei diversi ambiti della conoscenza e delle differenti accezioni assunte è necessario iniziare questo paragrafo riportando attenzione a tale termine e ai campi disciplinari che abbiamo incrociato durante la ricerca.

### 2.1 Sullo spazio

Il concetto di spazio e le sue rappresentazioni è stato affrontato da numerosi studi in diversi campi disciplinari, sarebbe dunque più corretto parlare al plurale di nozioni di spazio, per i gli usi e le funzioni che nelle diverse aree di ricerca ha svolto. Esiste lo spazio geometrico, fisico, architettonico, urbanistico, geopolitico, virtuale, siderale, nella sua concettualizzazione lo spazio viene definito da un punto di vista filosofico, fisico, matematico, è una categoria intersettoriale definita dall'area di ricerca sociologica, geografica, economica, psicologica, ad ogni possibilità di osservazione prolifera un modello. L'argomento si presenta talmente vasto che anche solo affrontare gli studi effettuati a partire dall'epoca contemporanea significherebbe perdersi in una biblioteca interminabile quanto quella immaginata da Borges ne *La Biblioteca di Babele*. La molteplicità degli approcci disciplinari che considerano lo spazio rende impossibile una definizione, ed ogni tentativo rischia di essere riduttivo, dunque in questo paragrafo non verranno affrontate le implicazioni teoriche relative a questo argomento, ma verranno fornite in sintesi alcune interpretazioni del concetto che hanno delle ricadute in ambito educativo, e che sono state incontrate durante il percorso di ricerca e ritenute conoscenze necessarie da tenere sullo sfondo, per poter affrontare il tema dello spazio architettonico scolastico. Sottolineiamo che il tentativo di delineare sommariamente alcune nozioni sullo spazio non ha uno scopo di offrire una panoramica esaustiva.<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> Ad oggi i testi di Gennari (1988) e di Iori (1996) rappresentano un riferimento imprescindibile per un approfondimento teorico della nozione di spazio in ambito pedagogico.

Grande attenzione è stata data dal XX secolo al concetto di spazio, Foucault afferma che rispetto al XIX secolo che ha posto particolare attenzione al principio della termodinamica, “quella attuale potrebbe invece essere considerata l'epoca dello spazio” (Foucault, 2001, p19). Dalla seconda metà del '900 nelle scienze sociali e nelle scienze umane in genere lo spazio si afferma come elemento di analisi, (Edwards, Usher, 2003) tanto che si può parlare di una “svolta spaziale”, di uno *spatial turn* che segna il XX secolo. Come afferma Soja (1989, p 16) la categoria spaziale assume una preminenza nella teoria critica moderna a partire dalla critica marxista al capitalismo di Lefebvre (1978) e di Harvey (1978) in cui l'organizzazione spaziale ed il suo significato divengono un “prodotto sociale”, e nelle ricerche di Michel Foucault in cui si delinea la fisionomia delle eterotopie, spazi “altri”, utopie realizzate in cui i luoghi che si trovano all'interno della cultura vengono rappresentati (Foucault, 2001, p.23). Dall'eco dell'invito ad una “svolta spaziale” nelle scienze sociali, sono nate in ambito educativo diverse ricerche, ma in ogni caso l'interesse resta minore (Edwards, Usher, 2003). Vi è un interesse sociologico rispetto agli spazi educativi, per cui nell'esaminare il modo di utilizzo dello spazio nell'insegnamento, l'ordine spaziale, tema che nasce dal lavoro di Foucault (1993), è possibile esaminare il legame con l'organizzazione del potere, come esso è distribuito ed esercitato. La stessa metafora del network che oggi emerge nei nuovi spazi scolastici, corrisponde ad una organizzazione del potere. Ad esempio in questa area uno degli studi maggiormente conosciuto è quello di McGregor *Spatiality and the place of the material in schools* (2004), che esplora il modo in cui interagiscono nella scuola le persone e gli oggetti nella costruzione di un curriculum. Nonostante l'importanza dello spazio nell'insegnamento e nell'apprendimento, poco è stato studiato e teorizzato rispetto alla natura del rapporto tra spazio e apprendimento, basti pensare che l'aula, il laboratorio assumono differenti layout per supportare diverse forme di interazione e comunicazione, le nuove tecnologie creano nuove modalità di conoscenza, nuove competenze e modalità di acquisirle necessitando di una diversa organizzazione spaziale, il *life-long learning* implica un ripensamento del tempo e dello spazio dell'apprendimento. È interessante notare anche che come sia ampio l'uso delle metafore spaziali nell'ambito dell'insegnamento: apprendimento situato, apprendimento distribuito, apprendimento a distanza, apprendimento centrato sullo studente,

curriculum a spirale, queste ed altre metafore spaziali costellano l'universo dell'insegnamento e apprendimento.

L'etologia si è interessata allo spazio ed attraverso l'analisi delle analogie tra il comportamento dell'animale e dell'essere umano, è stata sviluppata la prossemica, disciplina che si occupa delle tecniche di lettura della spazialità come canale di comunicazione, e che nasce dall'incontro dell'etologia con la psicologia, l'antropologia e la semiologia, il cui fondatore è Edward Hall. La disciplina si interessa dei condizionamenti che creano filtri sensoriali capaci di condizionare la percezione dell'esperienza. Lo spazio racconta delle relazioni che vi sono fra gli attori, l'analisi dei comportamenti prossemici permette di interpretare il significato delle distanze che si hanno negli incontri interpersonali. Le distanze variano a seconda del legame affettivo o formale, del contesto fisico, del sesso, dell'età, della cultura. Anche se le osservazioni di Hall sono state oggi riviste per una rigidità delle componenti deterministiche, risulta interessante in ambito educativo riflettere sull'organizzazione dello spazio prendendo in considerazione queste modalità di comportamento, per cogliere il tipo di rapporto che vi è tra i soggetti coinvolti. Come afferma Iori

Il segnale di vicinanza-lontananza fisica indica anche accettazione reciproca, affettuosità, oppure ostilità, freddezza, rapporto formale, quindi fornisce indicazioni utili per la relazione educativa. Le distanze personali comunicano anche atteggiamenti di dominio o sottomissione in un rapporto gerarchico, oppure atteggiamenti di competizione o di collaborazione (Iori 1996, p 30).

Insieme ad altri segnali spaziali come la postura, l'orientamento, il contatto fisico, il segnale vicinanza-lontananza fornisce informazioni sulle interazioni dei soggetti in uno spazio. In ambito psicologico sono fondamentali gli studi di Piaget (1967) sullo *spazio percettivo*, ossia sullo spazio percepito dal bambino attraverso l'attività senso-motoria, in cui si affronta la relazione tra la percezione dello spazio e lo sviluppo cognitivo. Nel periodo sensomotorio le informazioni ambientali giungono dai sensi e sono limitate dalla scarsa mobilità, nell'avanzare dell'età segue un contatto sempre più diretto e autonomo con l'ambiente, in relazione all'età si amplificano e moltiplicano le rappresentazioni delle relazioni topologiche geometriche ed i relativi schemi di orientamento, i percorsi, le mappe. Un interessante aspetto di questi studi è il tentativo

di superare a livello epistemologico il dualismo cognitivo soggetto oggetto. La componente ambientale, intesa come ciò che circonda il soggetto, oggetti, mondo fenomenico, mondo di relazioni ed esperienze a cui appartiene, diviene determinante per l'attività cognitiva che viene vista come uno scambio attivo con gli stimoli ambientali, che vengono percepiti, selezionati, trasformati, elaborati e integrati negli schemi cognitivi già posseduti dal soggetto. È il soggetto con la sua percezione al centro dell'interesse dello studio, e non una realtà oggettiva. Sempre nell'ambito psicologico, viene sottolineata l'importanza dei contesti vitali, Varin (1985) nello studiare l'opera di Kurt Lewin (1961), ricorda l'importante lavoro di Lewin sul comportamento umano è una funzione sia delle caratteristiche dell'individuo sia di quelle dell'ambiente. Direttamente legato alle teorie di Lewin, è l'approccio ecologico alla gestione degli spazi della scuola dell'infanzia. L'ambiente influisce per come esso appare alla mente delle persone. Persona ed ambiente psicologico rappresentano lo spazio di vita, esso è “la totalità degli eventi possibili” e l'ambiente fisico che circonda l'individuo, dunque comprende la casa e ciò che è contenuto, l'ambiente sociale in cui è inserito e le aspirazioni, i timori, i propositi, gli ideali e i sogni a occhi aperti. Come afferma Varin

l'ambiente psicologico è quello percepito e vissuto dall'individuo, in rapporto alle sue caratteristiche di personalità. Così uno stesso ambiente fisico assumerà caratteri diversi per due bambini che hanno un'età diversa e diverse caratteristiche di personalità (Varin, 1995, p.46)

Nell'ambito pedagogico lo spazio viene oggi studiato dalla *pedagogy of place*, un indirizzo di studio che ha riflettuto sulla *place-based education* o *place-conscious education* investigando il ruolo delle dimensioni estetiche, politiche, culturali, economiche ed ambientali che caratterizzano l'abitare i contesti locali, nei processi educativi. Con l'aumento della mobilità fisica e virtuale il concetto di spazio ha assunto nuovi significati, cyberspazio, nomadismo, ibridità, sono nozioni introdotte grazie alla influenza della metafora della rete che si incrociano con quelle di flusso, nodi. Usher (Usher, 2002, p 48) afferma che la de-territorializzazione abbia causato in molti studiosi una preoccupazione per la perdita del senso di socialità, comunità, identità, guardando a questo cambiamento, come a delle potenziali sabbie mobili dell'epoca postmoderna, capaci di creare un disorientamento. In risposta a questa visione è nata la *place based*

*education* (Ruitenbergh, 2005). Uno dei maggiori esponenti di questo indirizzo è David Gruenewald. come egli afferma, questo tipo di educazione è radicata nelle risorse, nei valori delle comunità locali, ed al contempo promuove un impegno verso la comunità territoriale di appartenenza mantenendo una viva attenzione alla interdipendenza del mondo contemporaneo. (Gruenewald, 2003a). Emerge qui il concetto di luogo, che a differenza dello spazio è un'entità che ha una storia ed un significato che è attribuito da un individuo o da una comunità (Tuan, 1978, p92), il luogo è identitario, relazionale e storico (Augé, 1993, p 52), il luogo restituisce identità, memoria, caricandosi di messaggi simbolici e affettivi (Gruenewald, 2003), è relazionale in quanto ogni elemento è distribuito in rapporto di coesistenza, ossia gli individui possono leggersi la relazione che li unisce gli uni agli altri, è identitario perchè un certo numero di individui possono riconoscersi e definirsi attraverso di esso, ed è storico non nel senso che appartiene alla storia come scienza, esso non fa storia, poiché sarebbe un luogo di cui apprendiamo l'immagine di ciò che non siamo più, ma è storico nel senso che gli occupanti possono ritrovarvi il segno di una filiazione. Un luogo che non include questi valori è definito da Marc Augé un “non luogo”(Augé, 1993) un concetto che indica luoghi della circolazione di beni e persone, dell'ininterrotto flusso di presenze, come aeroporti, autogrill, centri commerciali, stazioni, musei, mezzi di trasporto, grandi centri commerciali, senza identità, non capaci di promuovere relazioni sociali e senza spessore storico. Mentre lo spazio indica l'organizzazione degli elementi che compongono il luogo.

Nell'ambito pedagogico lo spazio può essere osservato anche attraverso una visione fenomenologica che mostra la tonalità emotiva dello spazio. È possibile guardare alle esperienze spaziali come varie e non riconducibili ad un modello unico spaziale, il filosofo francese Merleau-Ponty ne *Fenomenologia della percezione* affronta la questione dello spazio affermando che “ci sono altrettanti spazi che esperienze spaziali distinte” (Merleau-Ponty, 2014, p.381). I fenomenologi oppongono ad una impostazione geometrica di uno spazio misurabile, omogeneo, isotropo, vuoto, uno spazio sentito, abitato, vissuto, intriso di emotività, di fantasmi, sogni, passioni, Tra gli studi ispirati dall'approccio fenomenologico va ricordata l'opera di Vanna Iori *Lo spazio vissuto: luoghi educativi e soggettività* (1996).

Il tema dello spazio in ambito educativo può essere affrontato come si può notare, da svariati punti di vista sviluppati da altrettanti campi disciplinari che possono avere per oggetto aspetti della spazialità educativa, dall'antropologia, alla sociologia, l'architettura, la pedagogia sociale, la psicoanalisi, l'educazione ambientale, la prossemica, la psicomotricità, l'educazione motoria, la pragmatica della comunicazione, la psicologia dell'educazione, la psicologia dell'età evolutiva, tutte queste discipline contribuiscono a creare un sapere pedagogico dell'educazione allo spazio.

## **2.2 Lo spazio nella ricerca**

Dalla breve analisi di questo paragrafo della nozione di spazio, emerge che esso ha una sua importanza, e che dunque il progetto architettonico conta, ma è necessario chiarire quali riferimenti concettuali rispetto allo spazio in questa ricerca si preferisce privilegiare. È necessario chiarire anzitutto che non si aderisce in alcun modo alle teorie del determinismo ambientale, e dunque non si ha la volontà di affermare che l'ambiente fisico modifichi, determini il comportamento umano, e dunque l'insegnamento e l'apprendimento. L'apprendimento può avvenire ovunque, l'ambiente fisico non determina l'apprendimento e l'insegnamento che avviene al suo interno (Woolner, 2010). Il nostro interesse non è volto alla ricerca di un ambiente scolastico efficace, ma comprendere in che modo lo spazio fisico possa contribuire ad offrire opportunità per lo svolgimento di una didattica ed una educazione per l'inclusione. Ispirati dal CA guardiamo allo spazio fisico scolastico come una opportunità per contribuire ad un ampliamento delle possibilità di coloro che vivono quegli spazi, e dunque per contribuire al loro ben-essere e ben-diventare. Nella ricerca si intende lo spazio fisico (locali per le attività, caratterizzati da oggetti, da arredi e da ciò che viene esposto) come parte dell'ambiente che è costituito da questo e dalle relazioni che si stabiliscono in esso ed è in rapporto dinamico con la persona che lo percepisce e lo vive (Varin, 1995) in rapporto alle caratteristiche proprie, alle aspettative, fantasie, emozioni, la cui origine è nella persona. In questa tesi si parte dall'assunto che si possono avere vissuti simili riguardo a spazi diversi, come afferma Varin (1995) uno stesso ambiente fisico, la

strutturazione dello spazio, come anche i materiali, possono assumere diverse caratteristiche per individui che provengono da contesti sociali e culturali differenti, e uno stesso spazio può essere vissuto diversamente non solo da soggetti diversi, ma anche dagli stessi soggetti in momenti diversi. Ad esempio il posizionamento di scaffali con funzione di divisorio per delimitare delle zone dell'aula può modificare le possibilità di spostamento e influenzare in modo diverso l'ambiente psicologico degli/delle allievi/e, il vissuto rispetto allo spazio e alle possibilità di utilizzo con delle possibili ricadute sul comportamento sociale, il livello di attenzione, e quindi sui processi di apprendimento. Lo spazio è una componente del *contesto* educativo, come afferma Iglesias Forneiro (2008)

El término «espacio» se refiere al espacio físico, es decir, a los locales para la actividad, caracterizados por los objetos, materiales didácticos, mobiliario y decoración. Por el contrario, el término “ambiente” se refiere al conjunto del espacio físico y a las relaciones que en él se establecen (los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y la sociedad en su conjunto). De un modo más amplio podríamos definir el ambiente como un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviesen vida (Iglesias Forneiro, 2008, p.52)

Lo spazio fisico è parte del contesto che come insieme di condizioni, di opportunità ma anche di avversità e di vincoli spaziali, relazionali, istituzionali, culturali, interagisce costantemente con la persona, in quanto essa “funziona” in questa interazione e dunque diviene uno degli elementi da considerare in una programmazione di qualsiasi tipo di progetto inclusivo. Come vedremo nel paragrafo 2.3 sulla possibilità dello spazio di essere barriera o facilitatore, l'ambiente fisico costituisce uno dei *fattori ambientali*, che in quanto interagenti con la persona, possono essere causa di una restrizione della partecipazione, e dell'attività, come emerge dall'ICF (OMS, 2002). Lo spazio è una delle variabili del *curricolo implicito* che in quanto tale contribuisce a formare il contesto, l'atmosfera in cui ha luogo l'insegnamento-apprendimento ed è un dispositivo metodologico che esprime l'approccio educativo della scuola (Gariboldi, 2007), come vedremo nel paragrafo 2.4. Lo spazio non è mai neutro, non è mai a-storico, ma è sempre in relazione ad un soggetto, alla cultura, alle dinamiche di potere, vedremo in

particolare nel paragrafo 3.4, dedicato alla presenza del corpo a scuola, attraverso lo sguardo di Foucault, come lo spazio scolastico possa essere modellato sulla trama delle accademie e istituzioni militari per poter essere strumento di controllo e disciplina.

Lo spazio è qualcosa che riguarda l'esistere stesso, in quanto l'essere è ciò che è dato nello spazio e nel tempo. Al *Dasein* appartiene di essere-nel-mondo, essere-in, questa è la sua costituzione fondamentale, e l'essere-in indica l'aver a che fare con il "mondo",<sup>55</sup> ossia il "prendersene cura". Il rapporto dell'uomo con lo spazio risiede nell'abitare, in cui risiede l'essere dell'essere umano, e che significa custodire, coltivare, come vedremo nei paragrafi 3.1 e 3.2.

## 2.3 Spazi per ospitare chiunque

Ogni persona, a prescindere da abilità, genere, linguaggio, etnia, cultura, può essere ugualmente valorizzata, apprezzata, trattata con rispetto, ed ha il diritto ad un'istruzione di qualità che fornisca uguali opportunità a chiunque. In questo paragrafo ci soffermeremo in particolare sullo spazio scolastico fruibile per chiunque come diritto fondamentale per la partecipazione, partendo dalla visione dell'ambiente fisico data dall'ICF attraverseremo la strategia della Design for All e dell'Universal Design.

La Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità del 2006, dedica un lungo articolo all'istruzione/educazione,<sup>56</sup> considerato come il principale strumento educativo per il pieno sviluppo delle potenzialità di ogni persona, per il rafforzamento delle diversità umane e per favorire una piena partecipazione alla società. Pertanto è necessario riconoscere i presupposti affinché questo avvenga.

L'OMS propone una visione ampia del concetto di salute, essa non è solo assenza di malattia, ma va concepita come benessere bio-psico-sociale globale, ossia

---

<sup>55</sup> Per mondo Heidegger intende l'ambiente in cui il *Dasein* vive, non la totalità di ciò che esiste, né la natura.

<sup>56</sup> Nell'articolo 24 ricorre spesso il binomio istruzione/educazione, rilevando, come afferma Baratella, «come la conoscenza non può che avvenire all'interno di un contesto educativo che attribuisce significati agli apprendimenti, li umanizza, li personifica e li personalizza» (Baratella, 2009, p95).



realizzazione del proprio potenziale nei vari contesti di vita. Come afferma Ianes (2011, p.8) questa concezione è in sintonia con le recenti elaborazioni nell'ambito della filosofia politica sui temi della giustizia e dell'equità espressi nel *capability approach* e con la definizione di disabilità data dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità del 2006.

Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità,

qualunque persona in qualunque momento della vita può avere una condizione di salute che in un ambiente sfavorevole diventa disabilità (OMS, 2002)

Attraverso i criteri del modello bio-psico-sociale previsto dall'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*), pubblicato dall'OMS nel 2001, (a cui è fatto seguito nel 2007, la versione per bambini e adolescenti ICF-CY *International Classification of Functioning, Disability and Health. Children and Youth*) in Italia nel 2002, la disabilità viene riconosciuta come la risultante di una

complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo, i fattori personali e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze contestuali in cui vive l'individuo (OMS 2001, p.21)

Dunque qualunque persona può vivere una “disabilità” anche temporaneamente, in rapporto ad un ambiente sfavorevole al suo stato di salute.<sup>57</sup> L'ICF esprime il nuovo approccio dell'OMS alla disabilità,<sup>58</sup> ed esprime il framework di riferimento concettuale

---

57 La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) è stata approvata nel 2001 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, dopo anni di lavoro nella revisione della classificazione ICIDH del 1980. L'ICF è stato riconosciuto da diversi Paesi tra i quali l'Italia. Come afferma Canevaro l'ICF «È un'opera che indica una modalità di diagnosticare molto diversa da quella che viene percepita come la funzione della *diagnosi*, che sarebbe, secondo alcuni, classificare e collocare in una certa categoria chi presenta delle difficoltà di natura costante o transitoria. Il nostro sguardo è più legato alle disabilità irreversibili - quindi ai deficit - e abbiamo bisogno di una *diagnosi* che sia *funzionale*» (Canevaro, 2006, p.17).

58 L'Organizzazione Mondiale della Sanità (World Health Organization), ha tra le sue finalità l'identificazione e la classificazione delle malattie. A cura dell'OMS, sono state esplicitate le condizioni di salute nella Classificazione Internazionale delle Malattie (International Classification of Diseases - ICD) che, a partire dal 1970, ha subito una serie di revisioni e di aggiornamenti, tanto da contare ben dieci versioni, per classificare le malattie ed i problemi correlati alla salute. L'ICD è la classificazione delle patologie in base alle proprie caratteristiche anatomo-fisiologico-eziologiche, nel corso delle revisioni si è letto la malattia/salute prima in senso strettamente bio-medico e poi in senso bio-psico-sociale. Il percorso metodologico ed epistemologico si è sviluppato in tre momenti differenti, una prima fase è stata caratterizzato dai lavori preliminari che si sono conclusi con lo sviluppo dell'ICIDH; una seconda fase ha portato all'aggiornamento e alla revisione di quest'ultimo; una terza fase è stata caratterizzata dai lavori che

nel campo della disabilità, esso rappresenta un supporto importante alla progettualità inclusiva finalizzata alla valorizzazione delle diversità. Con l'ICF, l'OMS si pone l'obiettivo di includere entro un unico sguardo, tutte le possibili declinazioni del funzionamento umano, e cerca di dare una risposta alla possibilità di integrare il modello medico ed il modello sociale. Nella introduzione al documento infatti si dichiara:

il modello medico vede la disabilità come un problema della persona causato direttamente da malattie, traumi o altre condizioni di salute che necessitano di assistenza medica sotto forma di trattamento individuale da parte di professionisti (OMS, 2002, p. 23)

e di conseguenza

la gestione della disabilità mira alla loro cura oppure all'adattamento ad esse da parte dell'individuo e a un cambiamento comportamentale. L'assistenza medica è vista come la questione prioritaria, e a livello politico la risposta principale è quella di modificare o riformare le politiche di assistenza sanitaria (OMS, 2002, p. 23)

Invece il modello sociale della disabilità vede

la questione principalmente come un problema creato dalla società e in primo luogo nei termini di una piena integrazione degli individui nella società. La disabilità non è la caratteristica di un individuo, ma piuttosto una complessa interazione di condizioni, molte delle quali sono create dall'ambiente sociale (OMS, 2002, p. 23)

di conseguenza

la gestione del problema richiede azioni sociali ed è responsabilità collettiva della società nel suo complesso implementare le modifiche ambientali necessarie per la piena partecipazione delle persone con disabilità in tutte le aree della vita sociale. La questione riguarda gli atteggiamenti e le ideologie e richiede cambiamenti sociali, cosa che a livello politico diventa un problema di diritti umani. Per questo modello le disabilità diventano, in breve, una questione politica (OMS, 2002, p.24)

---

hanno portato al superamento dell'ICIDH e la stesura definitiva dell'ICF. Dopo un anno dall'assemblea dell'OMS tenutasi a Trieste nel 2000, l'ICF è stata presentata ai ministri della Sanità e del Welfare State di 75 paesi con l'obiettivo di promuovere l'impegno di ogni paese del mondo per l'adozione di tale sistema di classificazione. La logica adottata per stilare la classificazione si presenta come una rivoluzione copernicana.

La concezione antropologica proposta dall'ICF riesce ad uscire dalla dicotomia difficoltà individuale bio-strutturale vs difficoltà sociale, e propone un modello integrato non solo medico o sociale ma bio-psico-sociale

basato sull'integrazione di questi due modelli opposti. Per cogliere l'integrazione delle varie prospettive di funzionamento, l'approccio utilizzato è di tipo "biopsicosociale". L'ICF tenta perciò di arrivare ad una sintesi, in modo da fornire una prospettiva coerente delle diverse dimensioni della salute a livello biologico, individuale e sociale (OMS, 2002, p.24)

Riconoscendo così che il funzionamento umano è la risultante dell'interazione tra fattori di tipo bio-strutturale, ambientale e psicologico. Il nuovo modello non trascura gli aspetti riguardanti la salute della persona e neanche quelli del contesto e della partecipazione sociale, esso pone l'attenzione sullo stato di salute della persona, su ogni persona che, in un certo momento della sua vita, deve definire la propria situazione di salute, dunque non riguarda solo una minoranza di individui, nel toccare tutti e nel non precisare alcuna categoria, esso identifica una dimensione universale. Nella nuova Classificazione dell'OMS, il termine handicap (ICIDH 1980) è stato messo da parte,<sup>59</sup> per scegliere *persona con disabilità*, o *persona disabile* (ICF 2001), rimarcando che la disabilità non è in alcun modo una caratteristica della persona, ma il risultato dell'interazione tra una certa condizione di salute e un ambiente sfavorevole.

Migliorare la salute di una persona riguarda, in questa prospettiva, soprattutto il *funzionamento* umano<sup>60</sup> e la capacità di vivere la propria vita in modo pieno, nel proprio contesto di vita, e dunque non consiste solo nella diminuzione delle cause che provocano malattie, traumi o patologie. L'ICF offre una visione della salute che sottolinea l'importanza di varie dimensioni che influenzano la salute e il funzionamento di un individuo. La salute non è determinata solo da fattori biologici, in questo modello

59 Secondo il modello ICIDH, precedente all'ICF, il termine disabilità rappresenta una «restrizione o carenza (conseguente a una menomazione) della capacità di svolgere un'attività nel modo o nei limiti ritenuti normali per un essere umano» (Canevaro, 1999, p. 11). Nella prospettiva dell'ICF viene abbandonato il termine *handicap*, fatto che mette in rilievo che gli stati di salute non possono essere isolati in una categoria, ma devono essere analizzati nelle componenti del funzionamento e della disabilità in rapporto ai fattori ambientali. In questa prospettiva si può dire che l'utilizzo del termine disabilità, insieme all'eliminazione della parola *handicap*, non rappresenta soltanto una semplice modificazione semantica, ma implica anche l'abbandono del modello lineare adottato dall'ICIDH (Leonardi, 2009).

60 Non si tratta del funzionamento statico e decontestualizzato, come afferma Canevaro (2006) ma del funzionamento in proiezione e progettazione dinamica, e dunque riguarda non quello che oggi sa fare un individuo, ma quello che potrà fare introducendo nella propria vita dei cambiamenti.

il *funzionamento* umano è il frutto di un'interazione e di una relazione tra diverse componenti, fisiche, psichiche e sociali che si influenzano reciprocamente (Ghedin, 2009). Dunque l'ICF offre una comprensione olistica delle questioni che contribuiscono alle condizioni di salute, considerando condizioni di salute a livello del corpo, a livello dell'attività<sup>61</sup> e a livello della partecipazione.<sup>62</sup> Anche se l'OMS ha dichiarato la difficoltà di distinguere tra *attività* e *partecipazione*, è bene differenziare le due dimensioni (Jette et al. 2003). Santi (2006b) a tal proposito afferma

Per attività, si dice nel documento, si intende “l'esecuzione di un compito o di un'azione da parte di un individuo”, mentre la partecipazione “è il coinvolgimento di una situazione di vita”. Introdurre nelle due definizioni i termini compito/azione e coinvolgimento ha delle implicazioni rilevanti. Nel primo caso significa sottolineare come l'agire sia connesso tanto ad una dimensione sociale quanto ad una dimensione intenzionale individuale di intervento sul mondo, che qualifica un'azione come “compito”. Nel secondo caso, l'introduzione del concetto di “coinvolgimento” comprende il prendere parte, l'essere inclusi o impegnarsi in un'area di vita, essere accettati o avere accesso alle risorse necessarie. L'attività e la partecipazione finiscono quindi per essere gli ingredienti fondamentali dell'inclusione della persona nel mondo, le dimensioni ineludibili in cui si manifesta il ben-essere dell'individuo nel suo stare al mondo (Santi, 2006b, pp.114-115)

Dunque il ben-essere della persona viene inteso da Santi (2006b) in un'ottica complessa, composta di interrelazioni tra le azioni che la persona compie e i rapporti che instaura all'interno di contesti caratterizzati da una molteplicità di variabili e fattori influenti. La classificazione è divisa in due parti, la prima considera il *Funzionamento* e la *Disabilità*,<sup>63</sup> questa sezione è costituita dalla componente *Corpo*, che comprende due classificazioni, una per le *Strutture Corporee*<sup>64</sup> e una per le *Funzioni Corporee*,<sup>65</sup> e dalla componente *Attività* e *Partecipazione*. La seconda parte riguarda i Fattori Contestuali che includono i fattori ambientali e personali. I fattori contestuali ambientali ricoprono

---

61 L'attività è intesa come «l'esecuzione di un compito o di un'azione da parte di un individuo» (OMS 2002, p.16).

62 La partecipazione è intesa come «coinvolgimento di una persona in una situazione di vita» (OMS, 2002, p.16).

63 Nell'ICF l'insieme delle *funzioni* e *strutture corporee* da un lato e *attività* e *partecipazione* dall'altro nella sua espressione positiva viene raccolto sotto il termine *funzionamento*, mentre in accezione negativa viene espresso con il termine *disabilità*.

64 Le strutture sono intese come «Parti anatomiche del corpo, come gli organi, gli arti e le loro componenti» (OMS 2002, p.16).

65 Le funzioni sono «Funzioni fisiologiche dei sistemi corporei, (incluse le funzioni psicologiche)» (OMS 2002, p.16).

un ruolo importante nell'ICF e, come afferma Ghedin (2009), questa dimensione rappresenta un aspetto innovativo rispetto alla precedente classificazione dell'ICIDH, in cui il contesto non risultava intervenire in modo significativo sul grado di disabilità. Acquista nuovo interesse l'interazione persona-ambiente, la persona umana non può *funzionare* al di fuori dall'interazione con il contesto, ovvero da uno scambio (fisico, informativo, affettivo, ecc.) con l'ambiente, il funzionamento di una persona è definibile solo in relazione ad un ambiente. I *fattori ambientali* divengono barriere se interagendo con l'individuo in una certa condizione di salute ne limitano la performance mentre divengono facilitatori se sono capaci di favorirla. Il seguente impianto illustra la struttura dell'ICF e le interazioni dei concetti

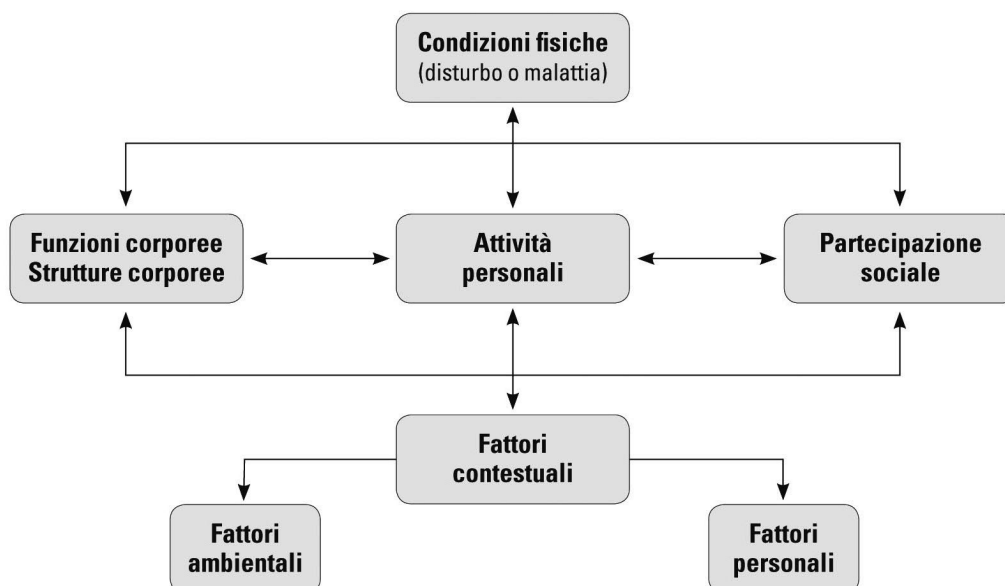


Figura 1.6. Modello bio-psico-sociale dell'OMS

Date le proprie condizioni di salute, chiunque può trovarsi in un ambiente che limita o estende le proprie potenzialità e la partecipazione. Il funzionamento umano ha una natura relazionale ed interattiva, rifacendosi alle moderne teorie della complessità, la disabilità è dunque

la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali, e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo (OMS, 2004, p.32)

A causa di tale relazione, ambienti differenti possono avere differenti impatti sulla stessa persona con una certa condizione di salute. A questo proposito Santi (2006b) afferma

Avere un problema che impedisce l'integrazione può voler dire avere una menomazione, una limitazione, una restrizione o una barriera o anche più di queste cose insieme. (...) Questo consente di affermare che ogni persona può trovarsi nel corso della sua vita in condizioni di salute tale da renderla disabile se inserita in un ambiente negativo. Il che significa che tutti possiamo diventare disabili in alcuni contesti e che il disabile può non essere tale in altri. (Santi, 2006b, p.115)

I *fattori ambientali* sono fattori estrinseci all'individuo, e includono due livelli, uno fa riferimento alle caratteristiche fisiche e materiali dell'ambiente in cui l'individuo vive, l'ambiente naturale e l'ambiente costruito dall'essere umano, mentre l'altro riguarda tutti gli atteggiamenti, i valori, le politiche, le regole, i servizi, i sistemi sociali che possono avere un impatto sull'individuo interagendo con tutte le componenti del *funzionamento*.

Un ambiente fisico scarsamente accessibile<sup>66</sup> e carente di facilitatori come attrezzature

<sup>66</sup> Per creare un ambiente capace di accogliere chiunque, l'Italia, le cui leggi per il superamento delle barriere architettoniche possono essere considerate tra le più avanzate nell'ambito dei paesi occidentali, (per un confronto tra la normativa italiana e quella internazionale cfr. A. Ornati, *Architettura e barriere. Storia e fatti delle barriere architettoniche in Italia e all'estero*, FrancoAngeli, Milano 2000) ha creato ed aggiornato un'abbondante normativa sull'accessibilità finalizzata all'eliminazione delle barriere architettoniche e alla creazione di nuove strutture in cui esse siano assenti in grado di assicurare una fruizione dei luoghi e delle attrezzature in un ambiente sicuro e confortevole, trasformando così i vincoli in opportunità (cfr. F. Vescovo, *Barriere architettoniche*, in *Enciclopedia Italiana G. Treccani, XXI secolo*, settima appendice, Roma 2006, p. 178 consultabile line on line sul sito [http://www.treccani.it/enciclopedia/barriere-architettoniche\\_\(Enciclopedia-Italiana\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/barriere-architettoniche_(Enciclopedia-Italiana)/)). Per il significato del termine *barriere architettoniche* ci rifacciamo alla definizione di questo vocabolo presente nell' Art. 1 del D.P.R. 503/96 e art. 2 punto A del D.M. 236/89, qui le barriere architettoniche sono definite come:

a) gli ostacoli fisici che sono fonte di disagio per la mobilità di chiunque ed in particolare di coloro che, per qualsiasi causa, hanno una capacità motoria ridotta o impedita in forma permanente o temporanea;

b) gli ostacoli che limitano o impediscono a chiunque la comoda e sicura utilizzazione di spazi, attrezzature o componenti;

c) la mancanza di accorgimenti e segnalazioni che permettono l'orientamento e la riconoscibilità dei luoghi e delle fonti di pericolo per chiunque e in particolare per i non vedenti, per gli ipovedenti e per i sordi. (Cfr. anche F. Vescovo, *Barriere architettoniche*, in *Enciclopedia Italiana G. Treccani, XXI secolo*, settima appendice, Roma 2006, pp. 178-179).

Il concetto di barriere architettoniche non comprende solo dunque gli ostacoli fisici come gradini, scale, porte, varchi stretti, ma si amplia notevolmente, fino a comprendere elementi che possono essere causa di limitazione anche di natura percettiva (sensoriali e cognitive che limitano l'orientamento nello spazio, la capacità di comprensione di spazi e di oggetti e conseguentemente il loro uso in maniera completa e corretta, senza disagi, o che rappresentano un pericolo, come ad esempio: ostacoli che pendono, che sporgono, con sviluppo divergente, presenti sul piano di calpestio) o possono causare

ed ausili, può condizionare e limitare la performance dell'individuo e diventare un freno per la partecipazione limitando il *funzionamento*. L'ICF non punta l'attenzione solo sulla persona, ma propone una riflessione cruciale: come sarebbe la vita della persona se qualcosa nel suo ambiente fosse differente? La filosofia dell'ICF considera la disabilità non come un problema che riguarda i singoli cittadini, non come un attributo della persona, ma come una somma complessiva di condizioni che esige una collaborazione da parte della comunità, e richiede la responsabilità della società per apportare le

---

disorientamento, affaticamento, disagio o pericolo. Sono dunque barriere architettoniche anche i percorsi con pavimentazione sdruciolevole, irregolare o sconnessa, scale prive di corrimano, rampe con forte pendenza, luoghi di attesa privi di seduta, mancanza di indicazioni per favorire l'orientamento, assenza di informazioni per individuare fonti di pericolo, banconi troppo alti, ecc. (Vescovo, 2002).

Per definire il termine *accessibilità* ci rivolgiamo al DM 236/1989, art. 2., qui per accessibilità «si intende la possibilità, anche per persone con ridotta o impedita capacità motoria o sensoriale, di raggiungere l'edificio e le sue singole unità immobiliari e ambientali, di entrarvi agevolmente e di fruirne spazi e attrezzature in condizioni di adeguata sicurezza e autonomia». Dunque l'accessibilità è quella qualità dell'ambiente costruito che permette a chiunque il facile, comodo e sicuro utilizzo di spazio e servizi. In Italia si inizia a parlare di barriere architettoniche, e si avvia un processo di conoscenza del problema, con la Conferenza Internazionale di Stresa, 1965, organizzata da due associazioni romane, l'ANMIL (Associazione Nazionale Mutilati e Invalidi del Lavoro) e l'AIAS (Associazione Italiana per l'Assistenza agli Spastici). Nel 1967 viene emanata la prima circolare ministeriale relativa agli standard residenziali, che accenna al tema, (Ministero dei Lavori pubblici nr. 425 del 20 gennaio) qui le barriere architettoniche vengono definite come «gli ostacoli che incontrano individui fisicamente menomati nel muoversi negli spazi urbani e negli edifici: ostacoli costituiti essenzialmente da elementi altimetrici che si incontrano lungo i percorsi (gradini, risalti, dislivelli, scale ecc.) ovvero da esiguità di passaggi e ristrettezza di ambienti (strettezze, cabine di ascensori, apertura di porte ecc.)». Sarà necessario attendere il 1971 per avere una legge, la n.118 del 30 marzo, all'art. 27 considera le barriere architettoniche un impedimento ed un ostacolo la cui eliminazione diviene strumento per “*facilitare la vita di relazione*”. Qui la socialità la partecipazione, l'interazione umana vengono messe in relazione con le limitazioni date dallo spazio architettonico. Sette anni dopo viene emanato il d.p.r. 384/78 - regolamento dell'art. 27 della l. 118/71, in riferimento agli edifici pubblici e dei servizi di pubblica utilità. Con l'emanazione della legge n.13 del 9 gennaio del 1989 *Disposizioni per favorire il superamento e l'eliminazione delle barriere architettoniche negli edifici privati* e del suo regolamento di attuazione D.M. 236/89, il concetto di barriere architettoniche si amplia ed evolve (Vescovo, 2006) e si presentano importanti principi. Questo decreto rappresenta un'importante innovazione della normativa sia per la definizione delle barriere architettoniche, sia per i destinatari della normativa. Per la prima volta si pone l'accento sull'accessibilità per *chiunque*, ci si riferisce a «ostacoli che limitano o impediscono a *chiunque* la comoda e sicura utilizzazione di spazi, attrezzature o componenti». Si può notare che il *chiunque* modifica il principio presente nelle precedenti normative, rivolte invece a specifiche categorie di persone in condizioni di disabilità. Più volte nella definizione normativa compare il *chiunque*, per indicare che nella progettazione sia necessario rivolgersi a qualsiasi potenziale fruitore di un bene, ed analizzare le esigenze di tutti coloro che si troveranno ad utilizzare gli spazi. Inoltre il riferimento ad “*attrezzature o componenti*” indica che oltre agli ostacoli architettonici, è necessario prendere in considerazione arredi, attrezzature e qualsiasi altro componente per la fruibilità dell'ambiente. L'accessibilità diviene uno dei tre livelli qualitativi di fruibilità degli spazi secondo il D.M. 236/89. Mentre il termine “*accessibilità*”, viene esplicitamente definito dalle leggi in vigore, e rimanda al rispetto di precise disposizioni normative perchè spazi e attrezzature possano essere utilizzati in piena autonomia e sicurezza da chiunque, anche da persone con disabilità, il termine “*fruibilità*”, fa invece riferimento alla possibilità effettiva di utilizzazione di un ambiente o un'attrezzatura, da parte di persone con disabilità seppur non esplicitamente progettati per tale scopo. Un ambiente accessibile può risultare ad esempio non fruibile se vengono posizionati ostacoli di vario tipo lungo il percorso o se presenta parti sconnesse per entrarvi. Dunque per *fruibilità* si intende la

necessarie modifiche per la piena partecipazione delle persone nelle diverse aree della vita sociale. Con l'ICF l'intervento sanitario si accompagna a una molteplicità di interventi, da quello familiare, a quello sociale, personale, incluso quello sull'ambiente costruito. Il contesto fisico, come componente dell'ambiente, può contribuire a migliorare o a peggiorare la possibilità di condurre una vita soddisfacente. Dunque ogni processo rivolto a migliorare la condizione di vita di tutti necessita di modifiche all'ambiente per consentire la piena partecipazione di tutti, per contribuire ad avere una maggiore autonomia e di conseguenza un innalzamento della qualità di vita percepita. L'intervento educativo dovrà modificare i fattori ambientali che limitando le attività e restringendo la partecipazione riducono la performance e la capacità di azione dell'individuo. Scale, spazi ridotti, rampe con pendenze eccessive, finestre troppo alte, tutto ciò che restringe le possibilità di movimento diviene una barriera nell'ICF, un freno nella possibilità di godere di tutte le opportunità che offre la scuola causando meccanismi di riproduzione di discriminazione e causando disabilità in persone con una menomazione temporanea o cronica. Attraverso lo spazio la società può rendere disabile

---

effettiva possibilità di utilizzare in autonomia ogni parte di una struttura, garantendo non solo il movimento ma pieno godimento fisico e percettivo. I tre livelli di fruibilità differiscono per “quantità” di accessibilità richiesta. Il primo livello è il requisito dell'*accessibilità*, il secondo è quello della *visitabilità* che presuppone una accessibilità limitata ad alcune parti dell'edificio, il terzo è quello dell'*adattabilità* e riguarda la possibilità nel tempo di modificare lo spazio costruito allo scopo di renderlo fruibile. Il Ministero dei Lavori Pubblici emana il regolamento di attuazione della Legge 13/89 il 14 giugno dello stesso anno, con il Decreto ministeriale n.236, *Prescrizioni tecniche necessarie a garantire l'accessibilità, l'adattabilità e la visitabilità degli edifici privati e di edilizia residenziale pubblica sovvenzionata e agevolata, ai fini del superamento e dell'eliminazione delle barriere architettoniche*. Il campo di attuazione riguarda solo i luoghi aperti al pubblico ma “privati rispetto alla proprietà”. Prima del DPR 503/1996 dunque per una stessa tipologia di edificio, ad esempio un edificio scolastico, vigevano due tipologie di indicazioni tecniche per l'accessibilità, a seconda se il proprietario fosse un ente pubblico (per il quale valeva il DPR 384/1978) o privato (per il quale vigeva e vige il DM 236/1989). Con l'emanazione del DPR 503/1996 relativo alle prescrizioni tecniche per l'accessibilità per edifici e strutture pubbliche, le norme e gli accorgimenti tecnici per l'accessibilità trovano applicazione nel settore pubblico. Nel DPR 503/1996 l'articolo 23 è dedicato agli edifici scolastici, (commi 1, 3, 4):

-gli edifici delle istituzioni prescolastiche, scolastiche, comprese le università e le altre istituzioni di interesse sociale nel settore della scuola devono assicurare la loro utilizzazione anche da parte di studenti non deambulanti o con difficoltà di deambulazione (comma 1 art. 23);

-l'arredamento, i sussidi didattici e le attrezzature necessarie per assicurare lo svolgimento delle attività didattiche devono avere caratteristiche particolari per ogni caso di invalidità (banchi, sedie, macchine da scrivere, materiale Braille, spogliatoi, ecc.) (comma 3 art. 23);

-nel caso di edifici scolastici a più piani senza ascensore, la classe frequentata da un alunno non deambulante deve essere situata in un'aula al pianterreno raggiungibile mediante un percorso continuo orizzontale o raccordato con rampe (comma 4 art. 23).

Un aspetto molto discriminante e segregante è costituito dalla possibilità per gli edifici scolastici, luoghi educativi nella loro interezza, di non possedere ascensore, limitando la possibilità di fruizione degli spazi a tutti gli utenti, alunni, insegnanti, personale lavorativo, genitori, ospiti.



una persona e nel condizionare la sua partecipazione alla vita sociale e nel limitare le opportunità che di diritto la scuola deve garantire a tutti in egual misura, viola i diritti umani e le libertà fondamentali. In una società basata sull'uguaglianza dei cittadini a cui deve garantire i mezzi necessari per partecipare attivamente alla vita sociale, intervenire sulla progettazione architettonica e sugli arredi diviene una esigenza democratica. Negare o ostacolare il diritto alla mobilità, alla partecipazione equivale a violare un diritto umano, l'invisibilità sociale e politica si alimenta anche attraverso la costrizione entro spazi fisici separati ed escludenti, in Italia da tempo si è provveduto all'eliminazione delle cosiddette classi "speciali" e "differenziali", ma come afferma D'Alessio (2012) non può essere dato per scontato che il collocamento nello stesso luogo di allievi/e con disabilità insieme a allievi/e non disabili, conduca necessariamente verso l'inclusione, ed il livello di inclusione non può essere misurato attraverso politiche di integrazione in opposizione a politiche di segregazione. L'esclusione può assumere diverse forme ed a volte può nascondersi dietro pratiche inclusive che riproducono forme di micro-esclusione (D'Alessio 2012). L'ambiente fisico non può essere vissuto dalle persone con disabilità temporanea o permanente, come un deserto con poche oasi, con pochi spazi facilmente raggiungibili, come non è possibile che sia necessario compiere lunghi tragitti per giungere ad una rampa, e non ci si riferisce solo a persone in sedia a rotelle, ma anche a donne in gravidanza, persone con problemi di artrosi, anziani, bambini piccoli, che in una scuola hanno accesso. Come per una persona cieca o ipovedente, non può essere un rischio entrare in una scuola che possiede solo segnaletiche che per essere comprese richiedono capacità visiva e uditiva. È fondamentale eliminare la necessità di dipendere dagli altri a causa degli ostacoli che l'ambiente circostante presenta. La logica inclusiva non si riduce ad un "far spazio" allo scolaro con disabilità, ad un adattamento dello spazio per "integrare i diversi", è necessario metter in discussione il modo in cui gli spazi vengono pensati e porre l'attenzione sulle esigenze di tutti, è necessario pensare al come rendere fruibile un ambiente perchè nessuno resti escluso. Inoltre fruire dei medesimi spazi da parte di tutti significa eliminare ogni luogo che riguardando un trattamento speciale, partecipi alla perpetuazione dello stigma della differenza, riproducendo strutture oppressive (D'Alessio 2012). Foucault (1993) descrive come nella modernità le società abbiano

cercato di gestire la diversità e la disabilità, superando il semplice binario segregazione/integrazione. La modalità con cui storicamente è stato affrontato il rischio del contagio della lebbra attraverso il rituale dell'esclusione, e della peste attraverso il progetto disciplinare di includere mediante la ripartizione in una miriade di piccole aree per permettere un minuzioso controllo, consente di far emergere come il modello di esclusione sia stato sostituito da un “modello di inclusione”<sup>67</sup> che assegna un posto a ciascuno attraverso una forma di controllo meticoloso necessario per integrare la “deviante” minoranza in una “normale” maggioranza, e sviluppare procedure di identificazione per poter classificare e categorizzare le differenze. Ciò che diventa centrale non è l'esclusione di ciò che è “deviante”, e dunque l'esclusione del diverso, ma è l'incorporazione attraverso il processo di assegnazione di un particolare posto. Ciò che si celebra non è la diversità ma la normalità (D'Alessio, 2012). Come afferma D'Alessio (2012)

The policy of integrazione scolastica should be considered as not only antithetical to segregation but, possibly, as another strategy of power and control that stems from the same branch of knowledge that rationalises, individualises and normalises disability (D'Alessio, 2012, p.527)

Medeghini (2013) ci ricorda le categorizzazioni di inserimento, integrazione, inclusione riguardano presupposti teorici differenti.

Infatti, l'inserimento ha come obiettivo la possibilità di accesso ai diversi contesti di vita, di relazione e di informazione senza mettere in discussione la loro cultura e la natura dei presupposti che sta alla base della loro organizzazione; l'integrazione fa evolvere questo quadro, interrogandosi anche sul ruolo, sulle possibilità di azione e di relazione delle persone che si trovano integrate; l'inclusione, invece, anziché essere un tema specifico relativo a come alcuni possano essere integrati nell'ordinarietà istituzionale e sociale, si propone di modificare i diversi sistemi (contesti sociali, scuola, servizi...) in modo da farli corrispondere alle differenze di tutti, superando così l'impostazione adattiva e compensativa (Medeghini, 2013, p.96)

Ciò che determina il differenziale fra le tre categorizzazioni è il ruolo che si attribuisce alla cultura e alla strutturazione dei diversi sistemi (sociali, scuola, servizi, istituzioni,

---

<sup>67</sup> Il termine *inclusione* qui utilizzato, risponde all'originale termine francese (le modèle inclusion/exclusion) e non si riferisce al concetto corrente di “educazione inclusiva” ma ad un concetto più generale di ripartizione e assimilazione degli individui ritenuti pericolosi, all'interno della società

ecc.) nel loro essere in relazione con le vite delle persone (Medeghini, 2013). Nella prospettiva dell'inclusione è la scuola che deve potersi autovalutare mettendo al centro dell'analisi non le abilità dei singoli, ma la struttura dell'organizzazione, e dunque gli spazi, i tempi, le relazioni, il linguaggio, la natura delle pratiche educative e di insegnamento e il loro svolgersi nell'interazione con le differenze presenti in tali contesti.

Alla radice di queste differenze c'è una diversa epistemologia che nei paradigmi di inserimento e di integrazione fa riferimento alla categoria abilista con il suo nesso alla norma e alla dicotomia deficit/abilità (Medeghini, 2013, p.97)

In questa epistemologia si guarda al deficit come fattore interno alle persone e come causa principale delle difficoltà, e non al ruolo disabilitante che possono avere i contesti e le interazioni che li caratterizzano. Al fine di ridurre le distanze da situazioni e contesti già normati, l'attenzione e gli interventi vengono rivolti sulla condizione individuale. L'inclusione si rivolge alle differenze non come deficit e “bisogno” conseguenti ad una norma e derivanti da una mancanza, ma come modi personali di porsi nelle relazioni. Di conseguenza, nel paradigma dell'inclusione non si assumono i concetti di abilismo, di adattamento, di normalizzazione, ma si sposta l'attenzione sulle barriere come fattore causale della disabilità e non come semplice ostacolo, l'obiettivo è quello di modificare le diverse realtà e contesti economici, scolastici e sociali in modo che le differenze possano assumere un ruolo culturale fondante.

Come emerge da alcune ricerche (Canevaro, D'Alonzo, Ianes, Caldin, 2011) e dai dati Istat 2012, molti bambini con bisogni educativi speciali trascorrono molto tempo in spazi loro dedicati. Le aule di sostegno, luoghi alternativi per bambini/e, ragazzi/e ritenuti incapaci di beneficiare degli insegnamenti ordinari nelle aule regolari, come luoghi separati, dividono i bambini e ragazzi “normali” da quelli che differiscono dalla norma, confinando nei limiti di questi spazi le opportunità di una educazione inclusiva.

Riporre attenzione allo spazio può avere un impatto sullo sviluppo di inclusione è dunque

it is therefore important to investigate further the possibilities of developing new learning spaces capable of celebrating diversity rather than normalising it (D'Alessio, 2012, p.528)

Nelle Linee Guida del MIUR per l'Edilizia scolastica dell'Aprile 2013 non compaiono aule speciali o per il sostegno, la scuola è concepita come

uno spazio unico integrato in cui i microambienti finalizzati ad attività diversificate hanno la stessa dignità e presentano caratteri di abitabilità e flessibilità in grado di accogliere in ogni momento persone e attività della scuola offrendo caratteristiche di funzionalità, confort e benessere (MIUR Linee Guida di Edilizia Scolastica 2013, I.1 Gli spazi di apprendimento).

Questo è un chiaro indicatore di una ricerca di superamento delle esclusioni silenziosamente perpetrate nella quotidianità. Pensare alle scuole da un punto di vista materiale, oltre che pedagogico e didattico, contribuisce ad assicurare il diritto all'istruzione, permette di agire su di una parte del curricolo in senso inclusivo.<sup>68</sup>

Vorremmo, prima di concludere questo paragrafo, far riferimento ad alcune proposte progettuali in linea con il modello biopsicosociale della disabilità. La logica inclusiva non si riduce ad un "far spazio" allo scolaro con disabilità, non si tratta di interrogarsi sul come fare spazio per inserire chi è escluso, di adattare uno spazio per "integrare i diversi", non si tratta solo di individuare barriere architettoniche da abbattere. Più che creare progettazioni specializzate, è necessario metter in discussione il modo in cui gli spazi vengono pensati e porre l'attenzione sulle esigenze di tutti. È necessario pensare al come rendere fruibile un ambiente perché nessuno resti escluso. Più che aggiungere una entrata "secondaria" per una specifica categoria di persone e riprodurre ancora una volta un rapporto di superiorità/inferiorità, lo spazio deve essere pensato per le esigenze di chiunque. La proposta della Progettazione Universale

---

68 È importante notare che pensare ad un luogo accessibile a tutti significa, garantire la fruibilità a persone anziane, donne incinte, convalescenti, persone colpite da malattie invalidanti (obesità, cardiopatie, diabete, artrosi, nefrologie, lombalgie, ecc.), che comportano una diminuzione dell'uso di una o più funzioni corporee come la locomozione, la vista, l'udito, la parola, il comportamento generale, la disabilità è una condizione ordinaria, è cioè una condizione che ogni essere umano può incontrare durante il corso della propria vita.

(Universal Design – UD)<sup>69</sup> e del Design for All (DfA),<sup>70</sup> nasce su questi presupposti, consiste in un nuovo paradigma che modifica l'approccio al design e, secondo Ostroff (2001), all'accessibilità tradizionalmente intesi. Come il concetto di disabilità ha assunto un'evoluzione, così anche la stessa idea di design si è modificata, passando da un approccio legato alla soddisfazione di bisogni specifici di alcuni, ad una progettazione rivolta a tutti/e

---

69 La Progettazione Universale, il cui termine originario in lingua inglese è Universal Design (UD), nasce negli anni '80 da un progetto di un architetto statunitense, Ronald Mace con disabilità motoria. Mace propone una progettazione per diversi consumatori tra cui anche persone con disabilità temporanea e permanente. Il termine Universal Design fu coniato per riflettere questo approccio inclusivo, insieme ai suoi colleghi del Center for Universal Design at North Carolina State University (NCSU), egli definisce l'UD come «the design of products and environments to be usable by all people to the greatest extent possible without the need for adaptation or specialized design» (Center for Universal Design, 1997). Questo nuovo paradigma emerge grazie a due distinte questioni: da una parte le misure legislative che richiedono di adottare la cultura dell'accessibilità per accogliere negli ambienti costruiti persone con disabilità; dall'altra le logiche di mercato in cerca di soluzioni per rispondere al sempre più consistente fenomeno dell'invecchiamento della popolazione mondiale (Ostroff, 2010, p.1.4). Agli occhi di chi progetta spesso molte persone restano invisibili, ma forse potremmo dire anche più in generale che ciò che resta fuori dal progetto è la diversità, la variabilità dell'essere umano. La Progettazione Universale propone sette principi chiave (Center for Universal Design, 1997) utili per riuscire a riconoscere in oggetti e prodotti l'accessibilità per tutti, ma come afferma Follette Story (2010, p.4.11) essi offrono solo un punto di partenza per un processo orientato alla Progettazione Universale, questi sono: equità di uso, flessibilità di uso, uso semplice ed intuitivo, informazione percepibile, tolleranza all'errore, basso sforzo fisico, misure e spazio appropriato per l'approccio e l'uso. Per ciò che riguarda il primo principio l'equità di uso il progetto deve poter essere utile per diverse persone, per offrire ad ognuno la possibilità di partecipare ed evitare la stigmatizzazione o la segregazione, deve fornire gli stessi mezzi di utilizzo per tutti gli utenti, e quando non è possibile crearne di equivalenti. La flessibilità di uso permette allo spazio di accogliere una vasta gamma di preferenze individuali e abilità, il progetto deve poter prevedere diverse modalità di svolgere le azioni all'interno dello spazio, deve fornire una scelta nei modi di uso, prevedere ad esempio l'uso destro o mancino. Il terzo principio riguarda la facilità di comprensione dell'uso indipendentemente dall'esperienza dell'utente, delle competenze linguistiche o del livello di concentrazione, qui l'uso di un oggetto deve poter essere prevedibile, intuibile e non complesso, deve possedere una vasta gamma di linguaggi per esplicitare le modalità d'uso, fornire feedback durante e dopo il completamento del compito. Per garantire l'informazione percepibile l'oggetto deve poter essere presentato attraverso diverse modalità, tattili, pittoriche, verbali perchè le informazioni essenziali possano essere “leggibili”, deve essere compatibile con una varietà di tecnologie utilizzate da persone con limitazioni sensoriali. La tolleranza all'errore è fondamentale per minimizzare i rischi e le conseguenze negative di azioni accidentali o non intenzionali, dunque l'errore non deve causare lesioni alla persona o al prodotto. Il principio che riguarda l'uso di oggetto con l'impiego di sforzo minimo, orienta il progetto verso una riduzione al minimo degli sforzi eccessivi, per consentire una posizione del corpo neutrale, e ridurre le azioni ripetitive. In ultimo per l'UD è necessario che il progetto preveda una varietà di dimensioni corporee e di modalità di movimento, che vi sia la possibilità di ospitare persone di varie altezze, assumere differenti posture, avere diverse possibilità di movimento, prevedere uno spazio adeguato per l'uso di dispositivi di assistenza. (Follette Story, 2010) Questo tipo di progettazione ha di fondo l'idea che l'accessibilità in sé sia un valore utile alla totalità degli individui e dunque da tutelare nell'interesse della collettività, sempre più costituita da una variabilità di soggetti e dunque da altrettante caratteristiche. Ogni prodotto creato tenendo conto delle esigenze di chi ha una disabilità temporanea o permanente, risulterà adeguato a chi non ha particolari esigenze. I principi dell'UD sono stati applicati a molti prodotti utilizzati in ambito educativo: computer, siti web, software, libri di testo, apparecchiature

la Progettazione Universale intende la progettazione di prodotti, strutture, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzate" (Convenzione ONU, 2006, articolo 2).

Nel 2003 l'Unione Europea pubblica l' "European concept for accessibility, Technical Assistance Manual", il concetto di accessibilità proposto è basato sui principi della Progettazione Universale. Il principio di questo tipo di progettazione, che nasce per garantire a tutti i diritti fondamentali ed evitare forme di discriminazione legate all'ambiente fisico, e dunque si riferisce ad una utenza a base allargata, diviene un modello di design che verrà adottato da diversi ambiti, dagli ambienti fisici a quelli virtuali, fino all'educazione.<sup>71</sup>

---

di laboratorio, ma anche in ambienti scolastici soprattutto in aule e biblioteche.

70 Il principio della progettazione inclusiva è diffuso anche in tutta Europa, ma si traduce in diversi approcci: Design for All, Inclusive Design, approcci diversi che condividono obiettivi e cornice teorica. La premessa alla base di questi approcci è che tutte le persone, a prescindere dalle singole abilità, età, sesso, o background culturale, dovrebbero essere messi in grado di partecipare equamente alla società (Krauss, 2010, p.13.2). L'inclusive Design è nato nel Regno Unito e rimane un progetto tutto inglese, mentre il Design for All ha una maggiore diffusione in tutta Europa. Come afferma la Dichiarazione di Stoccolma (2004), il Design for All è una filosofia progettuale che ha l'obiettivo di stimolare la progettazione di prodotti, sistemi ed ambienti orientati per "la diversità umana, l'inclusione sociale e l'uguaglianza". Ha le sue radici nello sfondo socio-politico della politica scandinava del welfare, che genera il concetto di "società per tutti" alla fine degli anni '60 (Acolla, Bandini Buti, 2005, p.7). Nel 1993 nasce con l'European Institute for Design and Disability, denominato con l'acronimo EIDD. Esso si dà lo scopo di migliorare la qualità della vita nell'applicare il Design for All, termine che compare per la prima volta quell'anno riprendendo un'espressione relativa ad una corrente di pensiero scandinava diffusasi negli anni '50, che, come afferma Lupacchini (2010, p.36), aveva lo scopo di offrire a tutti un'integrazione nella società attraverso il design, un design universale grazie al quale le diverse condizioni socio-economiche della popolazione, potessero divenire fattori non discriminanti. L'approccio del DfA mira ad un prodotto eco-compatibile, economicamente accessibile ed usabile (Acolla, Bandini Buti, 2005, p.6). I prodotti ed i servizi secondo il DfA, devono essere progettati in modo tale che essi risultino adatti per la maggior parte dei potenziali utenti senza l'apporto di alcuna modifica, che risultino adattabili ai diversi utenti, e che siano in grado di essere accessibili da dispositivi specifici, ed è necessario coinvolgere i potenziali utenti in tutte le fasi dello sviluppo del progetto (Krauss, 2010, p.13.2). L'attenzione è posta sul risultato del processo di progettazione e sul processo stesso, mentre per l'UD il focus è soprattutto il prodotto finale, infatti utilizza regole di facile applicazione (Acolla, Bandini Buti, 2005, p.6) ed è meno interessato a creare un movimento di cambiamento culturale centrato sull'inclusione, il DfA è maggiormente orientato al processo ed è meno interessato ad elaborare principi, standard, linee guida e liste di controllo. Il coinvolgimento dei potenziali utenti, e non solo gli utenti finali, dunque tutti coloro che sono coinvolti nella progettazione, nello sviluppo, nella produzione e nei processi di marketing, in questo approccio è di fondamentale importanza (Kercher, 2008, p.96).

71 L'UD ha avuto una applicazione anche in campo educativo che ha dato vita a due approcci tra loro molto simili: l'Universal Instructional Design e l'Universal Design for Learning. L'Universal Instructional Design (o Universal Design for Instruction) è stato sviluppato dal Center on Postsecondary Education and Disability at the University of Connecticut e traduce sul piano educativo ciascuno dei sette principi dell'UD. Si consulti il sito <http://udi.uconn.edu/index.php?q=node/12>. Tale approccio si basa su due presupposti: il ruolo del docente è insegnare a tutti gli/le studenti/esse della classe in maniera efficace, senza compromettere gli standard accademici; un approccio integrato è preferibile a molte soluzioni separate. L'Universal Design for Learning, le cui linee guida sono state elaborate da Rose e

Mantenere attenzione alla diversità durante tutta la fase del processo è un imperativo del DfA, come per l'UD la questione non è progettare soluzioni speciali per persone con disabilità, o persone anziane, il problema è ridurre la complessità di strumenti, oggetti, ambienti di uso quotidiano, perchè chiunque possa usarle. L'UD ma anche il DfA, come l'Inclusive Design, che condividono la stessa cornice teorica, partono dalla premessa che la norma è la variabilità delle caratteristiche e delle abilità umane, non è possibile rintracciarla in uno standard fissato dalla media o nella specialità di chi ne è distante (Baroni, Lazzari, 2013, p.88). Da un approccio antropometrico alla progettazione basato sull'utente medio ossia: uomo, bianco, giovane, abile e sull'appiattimento delle differenze di genere, età, condizione e cultura, il focus della progettazione si sposta verso il soddisfacimento di tutti, allargando il target verso l'inclusione del maggior numero di soggetti possibile. Si intende superare la logica della soluzione dedicata, separata, e dell'adattamento a posteriori, proponendo invece una prospettiva che considera in partenza la variabilità dell'utente e la pluralità dei bisogni degli utenti. Come afferma Bandini Buti in *Ergonomia olistica. Il progetto per la variabilità umana* (2008, p.150) chi progetta in generale si preoccupa di ciò che viene visto ma è necessario, invece tener conto del fatto che tutte le sensazioni sono comunque presenti in tutti, questo permette ad esempio, ai vedenti una caratterizzazione del luogo, ai non vedenti il mezzo per riconoscerlo. Mentre viene data più attenzione all'aspetto dell'accesso fisico, ancora poco conosciuta è la progettazione multisensoriale, capace di stimolare l'intera gamma delle percezioni, (Tauke, Schoell, 2010, p.27.1), le barriere sensoriali sono spesso poco conosciute o considerate. La progettazione multisensoriale sta ridisegnando musei,<sup>72</sup> una importante sperimentazione in Italia è il

---

Grave, si consulti il sito <http://udilcenter.org/aboutudl/udlguideline>, è un frame educativo basato sulle scienze dell'apprendimento che ha lo scopo di orientare l'allestimento di ambienti flessibili che possano soddisfare le differenze individuali. Questo approccio dichiara di basarsi sullo sviluppo socio-cognitivo di Vygotskij e sull'idea che le reti neurologiche del cervello, riconoscitive, strategiche e affettive, siano gli elementi essenziali da considerare nel progettare curricula inclusivi. Entrambi gli approcci riconoscono l'unicità di ciascun individuo, e quindi la necessità di personalizzare comunque l'intervento educativo, e insistono sull'utilità della progettazione universale a vantaggio di tutti gli utenti e non solo di quelli che presentano disabilità.

<sup>72</sup> cfr ad esempio: N. Levent, A. Pascual-Leone (a cura di), *The Multisensory Museum: Cross-Disciplinary Perspectives on Touch, Sound*, Rowman & Littlefield, 2014; Museo Tattile Statale Omero (a cura di), *L'arte a portata di mano. Verso una pedagogia di accesso ai Beni Culturali senza barriere*, atti del Convegno (Portonovo di Ancona, 21-23 ottobre 2004), Armando, Roma 2006. In Italia il Museo archeologico di Aquileia, il Museo Omero di Ancona, il Museo Anteros di Bologna hanno una progettazione multisensoriale.

percorso museale tattile olfattivo privo di barriere fisiche e sensoriali “Vietato Non Toccare”, un laboratorio finalizzato all’esemplificazione delle buone prassi da adottare nella progettazione accessibile degli ambienti dedicati all’arte e alla cultura. Dal 2004, anno in cui è stata inaugurata la prima edizione della mostra itinerante in Palazzo Patrizi a Siena, sono state allestite altre edizioni in diverse città. Dino Angelaccio Direttore del LAU - Laboratorio universitario sull’accessibilità universale di Buonconvento (Università degli Studi di Siena), autore del progetto, è particolarmente impegnato nella progettazione multisensoriale in molteplici progetti su tutto il territorio italiano.

Dal nostro punto di vista è necessario partire da una prospettiva che considera la progettazione multisensoriale come una possibilità di accogliere il corpo, in quanto la scuola è uno spazio *corporeo*, che implica la presenza dei corpi. Il punto di partenza non è la progettazione per persone con disabilità sensoriale, ma una progettazione che porta attenzione al corpo, al corpo di chiunque, come vedremo nei paragrafi 3.3 e 3.4 di questa prima parte. Non si tratta solo di avere testi trascritti in codice *Braille*, percorsi tattili plantare, guide per l’orientamento, mappe tattili e altri ausili tecnici per agevolare le persone non vedenti nella fruizione, oltre che eliminare le barriere sensoriali è necessario pensare ad una educazione sensoriale, per arricchisce il bagaglio cognitivo ed estetico di ogni abitante.

## **2.4 Il curricolo implicito**

Come afferma Hoyuelos (2005b) nel trattare il tema dello spazio

tenemos que decidir qué sociedad deseamos para, de esa manera, conseguir que la escuela – con su arquitectura, con sus objetos, con sus decoraciones y myebles – se haga cómplice de esa idea (Hoyuelos, 2005b, p.174)

Anche se, come sostiene Massa (Massa 1983), l’uso dello spazio ha sempre costituito un elemento fondamentale di ogni metodica educativa, non vi è una particolare attenzione



alla dimensione spaziale da parte del sapere pedagogico,<sup>73</sup> come se l'evento educativo si svolgesse tra menti disincarnate e senza corpo.<sup>74</sup> Vi sono molte riflessioni sullo spazio in prospettiva educativa ma ancora oggi non vi è una riflessione teorica approfondita autonoma ed organica.<sup>75</sup>

Ove accade anche solo momentaneamente un rapporto agito secondo un'intenzionalità trasformativa della situazione, una relazione intenzionale tra soggetti proiettata verso il futuro avente la finalità di modificare la situazione presente attraverso la costruzione e la crescita della personalità dell'educando e la trasmissione di un patrimonio culturale (Iori, 1988) vi è uno spazio *educativo*. Palestre, centri sportivi, oratori, scuole di musica, luoghi per la formazione professionale, cortili, strade, possono essere tutti luoghi educativi. Tutti gli spazi possono divenire educativi nel senso che possono essere luoghi in cui vi è una trasmissione di sapere e una comunicazione educativa, i teorizzatori dell'educazione permanente ed anche il movimento dei descolarizzatori, ci propongono una società che nel realizzare una democratizzazione della domanda di formazione, diviene capace di creare ovunque ambienti educativi, di promuovere un "apprendimento diffuso", non tanto per un aumento della professionalizzazione ma, per una formazione che offra strumenti per vivere in modo conviviale con gli altri (Illich, 1973). Nel Rapporto della Commissione internazionale per lo sviluppo dell'educazione elaborato dall'UNESCO nel 1972, viene affermato che in un sistema di educazione permanente tutte le attività sociali implicano una dimensione educativa e possono divenire occasione di educazione. La Conferenza di Tokyo prospetta un'educazione che

---

73 «Dai riti di iniziazione dello scriba egizio fino a Summerhill, dai giardini d'infanzia froebeliani alla scuola di Barbiana, ogni evento educativamente significativo si inserisce sempre in uno spazio-luogo, strutturato secondo intenzionalità pedagogiche. Lo spazio è un elemento imprescindibile dell'accadere educativo, sia *qualificazione primaria*, anche se spesso trascurato dalle scienze dell'educazione» (Iori, 1996, p. XVII)

74 Spesso la pedagogia ha trattato questa dimensione dell'accadere educativo, rimasta essenzialmente latente, solo su un impulso venuto da altre discipline. Lo spazio scolastico è stato preso in considerazione in relazione a criteri di igiene, di sicurezza, di funzionalità, mentre è anche un medium di relazioni affettive ed emotive ed un oggetto pedagogico fondamentale

75 Per una analisi dei testi che hanno affrontato la dimensione spaziale sul piano della teoria pedagogica cfr. Gennari, 1988 che resta la più completa riflessione teorica sugli spazi educativi, accanto a questo va ricordato il contributo di: Damiano, 1982; Massa 1982; Piusi, 1982; Becchi 1990; D'Alfonso 1994; Iori, 1996.

should leave the four walls of the traditional schoolroom and enter into society, so that every place where people gathered, worked, ate or played would be a potential learning environment (UNESCO, Tokyo, 25-07-1972, p.16).

La scuola come la famiglia è uno spazio educativo per elezione (Piusi, 1982), entrambi sono luoghi identificati dalla società come educativi perché progettati intenzionalmente in funzione di uno scopo educativo, perché “consacrati” all'educazione. La scuola è un luogo in cui lo svolgimento del processo educativo assume una disposizione ambientale e una strutturazione architettonica, e queste rappresentano variabili “educanti”, strumenti capaci di trasmettere significati educativi intenzionali (Massa, 1983). Nell'esaminare un edificio scolastico, all'interno dell'architettura attraverso confini, barriere, percorsi, attraversamenti, soglie, si possono rintracciare elementi legati al concetto di relazione tra i generi, tra adulti e bambini, tra interno ed esterno, tra ciò che deve essere visto e ciò che non deve essere visto. Una porta rappresenta anche un segno oltre che un ostacolo, rappresenta anche dei valori, norme, ideali di una società, un segno rivolto a qualcuno. L'architettura, la disposizione spaziale della scuola e dell'aula, l'arredamento, sono parte del complesso di tecnologie scolastiche, come gli esami, l'organizzazione della scuola. L'ambiente fisico, è uno degli aspetti tangibili dell'organizzazione scolastica, non è un semplice “contenitore” neutro all'interno del quale svolgere attività didattiche, riflette i valori sociali e culturali di riferimento, rivela il progetto educativo sottostante con i relativi modelli del processo di insegnamento-apprendimento.

L'organizzazione della classe, come del resto di tutti gli ambienti della scuola, condensa e traduce il pensiero pedagogico, l'idea di bambino, di insegnante, di apprendimento sottesi. In particolare la disposizione degli arredi e la gestione degli spazi all'interno dell'aula sono degli indicatori di una predisposizione in senso sociale dell'evento educativo al quale si assiste e costituiscono perciò delle condizioni che influiscono sulla possibilità di interazione dei bambini tra loro e con l'insegnante, assumono, cioè una funzione sociale (Vayer, Duval, 1992).

L'ambiente fisico è una risorsa dell'azione educativa e dell'elaborazione del sapere, è un dispositivo metodologico che esprime l'approccio educativo della scuola (Gariboldi, 2007). Nel predisporre ad esempio angoli in cui collocare manufatti, si comunica ai ragazzi che li si vuole incoraggiare a prenderli in esame, a esplorarli, oppure a provare

approcci diversi per risolvere problemi significativi. Nel lasciare che tali angoli possano essere pensati con la collaborazione degli/delle allievi/e, invitando loro ad aggiungere cose che loro stessi considerano interessanti le quali possono riflettere i loro interessi o essere pertinenti a qualcosa che stanno studiando, si offre la possibilità ai bambini/ragazzi di poter “vedere se stessi” perché possano comprendere che il lavoro che fanno è importante ed interessante come si può vedere nell'aula (Tomlinson, 2006), e si sollecita la loro agentività, come vedremo nei paragrafi 3.3.1, 3.3.2 e 3.3.3 della terza parte.

La varietà, le caratteristiche degli ambienti impiegati nell'azione didattica, la strutturazione dello spazio attraverso gli arredi, l'allestimento di angoli, di spazi dedicati, la collocazione dei materiali didattici raccontano della presenza o dell'assenza di un invito, delle opportunità offerte ad ogni allievo/a (Tomlinson, 2006), narrano della presenza o dell'assenza di interesse verso i bisogni di apprendimento, i sogni, i talenti, ma anche della varietà delle culture degli/le allievi/e e tutti coloro che abitano quel luogo, del idea di corpo del bambino, dell'adolescente che ad esempio è riflesso nel disegno delle finestre, nell'arredo, nei materiali.

lo spazio *parla* della pedagogia che si è scelta, esplicitamente o meno, e delle contraddizioni che ci sono tra il *dichiarato* e il *possibile* o il *praticato* (...) lo stile di un docente e di una scuola non sono differenti tanto da quanto viene affermato in sede di programmazione *scritta*, ma da ciò che viene *fatto* nella concretezza della quotidianità (Caggio, 1998, pp32-33)

L'ambiente fisico contribuisce a formare il contesto, l'atmosfera in cui ha luogo l'insegnamento-apprendimento, silenziosamente partecipa nella comunicazione tra insegnante e allievo/a e viceversa, e tra allievo/a e allievo/a, favorisce oppure scoraggia la ricerca da parte dell'/della allievo/a di conferma/affermazione, di contributo di potere di scopo e di sfida all'interno della classe. Tomlinson (2006) a proposito dello spazio scrive

Gli oggetti esposti, gli strumenti di apprendimento, i tabelloni, i poster, suggeriscono un luogo in cui si offre aiuto. La loro assenza suggerisce il contrario. Ciò che lo studente vede in classe implica la centralità dello studente o dell'insegnante (Tomlinson, 2006, p. 61)

Lo spazio fa parte, insieme alle regole inespresse, ai diversi ruoli, all'uso della voce, alla scansione dei tempi attraverso la campanella, delle variabili che compongono il *curricolo implicito*, che parla delle scelte educative e didattiche compiute, dell'idea di bambino/a, di ragazzo/a e di scuola che si hanno. Quando si parla di *curricolo*, come afferma Semeraro (2009), si deve pensare al complesso dei fattori interagenti non isolabili gli uni dagli altri, ma interconnessi in modo dinamico, in modo tale da garantire la qualità del sistema scolastico. Occorre però distinguere il *curricolo esplicito*, deputato all'organizzazione dei saperi formativi, dal *curricolo implicito*, che pianifica spazi, tempi, documentazione, stile educativo, partecipazione, i due appaiono come concettualmente distinti ma pragmaticamente intrecciati. Il *curricolo implicito*, insieme alla componente esplicita del curricolo, contribuisce a definire l'ambiente di apprendimento che nei suoi assetti organizzativi (organizzazione dello spazio, del tempo, regia sociale delle attività, ecc.) può essere il risultato di scelte consapevoli ma, le cui ricadute formative, in relazione agli aspetti sia cognitivi che “non cognitivi” come la socializzazione, la relazione ecc., rimangono spesso non tematizzate (Gariboldi, 2007). Il *curricolo implicito*, può veicolare istanze educative poco consapevoli, le quali possono smentire e mistificare sul piano metodologico la pedagogia dichiarata del gruppo degli/delle insegnanti. L'allestimento dello spazio e il suo modo d'uso sottintendono assetti relazionali e modalità di regia educativa delle attività, questi possono essere risultato di abitudini istituzionali e di lavoro interiorizzate nel tempo e non discendere con coerenza da canoni progettuali e metodologici definiti in precedenza. Il curricolo implicito, in quanto risultato di scelte inconsapevoli e riflessioni non approfondite<sup>76</sup> diviene dunque, espressione di una pedagogia irriflessa. Becchi ha formulato il concetto di *pedagogia latente* (1978; 2005), che Bondioli così definisce

Accanto a una “pedagogia” razionale, consapevole delle proprie scelte, esplicita nell'individuare finalità e mezzi per raggiungerle, coesiste una più estesa, diffusa e

---

76 Come afferma Gariboldi la mancanza di una approfondita riflessione a riguardo del curricolo implicito, sembra essere legata «alla riproduzione passiva di abitudini istituzionali, alla contrattazione più o meno implicita tra le insegnanti, che sono il prodotto anche di influenze culturali del contesto sociale allargato. Delle singole storie di vita, della mediazione tra le necessità concrete delle insegnanti, gli spazi a disposizione, il tipo di utenza, e le esigenze di attuazione di un programma giornaliero di attività» (Gariboldi, 2007, p.18)

multiforme “pedagogia” implicita, non tanto imputabile all’improvvisazione o al caso, quanto all’accettazione acritica di regole abitudinarie, setting precostituiti, modalità operative usuali. Tale “pedagogia”, iscritta nella disposizione degli ambienti e degli arredi, nella sequenza delle situazioni offerte, nelle “norme” indiscusse che regolano la vita quotidiana, è “latente” (...) nella misura in cui, pur avendo una forte ricaduta in senso educativo, non è soggetta a deliberazione cosciente (Bondioli 1993, p. 2).

Nei documenti nazionali l'attenzione per le variabili di contesto considerate come aventi un ruolo all'interno del processo formativo, viene formalmente manifestata nelle indicazioni programmatiche per le scuole dell'infanzia del 1991 negli *Orientamenti*. Nelle *Indicazioni per il curriculum 2007*, nel paragrafo “L'ambiente di apprendimento” si elencano e si descrivono quegli aspetti che contribuiscono a qualificare l'ambiente di apprendimento, tra questi compare lo spazio, che nel suo essere progettato deve essere “espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola”.

Lo spazio accogliente, caldo, curato, orientato dal gusto, espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola. È uno spazio che parla dei bambini, del loro valore, dei loro bisogni di gioco, di movimento, di espressione, di intimità e di socialità, attraverso l’ambiente fisico, la scelta di arredamenti e oggetti volti a creare una funzionale e invitante disposizione a essere abitato dagli stessi bambini (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007)

Come afferma Iglesias Forneiro (1997) il modo nel quale viene organizzato uno spazio *invita* a muoversi in una direzione o nell'altra, a giocare in una determinata zona o a lasciarla vuota, a entrare in contatto con determinati materiali.

Il curriculum implicito si configura come una sorta di sottofondo alla pratica didattica che determina il clima di una scuola e il livello di coerenza tra l'intenzionalità educativa dichiarata e l'operatività effettiva (Gariboldi, 2007, p.15)

Man mano che aumenta l’età dell’educando, corrisponde una scuola con spazi sempre meno intenzionalmente progettati, lo spazio sembra essere considerato rilevante a livello educativo solo nelle prime fasi evolutive dello sviluppo del bambino.<sup>77</sup> Dalla

---

<sup>77</sup> L'attenzione allo spazio è particolarmente presente nelle scuole dell'infanzia, come ampiamente mostrato dalla letteratura che si occupa dell'allestimento e l'organizzazione dello spazio in tale grado di scuola: D. Varin, (a cura di), *Ecologia psicologica e organizzazione dell'ambiente nella scuola materna*, FrancoAngeli, Milano, 1985; D. Varin, (a cura di), *Ambiente psicologico e organizzazione degli spazi nella scuola dell'infanzia*, Provincia Autonoma di Trento, Trento, 1991; A. Gariboldi, *lo spazio*, in *Insegnamenti pedagogici del Dipartimento di Filosofia dell'Università di Pavia* (a cura degli), *La giornata educativa nella scuola dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, 1999, pp.33-42; S. Lombardo, *Asili nido*,

scuola dell'infanzia, caratterizzata dai suoi angoli tematici e la sua libertà di movimento, si passa alla classe della scuola primaria con il suo assetto tradizionale, essa rimane protagonista dello spazio educativo nell'incontro tra insegnanti ed allievi/e e con i suoi banchi, spesso uniti insieme, ed infine alle scuole secondarie, caratterizzate da uno spazio che rimane essenzialmente quello di tipo gerarchico custodialistico. Lo spazio delle aule scolastiche è per lo più dato per scontato, non programmato, non intenzionalizzato, non integrato con l'insieme dell'azione educativa. La storia della nostra scuola risente del passato di quella che De Simoni (1985) definisce “scuola caserma”, pensata per combattere un analfabetismo dominante, e costruita sull'insegnamento di un sapere statico ed una rigida ubbidienza alle regole. L'aula-classe,<sup>78</sup> nel modello tradizionale ereditato, resta la struttura spaziale fondamentale dell'insegnamento dove svolgere le tradizionali lezioni frontali, di fronte ad alunni/e seduti in banchi in fila disposti di fronte alla cattedra. Questo modello di spazio rigido è rispondente ad una rigida impostazione educativa come sosteneva Montessori, in spazi fisici costruiti per questo tipo di educazione è piuttosto difficile realizzare possibilità di rinnovare procedure didattiche che prevedano la valorizzazione del “fare”, dello

---

*scuole materne. Manuale di edilizia scolastica.* Palermo, 1994; L. Gandini, Uno spazio che riflette una cultura dell'infanzia, in C. Edward, L. Gandini, G. Forman, *I cento linguaggi*, Junior, Bergamo, 1995, pp.235-252; G. G. Ceppi, M. Zini, (a cura di). *Bambini, spazi, relazioni: metaprogetto di ambiente per l'infanzia*, Reggio Children, Reggio Emilia, 1998; Franceschini, B. Piaggese, *La progettazione degli spazi nella scuola dell'infanzia*, FrancoAngeli, Milano, 2000; E. Compagnoni, B Piaggese, *La costruzione dei contesti educativi nella scuola dell'infanzia*, FrancoAngeli, Milano, 2003; P. Cremaschi (a cura di), *Spazi: luoghi di vita per l'infanzia*, in *Bambini*, suppl. al n.10/2005; A. Gariboldi, *Valutare lo spazio educativo*, in Id, *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo, 2007; A. Gariboldi, *Lo spazio e la sua organizzazione*, in A. Bondioli, G. Nigito, (a cura di), *Tempi, spazi, raggruppamenti*, Junior, Bergamo, 2008. Vi è molta attenzione rivolta all'organizzazione della scuola dell'infanzia italiana, alcuni saggi ed articoli comparsi su riviste internazionali si soffermano in particolare sull'approccio di Reggio Emilia e di Montessori nella preparazione degli spazi, cfr C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—Advanced reflections* (2nd ed., pp. 375–404). Westport, CT: Ablex, 1998; A. Pairman, L. Terreni, If the environment is the third teacher what language does she speak. In *Fourth Child and Family Policy Conference, Dunedin*, Vol. 26, 2001; R. Wild, El centro experimental Pestalozzi. *Cuadernos De Pedagogía*, 341, 18-21, 2004; Hoyuelos, A. La cualidad del espacio-ambiente en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi. *Cabanellas, Isabel y Eslava, Clara (coords.) Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*, Graó, Barcelona 2005; Jaume, M. A. R. El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, (3), 27-36, 2005; S. Fraser, *Authentic childhood: Experiencing Reggio Emilia in the classroom*. Albany, Nelson Thomson Learning, NY, 2006; Strong-Wilson, T., & Ellis, J. Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory into practice*, 46(1), 40-47, 2007; B. De Serio, La didattica Montessori nella scuola dell'infanzia. Un metodo per programmare spazi e tempi a misura di bambino, in *Revista Latino Americana de Educación Infantil*, 3, n2, maggio-agosto 2014.

<sup>78</sup> La classe non può essere esclusivamente bloccata nell'unità aula, è necessario prevedere spostamenti, formazione di sottogruppi, scambi, collaborazione, mobilità (Nigris, 2007)

sperimentare, dell'osservare e quindi necessitano di spostamenti, di attrezzature specifiche (Nigris, 2007). Configurare uno spazio nato in funzione “passivizzante” per nuove modalità interattive nella comunicazione ed una scuola “attiva” è evidentemente difficile. Il primo dato che stravolge l'idea di insegnamento della scuola tradizionale è

l'accento posto sul ruolo dell'ambiente nella costruzione della personalità dell'uomo e sul peso educativo dell'esperienza particolare che incontra ogni individuo vivendo (Massa, 1990, p. 95).

L'ambiente fisico è parte di quell'ambiente che partecipa nella costruzione della personalità dell'uomo, è necessario porre attenzione allo spazio in cui avviene il processo di apprendimento, come ci insegna l'empirismo, nella ricerca e cura degli spazi, dei materiali, degli oggetti con cui il bambino e il ragazzo è messo nelle condizioni di interagire. Come afferma Nigris (2007), per ancora troppi insegnanti, soprattutto degli ordini e grado di scuola superiore, lo spazio è un semplice contenitore neutro dove svolgere le attività didattiche, che il più delle volte si riducono a lezioni, conferenze o attività pre-strutturate, in cui i bambini/ragazzi devono eseguire rigidamente le indicazioni a loro date.

La strutturazione dello spazio come abbiamo visto non è indipendente dall'insieme di assunti pedagogici che fonda l'intervento educativo, non essendo lo spazio un “contenitore” dell'azione didattica, vanno considerate le componenti simboliche del contesto, ossia valori, aspettative, ecc.. Lo spazio, in quanto “spazio educante”, veicola informazioni, dischiude significati, palesa valori, esibisce trame testuali nascoste, e per questo è “soggetto attivo di educazione” (Gennari, 1988, p.30). Tale questione richiama la necessità di una revisione del sistema di significati dell'azione educativa quando si interviene sulla ridefinizione dell'organizzazione spaziale, ad esempio quando si opera il passaggio da un ambiente scarsamente strutturato a uno differenziato in angoli e centri di interesse (Tomlinson, 2006; Clayton, 2001). Le due organizzazioni nel far riferimento a due differenti impostazioni metodologiche comportano l'esigenza di riconsiderare sul piano pedagogico il ruolo dell'adulto, le modalità di conduzione delle attività, la disposizione dei materiali, la scansione dei tempi, ecc.. Si comprende che la ristrutturazione dello spazio può

significare la valorizzazione di una diversa modalità di insegnamento-apprendimento e dunque implica la necessità di ragionare sulle pratiche e sul conseguente “non detto” pedagogico che le fonda.

In un allestimento dello spazio scolastico che riproduce il modello centrato sulla figura dell'insegnante in cui la comunicazione didattica è considerata come un trasferimento di informazioni dall'insegnante al discente, dando origine ad un modello didattico di tipo istruttivo-trasmissivo, prevale l'esercizio individuale, non viene valorizzata l'interazione sociale, l'automotivazione e l'apprendimento per scoperta. L'attività didattica proposta a tutta la classe, negli stessi tempi, con le stesse modalità, ed attendendo le stesse risposte, si basa su di una programmazione rigida, che definisce in anticipo gli obiettivi da raggiungere. È l'alunno/a che deve adattarsi alle caratteristiche della proposta formativa. La pedagogia del curriculum è una pedagogia intesa come travaso di saperi (Varisco, 1998), centrata sulla trasmissione-acquisizione del sapere. La trasmissione è rivolta nello stesso modo a tutti, i materiali prescritti sono gli stessi per tutti gli/le alunni/e e i contenuti disciplinari divisi in unità in progressione lineare. Storicamente, questa interpretazione della comunicazione e delle tecnologie, dell'azione formativa coincidente con la trasmissione della conoscenza organizzata da un emittente a un ricevente, ha dominato a lungo lo scenario educativo.<sup>79</sup> Il corpo in questo modello di scuola è anestetizzato, disciplinato, reso inoffensivo (Orsi, 2006). Come se il pensiero fosse disincarnato, la testa deve prevalere sul corpo, fermo nei banchi, come se il sapere non passasse dal corpo. Questo modello ha dominato la progettazione delle architetture scolastiche che conosciamo, fino ai nostri giorni. Il sistema aule corridoio, in cui aule chiuse sono allineate lungo corridoi, risponde a una visione di un sapere statico, parcellizzato, frammentato, diviso, trasmesso in modo lineare, predeterminato. Lo spazio è asettico, razionalmente diviso, i banchi sono disposti in file parallele di fronte alla cattedra e alla lavagna, le discipline frammentate, i tempi frazionati, l'insegnamento standardizzato, i ruoli direttivo ed esecutivo divisi, tutto richiama l'idea di un'organizzazione che segue l'esempio del modello tayloristico,

---

<sup>79</sup> Dewey (2000) ci ha messo in guardia nei confronti di una scuola libresco, astratta, che parla “sul”, e non fa esperienza “del” mondo. Se conoscere è fare esperienza del mondo e agire al suo interno, ai verbi comunemente declinati nella scuola come parlare, scrivere, leggere, ascoltare, bisogna affiancare quelli del sentire, osservare, esplorare, manipolare, costruire, immaginare, danzare, recitare, verbi che implicano un'esplorazione, ed un movimento del corpo (Orsi, 2006)



ormai in crisi. Ogni modello di organizzazione dello spazio rende effettive delle relazioni di potere. Ad esempio, in questo caso, in base alle possibilità minime di movimento consentito dallo spazio dell'aula e dagli arredi non variabili, fissi o comunque difficili da spostare, dalla sistemazione dei banchi in file organizzate, posizionate frontalmente alla cattedra, questo sistema corrisponde ad una struttura congegnata per sorvegliare, controllare, trasmettere, impedire relazioni, come afferma Foucault nell'ormai classico volume dal titolo *Sorvegliare e punire*, descrivendo tali tipologie di organizzazione spaziale come dispositivi disciplinari attraverso l'idea di "microfisica del potere", che incontreremo nel paragrafo 3.4 di questa prima parte. L'attività non viene differenziata in rapporto alle curiosità e agli interessi degli/delle alunni/e, non viene data loro la possibilità di stare con gli/le altri/e.

In un allestimento dello spazio scolastico che riproduce un approccio learning-centred in cui i bambini/ragazzi sono considerati dei costruttori attivi, consapevoli e responsabili della loro comprensione, conoscenza e crescita, l'interazione con gli altri è considerata essenziale per lo sviluppo cognitivo, si dà particolare importanza alla collaborazione, al confronto con i pari o con un gruppo di esperti.<sup>80</sup> La classe è caratterizzata da un clima di discussione e critica costruttiva, che permette di fruire della "zona di sviluppo prossimale"<sup>81</sup> entro la quale il soggetto può svolgere attività

---

80 Come affermavamo nel paragrafo 1.4, il concetto di contesto e di situazione nel costruttivismo sociale assumono particolare centralità. La mente non è un sistema centrale che pianifica e governa gli incontri con il mondo secondo regole astratte e uniformi, sono invece le situazioni e i contesti di vita a suggerire e a orientare l'attività cognitiva (Cisotto, 2005). Il *contesto* è inteso nella duplice accezione, come abbiamo affermato nel paragrafo 2.2, di spazio in cui si situano e si distribuiscono i processi cognitivi implicati in una attività, e come intreccio di relazioni sociali (Iglesias Forneiro, 2008). Il pensiero non è un bene individuale da accrescere in solitudine, ma una struttura dinamica che nelle interazioni con gli altri evolve. Esso si realizza dunque come attività congiunta e collaborativa tra coloro che si occupano insieme di un compito, emerge dalle situazioni che comportano usi nuovi delle risorse cognitive (Cisotto, 2005). Nell'ottica sociocostruttiva, l'assunzione di responsabilità, la capacità di ascolto, la ricerca di accordo tra le divergenti posizioni, la messa in comune delle idee, sono parte integrante della crescita cognitiva degli/delle allievi/e. Il lavoro improntato all'interdipendenza, alla reciprocità, alla partecipazione porta ad una evoluzione di conoscenza e concetti in quanto strumenti intellettuali di comprensione del mondo. Sul piano metodologico assume centralità il concetto di *interazione*, realizzata a più livelli: fra allievi/e, fra allievi/e e insegnante. Da qui deriva l'attenzione alle metodologie collaborative di lavoro in classe come l'apprendimento cooperativo che Slavin (1991) definisce come un insieme di tecniche di insegnamento/apprendimento in cui gli/le studenti/esse lavorano in piccoli gruppi aiutandosi l'un l'altro nello studio; la co-costruzione della conoscenza tramite la discussione (Santi, 2006).

81 Il costrutto che consente a Vygotskij di impostare dialetticamente il rapporto sviluppo-apprendimento è quello di "zona di sviluppo prossimale" definita come la distanza tra il livello effettivo di sviluppo di un soggetto in apprendimento, livello determinato dalle possibilità autonome che il soggetto esprime ad esempio nella soluzione di un problema, e il livello di sviluppo potenziale, che si riferisce alle possibilità del soggetto di risolvere un problema più complesso con l'aiuto di un esperto o di un pari più capace

cognitive che altrimenti non svolgerebbe da solo. (Vygotskij, 1980). Ambienti ricchi di interazioni, di relazioni, di lavoro con gli altri, di discussione, di riflessione, animati dalla ricerca di soluzione ai problemi, caratterizzati da riconoscimento reciproco, da espressione emotiva, socialità e solidarietà, divengono luoghi vitali ed essenziali per la crescita. In un modello simile vi è la possibilità di lavorare in modi differenti, insieme con il gruppo classe, per sottogruppi, individualmente, questo comporta una differenziazione dello spazio che si presenta in zone (Tomlinson, 2006). L'aula inoltre non è più l'unico spazio di lavoro, è possibile lavorare come gruppo-classe o come pluralità di gruppi di differenti dimensioni anche provenienti da altre classi scolastiche. La differente modalità di composizione riconosciute contestualmente alla dimensione individuale dell'apprendimento, possono essere scelte di volta in volta con una attenzione alla dimensione e alla funzione adeguata (laboratoriale, peer tutoring, cooperative learning, ecc.). Dall'aula si passa ad un sistema-scuola dinamico, che si traduce nello spazio nell'offerta di zone differenziate in cui svolgere compiti e attività in diverse composizioni, come vedremo nei paragrafi 3.3.1 e 3.3.2. In una scuola che cerca di abbandonare la compartimentazione ed il frazionamento del sapere (Morin, 2000),<sup>82</sup> è necessario uscire fuori dall'aula come realtà unica per ampliare il raggio di azione dell'istruzione verso una prospettiva flessibile degli approcci operativi alla conoscenza. La classe è uno dei punti di riferimento ma è anche una realtà scomponibile e ricomponibile a seconda degli obiettivi dell'azione didattica. Personalizzare ed individualizzare<sup>83</sup> (Baldacci, 2002), implicano decisioni complesse che fanno

---

(Vygotskij, 1980). È proprio alla “zona di sviluppo prossimale” che deve rivolgersi l'istruzione, fornendo occasioni per far giungere a maturazione i processi in via di sviluppo. Dunque per raggiungere questo fine appare necessario impegnare gli/le allievi/e in compiti e attività la cui esecuzione richieda abilità più evolute di quelle possedute, che si trovano sotto forma di potenzialità e che sono pronte ad emergere non appena sia offerta una qualche facilitazione (Cisotto, 2005).

82 «Gli sviluppi disciplinari delle scienze non hanno portato solo i vantaggi della divisione del lavoro, hanno portato anche gli inconvenienti della super specializzazione, della compartimentazione e del frazionamento del sapere. Non hanno prodotto solo conoscenza e delucidazione, ma anche ignoranza e cecità. Invece di opporre correttivi a questi sviluppi, il nostro sistema d'insegnamento obbedisce loro. Ci insegna, a partire dalle scuole elementari, a isolare gli oggetti (dal loro ambiente), a separare le discipline (piuttosto che a riconoscere le loro solidarietà), a disgiungere i problemi, piuttosto che a collegare e integrare» (Morin, 2000, p.7)

83 Come afferma Baldacci, (2002), con il termine "individualizzazione" si intende indicare quella famiglia di strategie didattiche il cui scopo è quello di garantire a tutti gli/le studenti/esse il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum, attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento, mentre con il termine "personalizzazione" si denota quella famiglia di strategie didattiche la cui finalità è quella di assicurare ad ogni studente/essa una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive.

riferimento alla necessità di differenziare l'insegnamento-apprendimento, sulla base delle pluralità delle diversità presenti nella classe e nella scuola. Occorre rispondere secondo il diritto all'istruzione "per chiunque ed ognuno" (Skliar, 2009), che è, per ovvie ragioni, ben distante da un insegnamento uniforme ed omologante. Tale diritto esige un insegnamento adatto per ogni allievo/a che non può essere determinato a priori, e che dunque non può essere applicabile sempre e comunque prescindendo dalle caratteristiche e dai bisogni formativi di ciascun/a allievo/a. Una didattica impegnata a creare migliori condizioni per apprendere supera procedure metodologicamente rigide a favore di scelte flessibili e a misura degli/delle allievi/e e implica la messa in atto di alcune variabili quali l'organizzazione di gruppi, i materiali da proporre, l'organizzazione dello spazio. L'ambiente diventa tutto una "zona di sviluppo prossimale" (Vygotskij, 1980) in cui si possono trovare le motivazioni e gli aiuti appropriati da far affiorare il valore relazionale della creatività,<sup>84</sup> in cui promuovere l'apprendimento "sociale" e valorizzare l'interazione tra pari (Chiappetta Cajola, Ciraci, 2013).

Sottolineiamo che va distinta l'immagine che l'edificio dà di sé e gli spazi interni che nella quotidianità vengono usati per la didattica, in quanto questi possono presentarsi anche in contraddizione tra di loro. Possiamo sostenere con Jessop e Smith (2008), che mentre l'immagine dell'edificio comunica un tipo di messaggio gli spazi dedicati all'insegnamento apprendimento possono incarnarne un altro. Ad esempio, negli spazi ad alta tecnologia, nel layout che enfatizza l'apprendimento sociale, nelle facciate in vetro che suggeriscono apertura, trasparenza, un edificio può trasmettere l'idea di una esperienza di apprendimento creativo, stimolante (Jessop, Smith, 2008). Eppure tali edifici possono contenere esclusivamente spazi didattici identici a quelli

---

«l'individualizzazione mira a far sì che certi traguardi siano raggiunti da tutti, la personalizzazione favorisce il fatto che ognuno sviluppi i propri personali talenti; nella prima gli obiettivi sono comuni per tutti, nella seconda l'obiettivo è diverso per ciascuno» (p.133) Nell'individualizzazione la differenziazione individuale dei percorsi convergere verso mete comuni nel contenuto ed omogenee nel grado di padronanza, nella personalizzazione la diversità degli itinerari diverge verso mete differenti da alunno/a ad alunno/a. Si sottolinea che l'individualizzazione e la personalizzazione non si identificano con l'attività individuale (Chiappetta Cajola, Ciraci 2013).

<sup>84</sup> La diade gruppo-creatività è il frutto di una presa di coscienza maturata con il progresso delle scienze psicologiche. A Vygotskij, principale esponente della prospettiva sociale dell'apprendimento, si riconosce il merito di aver individuato le radici sociali dello sviluppo e la natura sociale del funzionamento mentale umano la conoscenza e i processi di apprendimento risultano essere socialmente e culturalmente determinati e, quindi, frutto di relazioni, di dialogo, di negoziazione sociale.

presenti in scuole del 1960, con la stessa organizzazione dell'aula, un'aula in cui la centralità della lavagna di ardesia è stata sostituita solo dalla nuova centralità della LIM, per un modello di insegnamento trasmissivo in cui l'insegnante trasmette la conoscenza ad un docile e passivo contenitore (Freire, 2002). Le aule possono avere una scarsa manutenzione, e in Italia sono molte le scuole che presentano questo problema come si nota nell' *XI Rapporto sulla sicurezza di Cittadinanzattiva*, e presentarsi particolarmente sovraffollate come sottolinea l'annuale *Rapporto di Legambiente sulla qualità dell'edilizia scolastica delle strutture e dei servizi*, e ricevere una bassa cura della pulizia, a causa anche della scarsità dei fondi economici. Mentre l'edificio nella sua immagine afferma che gli studenti e l'apprendimento contano, gli spazi didattici, possono contraddire questo messaggio (Jessop, Smith, 2008).

Ritornando alla capacità comunicativa dello spazio, il destinatario della comunicazione può essere coinvolto consapevolmente oppure la comunicazione può essere involontariamente subita ed il destinatario, che non è cosciente di ricevere dei messaggi, “li accoglie secondo parametri acculturativi” (Gennari, 1988, p.31). È l'insegnante che in quanto educatore, deve avere l'onere di controllare i messaggi che lo spazio nella sua organizzazione, ma anche nella sua dimensione estetica che approfondiremo in seguito, invia a coloro che ricevono l'educazione. L'allievo/a deve poter essere posto/a gradualmente nelle condizioni di imparare a conoscere lo spazio e trasformarlo a seconda delle proprie necessità nonché in ragione di quelle della comunità scolastica in cui vive. In questo senso lo spazio è un “oggetto” pedagogico sul quale si può intervenire modificandolo. Lo spazio dunque, è sempre un sistema di significazione ma non è sempre un sistema di comunicazione, in quanto esso ha un proprio significato che non risulta essere meccanicamente comunicabile e comprensibile in ogni suo semantema. Lo spazio ha dei valori pedagogici che riflette e dei “significati pedagogici” che provoca (Gennari, 1988). Per tale motivo esso può essere paragonato

alla costruzione di un testo scritto. Anche nell'interpretazione di un testo scritto, infatti, è necessario che esista un minimo di condivisione di significati tra scrittore e lettore per garantire il passaggio delle informazioni (Franceschini, Piaggese, 2000, p.55)

Se si assume lo spazio in quanto “testo”, esso può essere analizzato, la struttura sememica può essere indagata e questo ci dà la possibilità di non lavorare solo con l'intuizione nell'indagarlo. Da questo punto di vista si tratta di prendere in esame le implicazioni logiche che legano gli elementi gli uni agli altri in un sistema di relazioni. La progettazione e la strutturazione di un ambiente educativo rappresentano un processo di attribuzione di significati il cui scopo è di giungere ad una coincidenza tra le intenzioni di chi lo progetta e l'interpretazione di chi ne usufruirà.

Consideriamo, ad esempio, che gli/le insegnanti necessitino di allestire uno spazio d'ingresso riservato all'interazione con i genitori e con i bambini/ragazzi al momento dell'arrivo e dell'uscita. Ammettiamo che gli/le insegnanti decidano di attribuire a tale spazio, il significato di zona di accoglienza e di commiato, è necessario comprendere quali arredi e materiali siano idonei a tale significato. Bisogna poi iniziare una serie di osservazioni per verificare se i genitori e gli/le allievi/e interpretino tale spazio effettivamente come zona di accoglienza e di commiato, ossia, se vi è una condivisione del significato di quello spazio. Se vi è coincidenza tra le intenzioni degli “autori”, e l'interpretazione dei “lettori”, allora vi è una buona strutturazione dell'ambiente. Così come per un testo scritto è necessario che esista una condivisione di significati tra scrittore e lettore tale al fine di far giungere le informazioni. È necessario dunque che chi abita i luoghi condivida i significati dell'organizzazione degli ambienti formativi. Franceschini e Piaggese (2000) propongono una prospettiva *semantotopica* che comprende la *semantica* ossia lo studio dei significati e la *topica*, lo studio dell'utilizzo dei luoghi. Se

per costruire un testo scritto comprensibile, abbiamo a disposizione le paole, le regole grammaticali e quelle sintattiche (Franceschini, Piaggese, 2000, p.55)

per progettare uno “testo topico” è necessario far riferimento similmente ad una struttura fisica del luogo, agli oggetti che lo arredano, alle azioni che si svolgono al suo interno, e, chiaramente, a quelle che si vorrebbe ivi si svolgessero. Tornando all'esempio dello spazio d'ingresso, la sua struttura fisica riguarderà l'ampiezza dell'entrata, gli oggetti potranno essere le porte, i cancelli, le bacheche, la vetrata, le azioni riguarderanno l'entrare e l'uscire. Affermano Franceschini e Piaggese (2000) che

se sussiste un rapporto di concordanza tra *struttura*, *oggetti* e *azione*, tutto procede bene, se al contrario non esiste connessione si verificheranno degli inconvenienti e dunque una “discordanza semantotopica”. Ad esempio struttura, oggetti e azioni assumono significati contrastanti se si affiggono cartelli informativi alle porte d'ingresso della scuola, all'azione “entrare-uscire” si sostituisce quella “fermarsi per leggere”, ad una struttura d'ingresso deputata al transito si sostituisce il significato di sosta e al significato di un oggetto “porta” concepito per essere aperto, si sostituisce quello dell'essere “letto”. L'oggetto cartello si rivela non pertinente con la struttura, le azioni, e gli altri oggetti che compongono quel tipo di spazio.

Qui non si vuole ridurre la complessità di uno spazio che deve accogliere il processo educativo e che dunque dovrà ospitare la complessità delle storie che tale obiettivo comporta. Il “testo topico” di cui parliamo non può non essere un testo interattivo, che scaturisce progressivamente dall'interazione con le interazioni dei bambini/ragazzi, e come tale essere incompleto e imprevedibile poiché si basa sui successivi contributi degli altri autori. Questo vuol dire che il significato di tale “testo” è quello di produrre significati.

Rispetto alla progettazione degli spazi scolastici, sottolineiamo che sarà necessario che l'architetto colga il significato che gli insegnanti desiderano attribuire all'ambiente se si vuole che il sistema di significazione che è lo spazio abbia una regia educativa e sia coerente con il messaggio educativo che si vuole trasmettere. È necessario che gli elementi costitutivi di un ambiente educativo, ossia la struttura fisica, gli oggetti e le azioni siano in armoniosa relazione tra di loro e che esista una coordinazione tra di loro.

### 3. ABITARE

#### 3.1 Aver cura

L'architettura ha il compito precipuo di creare e organizzazione gli spazi per la vita dell'essere umano, essa, insieme al design sono chiamate a rendere concreto l'abitare, a farlo vivere nella spazialità, nella oggettualità. Ma andiamo per gradi e cerchiamo di comprendere cosa si intende per abitare.

L'abitare, prima di essere pratica antropologica, si presenta come un segno-costituente della vita umana (Pesare, 2006). Per comprendere la prospettiva che è di nostro interesse a cui si è fatto riferimento nell'introduzione, è necessario commentare sinteticamente un seminario di Martin Heidegger, *Costruire abitare pensare*, tenuto in occasione del convegno di Darmstad su *Uomo e Spazio* nel 5 agosto del 1951. In questo testo egli riconosce che i verbi *abitare* e *costruire* sono in profonda relazione, e che il costruire ha un fondamento ontologico, in quanto attività che permette l'abitare. Pur non essendo ogni costruzione un'abitazione, ognuna rientra nella sfera dell'abitare, perché ogni costruire permette all'essere umano di abitare la terra.

Abitare e costruire stanno tra loro nella relazione dal fine al mezzo. Ma finché noi vediamo la cosa entro i limiti di questa prospettiva, assumiamo l'abitare e il costruire come due attività separate, e in questo c'è senz'altro qualcosa di giusto. Tuttavia, attraverso lo schema fine-mezzo noi nello stesso tempo ci precludiamo l'accesso ai rapporti essenziali. Il costruire, cioè, non è soltanto mezzo e via per l'abitare, il costruire è già in se stesso un abitare (Heidegger, 1976, p.97)

Nello specificare il senso della parola tedesca *bauen* egli lega nell'etimologia le due parole, *abitare* significa anche *costruire* nel senso di coltivare e custodire ciò che cresce ed anche nel senso di edificare costruzioni.

ogni costruire è in sé un abitare. Non è che noi abitiamo perché abbiamo costruito; ma costruiamo e abbiamo costruito perché abitiamo, cioè perché siamo in quanto siamo gli abitanti (Heidegger, 1976, p.98)

Il filosofo tedesco ricollega *bauen* sotto il profilo della morfologia linguistica a *bin*, sono. L'io sono, dice Heidegger vuol dire io abito,

il modo in cui noi esseri umani *siamo* sulla terra, è il Baun, l'abitare (Heidegger, 1976, p.97)

Il modo stesso di essere al mondo è abitarlo, essere un umano significa essere sulla terra e la relazione con la terra è definita dall'abitare. Il rapporto dell'essere umano con lo spazio risiede nell'abitare, la relazione di essere umano e spazio non è null'altro che l'abitare pensato nella sua essenza (Archetti, 2002).<sup>85</sup> Nella sua analisi all' "ascolto" della lingua egli ritrova intimamente collegato all'abitare la qualità di essere

preservato da mali e da minacce, preservato da..., e cioè curato, riguardato (geschont). Questo riguardare non consiste solo nel fatto che non facciamo niente a quello per cui abbiamo riguardo. L'autentico aver riguardo è qualcosa di positivo, e si verifica quando noi fin da principio lasciamo essere qualcosa nella sua essenza (...). *Il tratto fondamentale dell'abitare è questo aver cura* (Heidegger, 1976, p.99)

L'Essere, nel soggiornare sulla terra manifesta l'essenza nell'abitare che significa custodire, coltivare, curare. Dunque per Heidegger abitare non è solo avere un proprio alloggio, ma è il modo in cui siamo sulla terra, lo spazio dell'azione dell'essere umano nel mondo coincide con quello del progetto, inteso come trasformazione di un territorio e, più in generale, del mondo, in una condizione di migliore abitabilità. Essere nel mondo significa prendersi cura delle cose e aver cura degli altri con i quali condividiamo gli spazi dell'abitare. La cura costituisce una peculiare struttura dell'essere. La forma che prende la nostra vita è in stretta connessione con il tipo di cura di cui facciamo esperienza, poiché i modi della cura scolpiscono la nostra esistenza. C'è un modo incurante di essere che è l'abitare indifferente al mondo, alle cose, agli altri, c'è invece un abitare che si attualizza nel costruire che coltiva e nel costruire che edifica ed è quell'abitare che accade secondo il modo dell'aver cura delle cose e degli altri (Mortari, 2006) e che dà forma alla propria esistenza. Come afferma Iori (1996) la scuola per poter essere il luogo ove vivere l'esperienza di "abitare", deve essere il luogo

della piena espressione di sé, dell'autentico progetto di sé, dell'accoglienza, della "cura" (Iori, 1996, p.79)

---

85 In questo senso, la casa diviene l'archetipo di ogni costruzione, e colui che costruisce non fa che proporre agli altri uno spazio che possa sentire come propria casa.



La cura è un valore inclusivo cardine per Booth e Ainscow (2014) che implica l'accudire l'altro affinché possa essere e diventare sé stesso, dunque comporta la capacità di riconoscere che la crescita dell'altro è legata alla sua valorizzazione, esso è alla base della creazione di comunità legate ad un senso di appartenenza, ed è strettamente legato al valore dell'empatia. Un modo d'essere della cura è quello di farsi carico delle attività che consentono di rispondere al bisogno di garantire la conservazione della vita, ma oltre a questa forma di cura che sta nell'ordine della necessità, che riguarda il compito di sopravvivere, c'è l'aver cura come premura di dare compimento al proprio e all'altrui divenire possibile,<sup>86</sup> e questo è compito dell'educazione. Il concetto di cura, sta a significare una forte responsabilità etica nei confronti del progetto esistenziale dell'altro (Iori, 2006). Come afferma Tomlinson (2006) nella scuola l'imperativo è: “abbiate cura di ogni singolo”, il che significa comprendere una serie di cose, come ad esempio cosa significa partecipare della cultura degli/delle allievi/e, com'è la vita quando non si è in grado di parlare la lingua usata in classe, cosa significa “andare a casa” quando non si ha una casa vera, cosa significa porsi degli interrogativi che nessun altro in classe si pone, cosa significa avere alcuni valori incrollabili e vederseli sabotati dai “messaggi in codice” del libro di testo. Avere cura significa collegarsi agli interessi degli/delle allievi, ai loro talenti e ai loro sogni, il che è possibile solo se si conoscono i loro interessi, le loro aspirazioni. Nel sollecitare un progetto di sviluppo per l'inclusione, Booth e Ainscow (2014) nei materiali forniti per l'autovalutazione, invitano a prendersi cura dell'ambiente che ci sta intorno, ad abitare un luogo in modo non indifferente, prendendosi la responsabilità di curare spazi, aree circostanti, piante e animali presenti nella scuola, per rendere la scuola un posto migliore per tutti. La corresponsabilizzazione è uno dei punti qualificanti di un'integrazione scolastica “sufficientemente buona”, la partecipazione collettiva alle prassi inclusive risulta fondamentale ed è dunque necessario che esse non vengano delegate al personale speciale. L'Index per l'inclusione rappresenta proprio un strumento per costruire una

---

<sup>86</sup> La categoria del cambiamento, della trasformazione, è centrale in educazione, non si dà educazione senza cambiamento, perché essa è rapporto intenzionale fra educatore e educando, che dalla relazione con la realtà trae il suo nutrimento. Non si parla solo di cambiamento dell'educando, che si può manifestare attraverso l'indottrinamento o la socializzazione, che in realtà sono falsi cambiamenti in quanto atti alla normalizzazione delle persone e perciò, al mantenimento dello status quo, quello che invece viene evocato è il cambiamento sia dell'educatore sia dell'educando sia della realtà in cui entrambi vivono, indirizzato verso una meta spesso utopica, sempre concordata e condivisa (Freire, 2002).

forte e diffusa corresponsabilizzazione e partecipazione di tutti gli attori. L'aver cura si riscopre in quei gesti minimi che rendono possibile l'esistenza dell'altro, gesti minimi dell'ospitalità incondizionata alla venuta dell'altro, che è disponibilità nell'accogliere, responsabilità nell'atto di ricevere l'altro.

### 3.2 Appartenere

Etimologicamente il latino *habito-as* che significa “avere”, “possedere”<sup>87</sup> apre il verbo all'idea di proprietà, di appartenenza. L'abitare si manifesta primariamente nel possedere, nel far proprio, nell'identificarsi, nell'etimologia si intravede un tratto antropologico che riguarda il tracciare tipico dell'essere umano, circoli di progressiva appropriazione del mondo.

Quando usiamo il termine abitare non alludiamo semplicemente all'atto del risiedere, ma facciamo riferimento ad un processo di costruzione di una relazione, di un legame tra essere umano e luogo. Solo nel momento in cui si realizza un rapporto significativo tra l'individuo e l'ambiente possiamo affermare che l'uomo abita. [...] Abitare presuppone dunque un atto di appropriazione di un luogo e dell'identificazione in esso, ossia il riconoscimento di appartenenza ad un certo luogo, che si manifesta nell'insediamento, realizzazione della volontà di delimitare un'area, uno spazio, per abitarlo. [...] l'opportunità per realizzare la stanzialità: ricerca di rifugio, di protezione, e allo stesso tempo di vita comunitaria e di relazioni (Norberg-Schulz,1981)

L'identità di Odisseo, al suo ritorno a casa, appare completa solo quando egli riconosce il suo vero letto, costruito da egli stesso, scolpito in un tronco d'ulivo e radicato nella stessa architettura. La casa è un calco fedele del corpo, e ne esprime la personalità. L'abitazione racconta l'abitante, ne disegna la figura, lo rappresenta dinanzi agli altri, il modo di plasmare l'ambiente architettonico attraverso l'utilizzazione degli spazi, la scelta e la distribuzione dell'arredamento, dei suppellettili, la distribuzione degli utensili, la selezione delle immagini, fanno parte di un insieme capace di narrare la personalità in essi iscritta e da essi riflessa. Lo spazio può essere progettato per

---

87 Cfr M. Cortellazzo e P. Zolli, *Dizionario Etimologico della Lingua italiana*, Zanichelli, Bologna, 1979.

consentire di essere personalizzato, disponibile a ricevere un'impronta, può dunque mutare, evolversi secondo il progetto culturale di chi lo abita (Ceppi, Zini, 1998). Come afferma Hoyuelos (2005b) l'appropriarsi di uno spazio non riguarda soltanto l'uso di un luogo, ma lo stabilire una relazione con esso, integrarlo nella propria vita, poter lasciare la propria impronta in esso, e trasformarlo.

Christian Norberg-Schulz nei suoi scritti teorici sull'architettura, ispirati all'approccio fenomenologico di Heidegger, afferma che le due implicazioni psicologiche fondamentali dell'abitare sono l'orientamento e l'identificazione, insistendo in particolare sull'importanza di quest'ultima. Egli sostiene che nella società moderna ci si concentri maggiormente sulle "funzioni pratiche dell'orientamento, mentre l'identificazione è lasciata al caso" con il risultato che "l'abitare vero e proprio in senso psicologico è sostituito dall'alienazione" (Norberg-Schulz, 1981, p.21). Il senso di appartenenza a un luogo presuppone soprattutto l'identificazione, l'aver familiarità. L'essere umano abita quando può orientarsi in uno spazio e quando può identificarsi in esso. La relazione con lo spazio è universalmente garante della specificità dell'identità (Archetti, 2002).<sup>88</sup> In ambito educativo ricordiamo che l'idea di formazione è centrata sulla costruzione di identità,<sup>89</sup> e nell'ambito della pedagogia speciale, nella prospettiva

---

88 Il costrutto "identità" è molto diffuso nell'ambito delle scienze sociali, anche se lo statuto teorico sottostante è scarsamente definito, esso si trova all'incrocio di una pluralità di discipline come la psicanalisi, le scienze politiche, la sociologia, la storia, all'interno delle quali assume un'ampia varietà di significati. La pluralità di approcci che si occupano di tale concetto, rappresentano una testimonianza della complessità del fenomeno e della molteplicità delle sue componenti costitutive, cognitive, emotive, comportamentali, motivazionali. Come afferma Galimberti (2007) l'identità è plasmata dal riconoscimento, che è da considerarsi come un bisogno umano vitale, essa è dialogica dunque emerge attraverso un dialogo interiore ed esteriore, attraverso lo scambio e nella relazione con l'altro. «L'identità, infatti, non si costruisce per il semplice fatto che ci siamo e che ogni volta che parliamo diciamo "io". L'identità si costruisce a partire dal riconoscimento dell'altro. Se il riconoscimento manca, come manca sempre a chi va male a scuola, l'identità, che è un bisogno assoluto per ciascuno di noi, si costruisce altrove, in tutti quei luoghi, scuola esclusa dove è possibile ottenere riconoscimenti. Se poi fuori dalla scuola e dalla famiglia resta solo la strada, sarà la strada a fornire quei riconoscimenti ai livelli in cui la strada li può concedere» (Galimberti, 2007, p. 33). Lo psicofisiologo Vezio Ruggieri (2007) definisce l'identità come «la corrispondenza tra l'immagine di se stessi e l'esperienza concreta di "se stessi" che conferma la propria autorappresentazione» (Ruggieri, 2007, p. 75). L'identità nasce nel momento in cui la rappresentazione di se stessi si incontra con l'esperienza reale di se stessi. Ruggieri invita a pensare l'identità «come "un insieme", un "complesso" di diverse autorappresentazioni e di identità in cui un'identità nucleare stabile di base si intreccia con altre identità parziali, occasionali o ausiliarie dell'identità nucleare» (Ruggieri, 2007, p.78). In ogni processo di identità assume un ruolo fondamentale l'immagine corporea, la prima identità è corporea, essa è un elemento comune a tutte le autorappresentazioni.

89 Per un'analisi del tema dell'identità in educazione si rimanda a C. Xodo, *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, La Scuola, Brescia, 2003.

dell'inclusione, tale problema come ricorda Andrea Canevaro (2007), è costantemente assunto in quanto la disciplina si esplica nel riconoscimento delle identità e nell'interpretazione aperta e dialogica delle stesse, ed intende le relazioni di aiuto in direzione di una promozione di *identità aperte*.<sup>90</sup> L'appartenenza è un termine che ci rimanda al concetto dell'identità, ma i due termini non sono interscambiabili e sovrapponibili anche se sicuramente sono molto vicini. Forse sarebbe più giusto dire che l'appartenenza è un tratto caratteristico della riflessione più generale sull'identità e che non si esaurisce solo in essa, ed inoltre l'identità può essere contraddistinta da più appartenenze.<sup>91</sup> Sviluppare un senso di appartenenza nella prospettiva inclusiva è visto come un modo per accrescere la partecipazione alla vita della propria comunità (Booth, Ainscow, 2014). Come afferma Canevaro (2006) il bisogno di appartenenza risponde alla necessità di stabilire una dimensione sociale alla propria individualità, il soggetto è parte, appartiene a un insieme più vasto. L'exasperazione dell'identità individuale non dà la risposta a uno dei bisogni fondamentali che tutti noi abbiamo, che è il bisogno di appartenenza. Abbiamo bisogno di essere parte di un gruppo più ampio, i vincoli di appartenenza esigono la ricerca di una soddisfazione della vita in accordo con la soddisfazione degli altri, questa è l'identità collettiva, dalla quale l'identità individuale non deve essere separata. Secondo il sociologo Gasparini, l'appartenenza, definita come “un sentimento attivo di legame, che implica attaccamento (emozionale), e quindi sviluppa una lealtà a qualcosa cui si appartiene”, si fa mezzo “di affermazione o di adesione a una identità” (2000, p. 143). Dunque l'individuo cerca di appartenere a qualcosa poiché è tramite questa appartenenza che la sua identità si rafforza, dando continuità alla propria esistenza e a quella del gruppo di cui fa parte, essendo queste due dimensioni dell'identità strettamente interconnesse fra loro. L'individuo può indirizzare questa sua ricerca di ancoraggi identitari verso tre elementi che rispondo a tre tipi di

---

90 Nella costruzione della identità della persona è centrale l'influenza della intersoggettività e del riconoscimento attraverso lo sguardo dell'altro, essa deriva dagli altri, dall'ambiente in cui viviamo e dalle relazioni che costruiamo. Per una analisi sulla questione dell'identità nell'ambito della pedagogia speciale si veda (Fiocco, Mori, 2005).

91 Secondo il sociologo Gasparini, l'appartenenza, definita come “un sentimento attivo di legame, che implica attaccamento (emozionale), e quindi sviluppa una lealtà a qualcosa cui si appartiene”, si fa mezzo “di affermazione o di adesione a una identità” (2000, p. 143). Dunque l'individuo cerca di appartenere a qualcosa poiché è tramite questa appartenenza che la sua identità si rafforza, dando continuità alla propria esistenza e a quella del gruppo di cui fa parte, essendo queste due dimensioni dell'identità strettamente interconnesse fra loro.

appartenenza, culturale, sociale e territoriale: i valori o le idee che il soggetto condivide con le altre persone; le relazioni che l'individuo intrattiene con gli altri membri del gruppo di cui fa parte; verso delle " 'cose' a cui vengono attribuiti significati, e cioè vengono a simbolizzare qualcosa" (Gasparini, 2000, p.146). In quest'ultimo caso si iscrive l'appartenenza ad un luogo e alle persone con cui tale luogo viene condiviso, sostanziando così l'identità del singolo e del gruppo. Un luogo può essere un vero e proprio deposito di significati capaci di generare appartenenza e quindi di sostenere l'identità.

Le esigenze ancestrali dell'identità, dell'appartenenza, del riparo trovano una inesausta soddisfazione nella stabilità delle strutture (Vitta, 2008). L'abitare antropologicamente è visto come spazio chiuso che dà rifugio, è il perimetro di sicurezza nel quale si trova riparo. L'essere umano separa l'habitat dal caos esterno, lo organizza, vi mette ordine, nell'essere umano

alla base del benessere morale fisico, sta la percezione assolutamente animale del perimetro di sicurezza, del rifugio chiuso (Leroi-Gourain, 1977, p.365)

La sicurezza insieme alla nutrizione e alla salute sono tra i tra i bisogni primari degli esseri umani senza la soddisfazione dei quali o una vita umana non si dà, o la morte è così incombente da ridurre al minimo lo spazio di vita delle persone (Sen, 2000).

La caratteristica fondamentale dei luoghi costruiti dall'uomo è perciò la concentrazione e la recinzione. Questi sono "interni" in senso pieno, ossia hanno la proprietà di "radunare" quanto è conosciuto, e per adempiere a questa funzione, hanno aperture che li pongono in relazione con l'esterno" (Christian Norberg-Schulz, 1981)

La recinzione è l'elemento di distinzione fra lo spazio protetto e quello libero e aperto del mondo circostante. In questo recinto il gioco delle aperture e chiusure, delle trasparenze e delle opacità, delle lontananze e delle contiguità, disvela il continuo andirivieni tra l'esterno e l'interno, e la stessa non può essere concepita se non opera con questa originaria distinzione, partizione tra esterno ed interno, tra un dentro come luogo del proprio, della confidenza, della familiarità e il fuori come luogo del mondo,

dell'estraneità sconosciuta esterna. Nella retorica tradizionale l'idea di casa è stata costruita in opposizione allo spazio esterno.<sup>92</sup> Il privato e il pubblico sono stati a considerati come due mondi a sé stanti, non aventi relazione tra di loro. In questo modo la dimora si definisce come luogo intimo, privato, stabile, sede delle emozioni. La porta di casa funge da spartiacque con il mondo esterno, costruito per opposizione come pubblico, incerto, estraneo. In questa visione dicotomica tra domestico ed esterno l'essere umano trova piena realizzazione di sé attraverso il raccoglimento nella propria abitazione. Questa visione della casa come porto sicuro, come punto perfetto di convergenza tra sé e luogo è stata proposta dall'epistemologo e filosofo francese Gaston Bachelard (1993) che nella sua riflessione sullo spazio, associa agli spazi esterni sentimenti di ostilità, questi vengono definiti come spazi di lotta, e agli spazi dell'intimità il senso di protezione e di separazione dal mondo esterno. Il dentro coincide con il rifugio dove si recupera la propria privacy, e l'esterno con la dimensione del sociale, del pubblico.<sup>93</sup>

---

92 Le immagini in cui si cristallizza l'idea di casa come rifugio, come guscio, contribuiscono a fornire un'immagine di un luogo chiuso, impermeabile agli impulsi esterni, in cui la dialettica interno-esterno materializzata dalla porta d'ingresso che funge da soglia tra il mondo di fuori e il mondo dell'intimità. La netta demarcazione tra familiare ed estraneo porta a un rigido sistema di esclusione ed inclusione. In questo processo l'identità e il senso di appartenenza giocano un ruolo fondamentale. Lo stesso avviene per il concetto di nazione che vede la patria come una casa da difendere da minacce straniere. Nella poetica di Giovanni Pascoli è molto presente l'immagine della casa come nido da proteggere rispetto a minacce esterne. Il poeta estende alla stessa patria l'idea di nido da proteggere, con i suoi valori ed ideali, da nemici stranieri, e l'occasione in cui pronuncia tali parole è fornita dall'indecisione nel governo Giolitti se avviare o no una spedizione coloniale in Libia. Pascoli costruisce il parallelismo tra patria e casa, intese come rifugio dalle tribolazioni del mondo, per avallare una politica di conquista. In caso di minaccia se non basta difendere i propri confini è necessario attaccare. In questo modo i confini diventano i muri di una casa da difendere da intrusioni esterne. Dunque lo straniero diventa un estraneo che può varcare la soglia di un altro paese solo se ben accetto. Chi fa parte di una stessa collettività, nutre il proprio senso identitario di un sentimento di paura verso tutti quelli che non appartengono alla propria cerchia. Il sentirsi sempre sotto continua minaccia autorizza anche comportamenti offensivi nei confronti dell'altro. Il nido indifeso e rassicurante, inteso sia come casa sia come patria, può diventare dunque una macchina di odio e di guerra. Dunque un forte senso di appartenenza può portare ad escludere dal proprio ambiente coloro che non ne fanno parte o che non condividono i valori di cui gli abitanti si fanno portavoce.

93 La riflessione femminile abbatte le mura domestiche che separavano il dentro dal fuori e ribalta completamente la visione idilliaca e romantica della casa che per la prima volta viene vista come un sito in cui le disuguaglianze tra generi, classi sociali ed etnie non sono affatto sopite. Il filone di studi femminista dà uno scossone agli studi accademici, mettendo in evidenza per la prima volta come la casa non sia per tutti un rifugio, ma possa diventare anche una prigione, e come il pubblico può permeare e condizionare la dimensione del privato (Blunt, Dowling, 2006). L'opposizione dicotomica che opponeva il dentro inteso come sicuro e accogliente e il fuori inteso come incerto e pieno di insidie, viene rovesciata. La casa non è più un guscio, viene assunta in un'ottica conflittuale. Lo spazio domestico può essere vissuto come una gabbia da chi non gode di potere decisionale al suo interno, o peggio è vittima di violenza. Al contrario essa può anche essere vissuta come l'unico posto in cui si è liberi di essere se stessi

un rifugio, comunque, non è un luogo in cui si dimentichi il mondo esterno, (...) la vita che ha luogo nella casa è soprattutto una vita condivisa. Il ritirarsi non significa isolamento, ma semmai un altro tipo di incontro: quello intimo dell'abitare privato (Norberg-Schulz, 1995, p. 89)

Ma abitare implica qualcosa di più che l'idea di rifugio.

Ci si sente a casa quando ci si orienta e ci si identifica con un ambiente o, in breve, quando l'esperienza dell'ambiente o del luogo è comprensibile. Abitare (sentirsi a casa) è qualche cosa di più che sentirsi protetti. Implica che gli spazi dove si vive sono "luoghi" (Christian Norberg-Schulz, 1981, p.21)

L'abitare non risponde alla sola ricerca di sicurezza, si riferirebbe ad un abitare primordiale nel quale agli spazi e agli oggetti è affidato un ruolo puramente strumentale (Vitta, 2008), un abitare concentrato sull'efficienza tecnica delle soluzioni, che ha all'origine un pragmatismo, una distanza dal luogo in cui si abita. Abitare implica che lo spazio in cui la vita si svolge, sia un *luogo*. Uno spazio può diventare un luogo abitabile, un'abitazione, e quindi anche un luogo che significa di più per l'essere umano di un mero riparo o rifugio, nel momento in cui questo spazio diventa facilmente orientabile, ed offre la possibilità di costituire una relazione identitaria che dà senso a questo luogo, tramite la partecipazione alle varie forme di vita che lì possono aver luogo. Nell'esaminare la natura del termine *luogo*, (*place* in inglese) il celebre teorico svedese dell'architettura, Christian Norberg-Schulz, nel suo fondamentale testo *Genius Loci: Towards a Phenomenology of Architecture*, (1980) affermava che "un luogo è uno spazio dotato di carattere distintivo". Fare dell'architettura significa visualizzare il Genius Loci<sup>94</sup>: il compito dell'architetto è quello di creare luoghi significativi per

---

e può diventare, dunque, un sito di resistenza contro le oppressioni subite. Basti pensare alla popolazione afro-americana negli Stati Uniti, per molti l'ambito del privato ha rappresentato, durante gli anni della lotta contro la segregazione razziale, l'unico rifugio dalle violenze quotidiane, ma anche il luogo in cui poter liberamente praticare le proprie usanze (Blunt, Dowling, 2006).

94 Il Genius Loci è un'entità soprannaturale legata a un luogo e oggetto di culto nella religione romana, secondo Servio "nullus locus sine genio" (Commento all'Eneide, 5,95), ossia nessun luogo è senza genio, ogni luogo ha un suo nume tutelare, ha uno spirito che lo protegge e lo incarna, il Genius Loci è lo spirito, il nume tutelare di ogni singolo luogo. Nell'Eneide si rinviene una forma esplicita di riconoscimento della sacralità dei luoghi attraverso riti propiziatori verso i loro numi tutelari, Virgilio nel Libro V (83/95) cita il Genius loci quando Enea, sospinto dai venti sulle coste della Sicilia, nel regno di Aceste, dove è sepolto il padre Anchise, nel compiere una cerimonia in onore del genitore, vede emergere dalle profondità della terra un serpente specie di palingenesi degli spiriti e simbolo ctonio. Nel libro VII (133/138) nuovamente menziona il Genius Loci quando Enea approda nel Lazio, e qui, dopo aver ricordato le predizioni, prega il genio del luogo e poi la Terra e le Ninfe.

aiutare l'essere umano ad abitare. Nel distinguere tra “spazio” e “carattere”. Norberg-Schulz fa notare che la parola “spazio” denota un'organizzazione tridimensionale degli elementi che formano un luogo, mentre la parola “carattere” ne denota l'atmosfera generale che è la qualità più completa di un luogo.

Proteggere e conservare il *genius loci* significa concretizzarne l'essenza in contesti storici sempre nuovi. Si può anche dire che la storia di un luogo dovrebbe essere la sua autorealizzazione (Norberg-Schulz, 1981)

Egli afferma che, a saper bene indagare, ogni luogo reca in sé un suo carattere e con esso i segni di ciò che esso vuole essere o divenire. Tale approccio ci rimanda a quella direzione di senso dell'educare di cui parla Mortari (2006), che sta nel volere per l'altro la piena attualizzazione di sé, attraverso l'individuazione di esperienze che favoriscano il divenire del suo essere più proprio. Un luogo è dunque, uno spazio che possiede un certo carattere particolare che lo rende capace di “partecipare” ai processi di produzione del senso tramite una relazione intima con le varie forme di vita quotidiana degli esseri umani che lo abitano. Il ruolo dell'architettura è di costruire dei luoghi dunque significativi nel rispetto dello spirito del luogo,<sup>95</sup> dunque interpretando tale spirito attraverso elementi fisici dell'architettura, scelte formali e di uso dei materiali, in grado di definire e caratterizzare un ambiente. L'identità di un luogo diviene un insieme di esperienze percettive e simboliche. Ma identità non significa immobilità, rigidità, i luoghi mutano con lo svolgersi della vita al loro interno, la persona è un processo dinamico, organico, fluido, un disegno continuamente cangiante. Nel coesistere di stabilità e mutevolezza i luoghi si trasformano con la vita. Vi è un costruire secondo una logica di “concluso”, di non evolutivo, che non contempla il crescere, il vivere, il morire, “Ancora oggi si costruisce per blocchi e monoliti” (Kroll, 1999, p.5) afferma Kroll, e vi è un costruire che invece contempla il “movimento” ed il “frammento” (Kroll, 1999, p.5). Lo spazio può essere trasformabile, e in grado di consentire modi diversi di abitarlo nel tempo, esso deve poter mutare, in base alle necessità, in base al progetto culturale di chi lo abita. Hertzberger (2008) pensa agli edifici scolastici come

---

95 C'è da specificare che la sacralità dei luoghi è legata alla temporalità in quanto culturalmente costruita, la relativa presenza o assenza nel tempo e nello spazio dipende dai diversi modi di sentire, pensare ed agire delle persone che frequentano e utilizzano quei luoghi regolarmente per scopi identitari, e che quindi li vedono come luoghi sacri “propri”.



“metafora del mondo”, egli crede sia necessario progettare edifici senza prefigurare nel dettaglio le modalità d'uso degli spazi in base ad esigenze ipotetiche di coloro che ne potrebbero fruire, i destinatari devono poter essere liberi di decidere la modalità d'uso degli ambienti

Questo processo, contrario al determinismo funzionale, consente agli utenti di appropriarsi degli spazi, cambiando il loro ruolo: da "utenti" ad "abitanti" (Faiferri, 2012)

Vi sono progettazioni che ripongono attenzione alla vita, la quale viene interpretata e riproposta attraverso gli elementi fisici dell'architettura, i materiali, le forme, che mettono al centro esperienze percettive.

### 3.3 Spazi abitati dai corpi

lo spazio corporeo non è posizionale, non è cioè l'ambito reale o logico in cui le cose si dispongono in base a un sistema astratto di coordinate presupposte da uno spirito geometrico che prescinde da qualsiasi punto di vista, ma è situazionale perché si misura partendo dalla situazione in cui viene a trovarsi il corpo di fronte ai compiti che si propone e alle possibilità di cui dispone (Galimberti, 1989)

Il corpo è l'unico sfondo da cui può nascere uno spazio esterno, è il “rispetto a cui” un oggetto può apparire, è la frontiera che non solo le ordinarie relazioni di spazio non oltrepassano, ma da queste stesse relazioni si dipartono. Lo spazio omogeneo e oggettivo della geometria acquista senso solo partendo dallo spazio orientato del corpo, a partire dal quale, per astrazione, è stato costruito lo spazio oggettivo. L'architettura in quanto progetto di uno spazio “posizionale” è destinato a confrontarsi con quello “situazionale”, che ha origine nel corpo stesso dell'abitante, spazio vissuto, legato al dispiegarsi cangiante di contenuti soggettivi, sentimentali ed emozionali. L'architettura ricerca la possibile corrispondenza della forma fisica degli spazi con la dimensione plastica e dinamica dello spazio vissuto dal corpo. Tadao Ando<sup>96</sup> afferma

---

96 Noto architetto giapponese, vincitore nel 1996 del premio Pritzker Prize, considerato il nobel dell'architettura

l'uomo articola lo spazio attraverso il suo corpo. L'uomo non è un essere dualistico in cui la carne e lo spirito sono sostanzialmente distinti, bensì un essere corporeo vivente attivo nel mondo [...] Il mondo che appare ai sensi dell'uomo e la condizione del corpo dell'uomo diventano in questo modo interdipendenti. Il mondo articolato dal corpo è uno spazio vivo e vissuto. Il corpo articola lo spazio (Ando, 1992)

L'abitare dunque si esprime in prima istanza nel rapporto tra il corpo degli abitanti e gli spazi, gli oggetti, le attrezzature. In quanto corpo l'io si situa in uno spazio che possiede e che in pari tempo gli appartiene. Il corpo si fa misura dell'intorno che lo ricalca, e che si plasma sulle sue movenze. Il corpo incide sul suo intorno attraverso l'uso quotidiano degli oggetti, degli arredi, delle attrezzature che organizzano l'esperienza abitativa fino a creare un fitto reticolo di abitudini, regole, la loro distribuzione definisce le modalità personali dell'abitare (Vitta, 2008). Il corpo dell'abitante, i suoi spazi ed i suoi oggetti si fondono in un'unica figurazione che segna il collegamento tra le scelte e i modelli del singolo e le scelte e i modelli della società. Quando lo spazio non è pensato per l'abitare, quando non è possibile trasformarlo in vivo abitare dal suo abitante, il corpo avverte in esso la propria estraneità e lì ove vi sarebbe dovuto essere accoglienza il corpo viene emarginato. Nel prossimo estratto viene sintetizzato bene, dal protagonista del romanzo *Don Giovanni in Sicilia*, la sensazione di disagio che prova nel rapporto con l'abitazione

quelli a cui invece non riusciva ad abituarsi, erano i mobili razionali. Si aggirava tra le sedie tubolari, il pianoforte a ribalta, i tubi d'acciaio e okumé come si aggira un gatto davanti a una parete in cui è dipinto un fornello, cercando inutilmente, e spesso con effetto di ferirsi, di entrarvi con la testa e le zampe. Tutti quei mobili lo tenevano ritto, impalato, e non c'era proprio come far cascare la testa, o buttarsi giù, o accucciarsi (Brancati, 1942)<sup>97</sup>

Uno spazio non pensato per l'abitare, per alcuni studiosi fu lo spazio pensato dall'architettura moderna, criticata per la proposta di un rapporto tra forma e funzione rigidamente funzionalistico (Kroll, 1986; 1999),<sup>98</sup> e non sensibile rispetto alla prassi

---

<sup>97</sup> *Don Giovanni in Sicilia*, di Vitaliano Brancati è un romanzo di satira al gallismo siciliano, vanità sessuale del maschio del sud che cerca, attraverso la fantasia, un'evasione dal chiuso mondo bigotto della provincia. V. Brancati, *Don Giovanni in Sicilia*, Bompiani, Milano, 1942.

<sup>98</sup> Per un'approfondimento dell'architettura moderna si veda B. Zevi, *Storia dell'architettura moderna*, Einaudi, Torino, 2004.

quotidiana dell'abitare (Vitta, 2008).<sup>99</sup> Per Kroll è necessario sottrarre il corpo dell'abitante da una gabbia ergonomica che lo irrigidisce in un oggettivo diagramma di funzioni, per farlo affiorare come valore primario, come referente privilegiato della progettazione, per scoprirne le implicazioni anche affettive, storiche, e tradurle in forme che cercano di superare la semplice funzione d'uso. Nell'architettura moderna sono stati privilegiati inizialmente due aspetti della vivibilità, qualità che caratterizza lo spazio, quello legato alla funzione cui è destinato l'edificio e quello legato alla ventilazione, all'orientamento, all'insolazione; dunque funzione, aria, luce, sole (Martellotti, 2004).<sup>100</sup> Le astratte condizioni fisico-tecniche, che riguardano le condizioni acustiche, le condizioni dell'illuminazione e del colore, e le condizioni termiche e dell'aria, diventano “condizioni di abitabilità” (Martellotti, 2004).<sup>101</sup> L'aspetto della vivibilità e dell'igiene in questo tipo di architettura ha fortemente dominato la progettazione, con l'obiettivo di poter offrire a tutti un'abitazione igienica e decente, si è prodotto un'architettura ripetitiva, standardizzata, in cui igiene, funzionalità ed economicità hanno rappresentato le prerogative dell'edificio.<sup>102</sup> Per Kroll<sup>103</sup> (1986; 1999) gli spazi moderni sono una sorta di astrazione “il modernismo ha angosciosamente evitato ogni spazio che potesse accogliere degli abitanti” (Kroll, 1999, p.6) e ha cancellato qualunque forma significativa, “confidenziale, invitante, cava, semichiusa, diversa”

---

99 Per un approfondimento dell'idea di abitare nel Movimento Moderno, si veda M. Vitta, *Dell'abitare: corpi, spazi, oggetti, immagini*. Einaudi, Torino, 2008, pp. 66-73

100 Nel Congrès Internationaux d'Architecture Moderne (CIAM) di Atene del 1933, che fu dedicato alla “città funzionale”, ove si definirono i principi d'organizzazione dello spazio urbano, Le Corbusier affermava «i materiali dell'urbanistica sono il sole, lo spazio, il verde (i nuovi quartieri devono avere conseguentemente un sito specifico lontano dalla città e dalle sue) vie strette e maleodoranti e i nuovi alloggi devono avere una forma semplice e pura che permetta una distribuzione geometricamente ordinata, essere costruiti in altezza sopra spazi verdi per ottenere l'aria, la luce e la natura ed essere garanti d'igiene». In questo IV congresso fu prodotta la Carta d'Atene, stampata nel 1943, rivista e commentata a cura del gruppo francese dei CIAM, di cui era l'animatore Le Corbusier, che la ripubblicò nel 1957.

101 A queste si aggiungono le condizioni di sicurezza, le condizioni d'uso, le condizioni di conservazione. Suggestioni da una parte e misure, indici dal punto di vista fisico-tecnico dall'altro indicano il limite minimo e massimo all'interno del quale è assicurata la vivibilità che è considerata se non ottimale almeno raggiungibile. L'insieme di questi indici numerici si caratterizza per essere misurabile e verificabile, essi sono quei ampi della disciplina architettonica che riguardano la Fisica Tecnica, la Fisica Tecnica Ambientale, l'impiantistica, le scienze delle costruzioni (Martellotti, 2004).

102 Con l'utilizzo di materiali quali calcestruzzo e acciaio, tipici del Movimento Moderno, unitamente allo sviluppo del processo d'industrializzazione dell'edilizia, si ottiene una produzione intensiva a basso costo tale che, la costruzione di alloggi nuovi possa aumentare vorticosamente. Dal punto di vista dell'architettura vi è una sorta di riduzione delle variabili di progetto, che determina una monotona ripetizione all'infinito della stessa cellula abitativa e dei prospetti.

103 Lucien Kroll è considerato il padre dell'architettura sostenibile e partecipata.

(Kroll, 1999, p.7). Per questo architetto non può esistere un'unica soluzione perfetta per tutti, sempre identica e ripetuta, al contrario è necessario ricercare la felicità del singolo attraverso l'accogliere delle sue istanze personali, che significa allontanarsi dall'idea di perfezione, di un ordine astratto imposto dall'esterno, dall'idea di essere umano standardizzato, omologato, privo di identità, privato degli aspetti emotivi e spirituali, del valore della diversità, per avvicinarsi alla eterogeneità delle persone, per non perdere il patrimonio delle differenze. La modernità, secondo Kroll si è ostinata a risolvere razionalmente quello che egli reputa un problema irrazionale, "l'immagine e l'emozione dell'abitato" (Kroll, 1999, p.6). La strada indicata da Kroll chiede all'architettura di saper parlare alle emozioni, abitare un luogo è per lui "un'emozione che non può essere ridotta ad un insieme di funzioni, né risolta come fosse uno schema di esigenze quantificabili".<sup>104</sup>

Si può sensibilizzare il modo in cui i ragazzi vivono con gli "oggetti". In questo caso, però, per essere meglio percepiti devono suscitare stupore, essere sfalsati, soggettivi, disarticolati, suggestivi (Kroll, 1999, p. 58)

Per comunicare, occorre saper parlare alla sensorialità, il progetto, secondo Kroll, deve valorizzare la dimensione percettiva attraverso una forte connotazione degli spazi, arricchiti da molti materiali diversi, l'architettura deve potersi legare alla complessità vitale delle persone (Kroll, 1986). Per evitare l'umiliante mortificazione derivante dalla sterilità della ripetizione seriale che nulla ha a che vedere con l'essere umano, Kroll contrappone architetture che si staccano dal dato sensoriale per una imposizione geometrica ideale, ad altre che vivono nel coinvolgimento globale delle percezioni sensoriali e quindi più immerse nel contesto reale. Come afferma Anna Barbara (2000), in tempi recenti la pura astrazione è stata accantonata a favore di una progettazione che si concentra sull'esperibilità e sulla percezione. Il fine dell'architettura

sembra diventare il prodotto di un intreccio di sensazioni ambientali, di emozioni, un insieme di espressioni culturali che assumono le variabili sensoriali (...) Qualcuno che ama

---

104 M.G. Mura, Scuola secondaria inferiore 'Jules Michelet', Saint-Ouen, Parigi, Approfondimento del progetto Indire "Abitare La Scuola", Disponibile online: [http://www.indire.it/aesse/content/index.php?action=read\\_school&id\\_m=3463](http://www.indire.it/aesse/content/index.php?action=read_school&id_m=3463). *Abitare la Scuola* è stato un progetto dell'Indire attivo dal 2008 al 2012, attraverso la presentazione di alcune scuole, il progetto intendeva presentare i casi in cui lo spazio scuola è parte esso stesso del progetto educativo. L'architetto Maria Grazia Mura è stata responsabile scientifica e autrice dei testi.

le etichette e le teorie ha già battezzato questo momento come “nuovo-umanesimo”, ma si tratta solo del desiderio corporeo, quasi fisiologico, di molti di rientrare all'interno dell'architettura, di di calarvisi dentro con tutti i sensori, nient'altro che questo (Barbara, 2000, p. 12)

È attraverso il dispiegamento dei sensi, la loro attivazione, il loro alternarsi nel controllo dello spazio e delle cose che l'abitante si incarna in un corpo per farsi permanenza nel mondo. Nella mappa degli arredi, delle attrezzature, delle suppellettili, la sensorialità attiva una rete di relazioni topologiche che compongono un fitto mosaico di situazioni percettive in base al quale si organizza l'esistenza quotidiana. L'abitare è “sentito” nella piena sensorialità del corpo, luce, colore, volumi sonori, superfici tattili, texture, partecipano nel creare uno spazio che non è astrazione formale. Le preferenze tattili, cromatiche, olfattive, mutano da individuo a individuo e sono influenzate da differenze soggettive e culturali, non riferibili a valori standard comuni per tutti. Per Ceppi e Zini (1998) l'ambiente deve essere concepito come uno spazio polisensoriale, non per essere ricco di stimolazioni ma per essere corredato di valori sensoriali differenti per permettere che ognuno possa sintonizzarsi secondo le proprie caratteristiche di ricezione individuale. Certo, anzitutto lo spazio è veduto, ma è anche toccato, ovvero percepito con i due sensi operanti alla massima e alla minima distanza del corpo rispetto agli spazi e agli oggetti (Vitta, 2008, p. 99). Il rapporto tattile con l'ambiente investe tutta la superficie del corpo, dalla percezione del pavimento sotto i piedi a quella delle superfici degli oggetti.<sup>105</sup> Secondo Pallasmaa (2005) una buona architettura è quella che permette una conciliazione tra noi stessi ed il mondo attraverso i sensi. Secondo la fenomenologia dell'architettura che Pallasmaa propugna sulla scia di Merleau-Ponty, la materia dell'architettura è nell'immersione “vissuta” nell'esperienza spaziale. Questo approccio all'architettura è orientato a stimolare l'apticità,<sup>106</sup> il ruolo nel progetto dei

---

105 Vi sono opere, come quelle dell'architetto finlandese Alvar Aalto (l Sanatorio di Paimio, la Biblioteca di Viipuri, l'Orchestra di Turku, la chiesa di Michael Agricola, l'Opera House) definite come cinestetite dai critici per la ricchezza dei materiali impiegati, per la ricerca verso un'architettura aptica capace di creare spazi intimi, tattili, plastici, in un dialogo con il sensibile, non al fine di eccitarlo ma per permettere una partecipazione dei sensi nell'esperienza spaziale. Le superfici progettate risultano ricche di dettagli, e pensate per la mano che accarezza. Cfr Barbara 2000; Martellotti; 2004. Alvar Aalto è considerato fra gli architetti maggiormente conosciuti per il loro interesse verso una progettazione multisensoriale, insieme al suo nome spesso compare quello di S. Holl, Joy Monice Malnar e Frank Vodvarka, Alberto Pérez - Gómez, Peter Zumthor. La lista non ha la pretesa di essere esaustiva ma si riferisce agli architetti maggiormente menzionati in discussioni su tale tema, per un approfondimento si veda Barbara, 2000; Martellotti, 2004.

106 La dimensione *aptica*, può essere per un bambino con disabilità visiva una dimensione vicariante

sensi più negletti rispetto alla vista, ossia il tatto, l'udito, l'olfatto e il gusto, nel tentativo di creare spazi e atmosfere capaci di suscitare memorie e sensazioni in chi fruisce l'architettura. L'attenzione per l'apticità e la sensorialità conduce a dedicare grande cura alla creazione di "atmosfere" attraverso la luce, il colore e i materiali, che divengono rinnovati protagonisti dell'architettura. Materiali naturali come pietra, mattoni, legno, esprimono la loro età e storia, come afferma Pallasmaa

Buildings of this technological age usually deliberately aim at ageless perfection, and they do not incorporate the dimension of time, or the unavoidable and mentally significant processes of aging (Pallasmaa, 2005, p.32)

Il concetto di corpo al centro della percezione e dell'esperienza, mutuato da Merleau-Ponty, ritorna in Pallasmaa per il quale ogni luogo dovrebbe essere costruito per evocare sensazioni e memorie e non per rispondere esclusivamente a bisogni funzionali.<sup>107</sup> Come afferma Martellotti (2004) vi è un gruppo di architetture che si stacca dal dato sensoriale favorendo una imposizione geometrica ideale e prediligendo il senso maggiormente ritenuto vicino alla mente e cioè quello della vista, e vi è invece un'altra tipologia di architettura che vive nel coinvolgimento globale delle percezioni sensoriali, e dunque anche più immerse nel contesto reale. Vi sono architetture pensate per l'azione, ed altre pensate come oggetto di godimento visivo, le prime richiamano immagini di moto, di relazioni interumane, o azioni specifiche, le seconde in quanto oggetto di contemplazione richiamano l'idea del monumento caratterizzato dalla stasi, oggetti in contrasto con il naturale per la loro astrazione, questi coinvolgono

---

rispetto al senso deficitario. La collaborazione tra tatto e senso cinestetico viene definita *sensu aptico*. La percezione aptica va guidata e affinata attraverso quella che Romagnoli (1973), il maggiore tiflopedagogo italiano, chiamava *l'educazione della mano*, importante al fine della formazione delle idee concrete e della loro rappresentazione mentale. La parola *aptico* deriva dal greco *haptos* e significa "una cosa che può essere percepita" sensibile, mentre il verbo *haptetai* significa toccare, ma anche capire. Il senso del tatto rispetto agli altri sensi è molto complesso, attraverso recettori diversi è in grado di percepire sensazioni svariate, grazie ad esso percepiamo il caldo, il freddo, le texture, le vibrazioni, il dolore. Questo senso non si limita però a un organo preciso come tutti gli altri sensi. Mentre vediamo con gli occhi, sentiamo con le orecchie, annusiamo con il naso e gustiamo con la lingua non è così immediato individuare l'organo che ci permette di sentire. Certo è con la mano che nella maggior parte dei casi sentiamo, ma è la pelle che si estende su tutto il nostro corpo che ci permette di sentire. Il senso cinestetico composto da un insieme di recettori, aiuta a percepire la posizione e il movimento del nostro corpo e degli arti (cfr. Canalini, et al 2005)

107 L'interesse per un'architettura che preveda un'esperienza multi-sensoria, che realizzi cioè una compresenza di sensazioni che mettano in rapporto l'intera percezione del corpo con l'ambiente costruito, è crescente ed è rilevabile dal fatto che esso costituisca materia di studio in diverse università degli Stati Uniti d'America. Al New Jersey Institute of Technology, alla Berkeley in California, alla Yale University.

maggiormente il senso della vista per colpire l'immaginazione. Entrambi possono costituire spazi significanti per il vivere umano. Martellotti per mostrare questa differenza propone una analisi di alcune opere. Nell'immagine del Padiglione di Barcellona creato da Mies Van Der Rohe nel 1929, (Figura 1 e 2 ) ad esempio, viene mostrato come la presenza di piani verticali ed orizzontali guidino lo sguardo, ella scrive

Questo scegliere vari punti di vista corrisponde a un particolare godimento estetico, organizzato per inquadrature, appositamente ideate dal Maestro. Ci si muove su un piano esclusivamente orizzontale che tramite il disegno ortogonale delle lastre di travertino esalta le fughe prospettiche e sottolinea la giusta collocazione dei vari elementi. (...) Domina la geometria e la prospettiva in un edificio che potremmo definire rinascimentale per la ricerca della perfezione e dei giusti rapporti tra gli elementi (...) È un luogo che invita al silenzioso e alla contemplazione, esso infatti vive di luce e pura materia e attraversandolo non si cerca l'interazione con gli altri occupanti di questo spazio. È un luogo della solitudine, le persone che si muovono al suo interno sono quasi fastidiose, costituiscono elemento di distrazione. Non ci sono nicchie dove sedersi, non ci sono luoghi di protezione si è esposti come oggetti su un vassoio, ci si guarda quasi imbarazzati. (Martellotti, 2004, p.28)

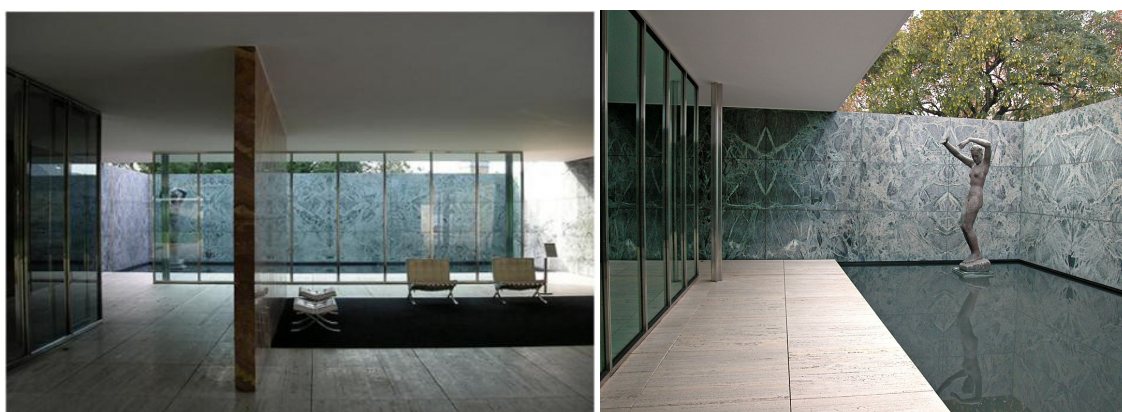


Figura 1.1-1.2 Padiglione Tedesco all'Esposizione Universale di Barcellona del 1929 di Mies Van Der Rohe.

Attraverso le immagini del T.W.A. Terminal di Eero Saarinen Martellotti analizza uno spazio opposto al precedente

uno spazio di non facile comprensione, che si movimentava attraverso linee fluide orientate secondo direzioni varie, non esclusivamente orizzontali e verticali. Ci si sposta nello spazio in tutte le direzioni (...) la luce penetra da tagli misteriosi (...) la fluidità delle forme e il modello quasi scultoreo creano superfici da percorrere con lo sguardo e con il corpo in uno spazio dove domina la continuità. Non più una

composizione di viste prospettiche ma uno spazio dove mancano i riferimenti utili a una collocazione geometrica esatta degli oggetti. Non ci sono punti privilegiati di osservazione; chi si muove in questo spazio è libero di scegliere i percorsi più vari, di fermarsi a osservare il movimento delle persone che lo circondano o trovare un luogo più defilato per parlare con un amico. (...)È un unico ambiente che ne contiene altri al suo interno ma di difficile decifrazione in un primo momento e, per questo motivo, capace di trasmettere un senso di mistero e favorire il gioco dell'esplorazione. (...) uno spazio che non avrebbe lo stesso fascino se non fosse abitato da persone in movimento. Proprio il fluire di persone, quasi come in un'immaginaria danza, rende questo edificio uno spazio in movimento e per il movimento (Martellotti, 2004, pp.29-31)

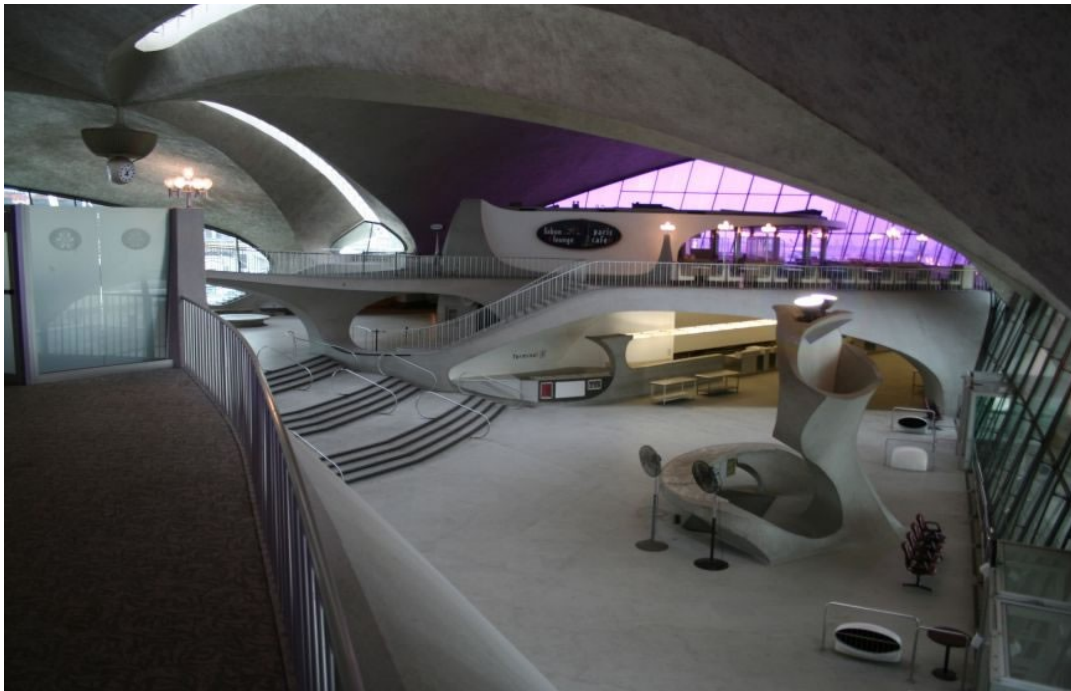


Figura 1.3: T.W.A. Terminal, New York, 1956-62 di Eero Saarinen.

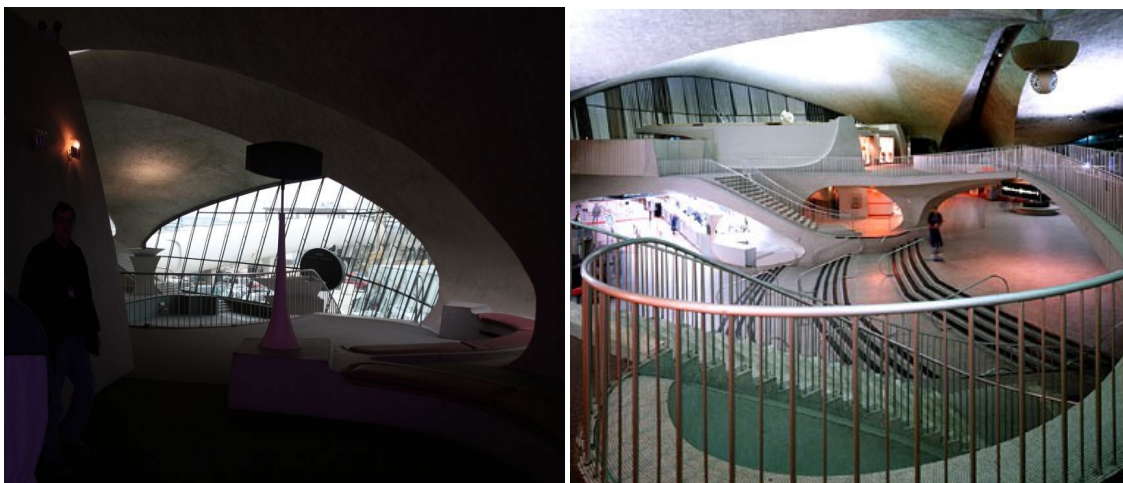


Figura 1.4-1.5: T.W.A. Terminal, New York, 1956-62 di Eero Saarinen.



Come si può notare nei due esempi proposti l'architettura può essere molto di più di uno strumento funzionale, o di un mezzo di soddisfazione di comfort fisico, l'architettura può soddisfare la sfera emozionale attraverso immagini poetiche, mantenere il mistero per stimolare l'immaginazione e le emozioni. L'inutile è umanamente essenziale. La conformazione dello spazio può influenzare la motricità del soggetto che lo vive. Uno spazio che raccoglie, che racchiude, suggerisce un possibile utilizzo legato allo stare, uno spazio che si struttura su vari livelli in relazione visiva offre la possibilità di percorrerlo, invita ad indagarlo, esorta il movimento. All'opposto dagli edifici banali e riduttivi dal punto di vista sensoriale, queste opere non escludono la percezione sensoriale, ma per la progettazione del Padiglione di Barcellona si è scelto di esaltare la vista, organo prediletto dal Moderno (Pallasmaa, 2005),<sup>108</sup> con le sue annesso forme razionali e pure (Barbara, 2000). Se la vista è il senso della separazione e della distanza, il tatto è quello della vicinanza, dell'intimità, gli occhi sono utilizzati per agire un controllo, il tatto serve per avere un approccio diretto con gli oggetti. La luce è una delle grandi componenti emotive della percezione estetica (Ceppi, Zini, 1998), la luce naturale non informa solo sulle condizioni meteorologiche, essa permette di percepire il passare del tempo, è una materia viva, manipolabile. Una illuminazione artificiale spesso uniforme per privilegiare il parametro della costante visibilità in ogni punto dello spazio, come uno spazio omogeneo non stimola l'immaginazione, non vi è sorpresa, non vi invito alla perlustrazione. La chiara definizione dello spazio e delle reciproche posizioni degli oggetti non crea quel mistero che scorgiamo ad esempio nei quadri di Caravaggio o di Rembrandt. Il paesaggio luminoso come affermano Ceppi e Zini (1998) può essere molto articolato agendo sulle variazioni ed intensità, sulle differenze del "colore" della luce, caldo e freddo. Le Ombre che possono essere ordinate, caotiche, frammentate, compatte, rendono le profondità e le distanze ambigue, nella ricerca di colmare lacune nella visione evocano immagini di fantasia, ed invitano all'uso del tatto per muoversi meglio.<sup>109</sup> Nell'entrare da

---

108 Il dominio del senso della vista figura fortemente negli scritti dei modernisti (Pallasmaa, 2005), nel testo di Pallasmaa, attento nella sua critica al movimento moderno, riporta diverse affermazioni fatte dai modernisti, in particolare egli si sofferma sui testi di Le Corbusier da cui fa emerge la predilezione di tale senso. Le Corbusier in diverse dichiarazioni dimostra questa predilezione, riportiamo un esempio tratto da un articolo presente in *Casabella* del 1987: «I am and I remain an impenitent visual - everything is in the visual» (Crosset, 1987, p.115).

109 Da sempre l'ombra costituisce un insidia per la mente come scrive Roberto Casati (2000), non ispira

differenti direzioni la luce caratterizza lo spazio, di grande importanza espressiva, capaci di determinarne il “colore”, sono la temperatura e la qualità cromatica del suo spettro,<sup>110</sup> la composizione di un paesaggio luminoso artificiale è il risultato di differenti temperature di luce e degli effetti sulle ombre.

Per prendere contatto con il mondo abbiamo bisogno di toccarlo. Una parte importante delle sensazioni tattili provengono dai piedi attraverso i quali avvertiamo la consistenza, la densità, la trama del terreno. Pavimenti uguali non consentono di percepire le differenze. Le mani e in generale la pelle leggono la densità, il peso, la trama, la temperatura della materia, esplora la complessità materica dell'ambiente instaurando relazioni di simpatia ed antipatia. L'orchestrazione della complessità produce la ricchezza della compresenza di materiali differenti

sonori e assorbenti; trasparenti e opachi; a trasparenza temporanea (cristalli liquidi, pattern mobili) o permanente (tende, pellicole, graticci, lamiere forate, dipinti su lucidi, ecc.); pesanti e leggeri; con colori iconici “naturali” (come una sedia di legno naturale) o *sintattici*, filmici, sovrainposti (la stessa sedia, verniciata in modo coprente); “caldi” (ad es. legno rosso venato, tessuti, pietra a spacco, ecc.) o “freddi” (vetro, legno chiaro non venato, alluminio laminato, acciaio, ecc.); con diversi gradi di naturalità (o artificialità); di lunga durata (pietra, acciaio) e breve durata (fiori, carta) facendo cambiare continuamente il paesaggio (Ceppi, Zini, 1998, p.78)

Lo spazio sonoro è costituito da rumori e suoni di diversa entità, i suoni hanno una durata, si caratterizzano per la loro provenienza, gli echi sono determinanti nella comprensione dello spazio ed è dimostrato dall'uso che ne fanno le persone cieche, i quali usano l'eco dei passi, il battere di un bastone o lo schiacciare delle dita per ottenere informazioni necessarie per orientarsi, colui che percepisce inoltre partecipa attivamente allo spazio sonoro in quanto con la sua presenza lo modifica provocando rumori.<sup>111</sup> Lo

fiducia, confonde, inquieta, Platone nel mito della caverna le mostra come capaci di discostare dalla conoscenza, il diciannovesimo secolo sconfigge le ombre con la scoperta dell'elettricità elimina l'ombra instabile creata dalla fiamma che trema esposta alle correnti d'aria, e fa scomparire le vaste zone d'ombra che rendono insicura la città, ma l'ombra ci invita ad indagare, a scrutare, a conoscere, crea spazi misteriosi al contrario degli spazi omogeneamente illuminati.

110 Si veda Ceppi e Zini, 1998; Barbara, 2000.

111 Alcuni luoghi affascinanti dal punto di vista sonoro ad esempio sono Palazzo Farnese del Vignola a Caprarola, in cui è possibile sussurrare una parola in un angolo della stanza e questa può essere percepita solo trovandosi nell'angolo opposto, grazie ad una particolare conformazione della volta; a New York tra il 1992 e il 1993 fu realizzato nel Bronx da Bill e May Buchen, tra i primi sperimentatori negli anni '70 del suono come “materiale da costruzione” per l'architettura, una architettura sonora come Playground per i bambini.

spazio può offrire potenzialità sonore tali da creare dei paesaggi (soundscape) (Ceppi, Zini, 1998).

La memoria più persistente di uno spazio è l'odore, nell'età imperiale i palazzi venivano costruiti in cedro per il suo odore resinoso che nel tempo diveniva balsamico, che per i suoi effetti insettifughi, nella costruzione delle moschee l'odore veniva impiegato per aiutare l'ascesi mistica dei fedeli, vi furono moschee costruite mescolando malta con essenze di muschio e rosa perchè i muri scaldati dalla temperatura del giorno ne facessero evaporare il profumo.<sup>112</sup> In *Architetture Invisibili. L'esperienza dei luoghi attraverso gli odori*, di Anna Barbara e Anthony Perliss (2006) si considera il naso uno strumento complesso, fatto di vuoti, membrane e recettori, attraverso cui passa un flusso di particelle registrate dal cervello, messaggi elettrochimici connessi al nostro inconscio.

Una nuova attenzione allora possiamo dire, è rivolta alla globalità della persona, nel progetto architettonico il soggetto si trova reinserito nello spazio, un soggetto fatto di carne ed emozioni.

Dunque dopo avere tracciato i confini dell'abitare, in che modo è possibile abitare la scuola? Una istituzione pubblica all'interno della quale vivono determinati comportamenti, usi, economie storicamente e culturalmente determinate, è abitabile? Abbiamo visto che l'abitare è per prima uno spazio del sé, della vita dei corpi, uno spazio all'interno del quale si declina un ampio spettro del libero agire e sentire dell'abitante. Maria Montessori nel fondare la Casa dei Bambini,<sup>113</sup> nel 1907 nel

---

<sup>112</sup> Il padiglione di Peter Zumthor, architetto che pone particolare attenzione ad includere nel linguaggio architettonico gli odori, all'Expo 2000 di Hannover si impone per la forte essenza di legno resinoso. Molte delle opere di Alvar Aalto profumano del legno di pino e di betulla, tipici dei boschi finlandesi.

<sup>113</sup> Montessori parte dal presupposto che gli adulti ignorino che “le energie infantili sono come un torrente in piena” (Montessori, 1971, p.143), e che i capricci di cui si lamentano sono provocati da eccessivi ammonimenti. Ella nota che tutto l'ambiente di vita è predisposto a misura di adulto, e sostiene che tutto questo ricada sull'infanzia, con una ripercussione indelebile. È per questo che decide di intraprendere una svolta radicale creando un ambiente preparato per accogliere il bambino, un ambiente che lo aiuti nel processo di una “crescita libera e armonica”. Questo ambiente verrà chiamato Casa dei bambini un luogo in cui le classi sono poche, le aule che non molto ampie ma ben organizzate per essere utilizzate come ambiente di lavoro destinato ai bambini, sono dotate di suppellettili proporzionati alle dimensioni fisiche dei bambini. L'aula è la “sala di lavoro” (Montessori, 1971, p.79) arredata con attenzione, in essa i materiali sono tutti a portata di mano dei bambini e facilmente utilizzabili da loro per permettergli di muoversi e agire in maniera a loro più consona, senza il continuo intervento degli adulti. Le sedie, i tavoli, gli scaffali, gli armadi, sono tutti piccoli, proprio a misura di bambino. Vi è uno spazio comune in cui ritrovarsi, il giardino, nonché luoghi di lettura, ricreazione e refezione. Tutto è sotto la responsabilità dei bambini, sono loro infatti che badano all'ordine, alla pulizia e al mantenimento in ottime condizioni dell'aula, nella prospettiva che la vita nella scuola potesse essere apprezzata dai

quartiere San Lorenzo di Roma, pose una casa nella scuola, uno spazio domestico in cui il “privato” si trasforma in uno spazio scolastico, “pubblico”, a “misura di bambino”, attraverso la valenza estetica degli ambienti, la cura delle relazioni umane, la centralità del soggetto infantile che autoapprende. Come afferma Baldacci (2007) l’istituzione della prima Casa dei Bambini può essere considerata una sorta di “evento aurorale di una pedagogia dell’inclusione”, che nella costruzione di un contesto appropriato per il processo di crescita, un’istituzione educativa specifica per il bambino, un ambiente concepito a sua misura, racchiude uno degli aspetti fondamentali di qualsiasi progetto d’inclusione socio-educativa. La parola *casa* da lei scelta, esprime l'essenza dell'abitare, traduce il bisogno reale, quello di poter essere come a casa propria.<sup>114</sup> A casa propria come abbiamo visto il corpo è attore, e come a scuola mantiene le sue esigenze, qualità intellettive, decisionali, spirituali. Sempre più, nella scuola, l'allievo/a diviene partecipe della sua formazione, gli approcci sono sempre più centrati su colui/colei che apprende, sulle sue attitudini e sui suoi interessi, la personalizzazione (Baldacci, 2002) porta inevitabilmente con sé l'offerta di un repertorio più vasto di opportunità che offrono al soggetto che apprende un ampio raggio di azione nel definire i propri obiettivi, i propri scopi di apprendimento. L'abitare inteso non come semplice alloggio, come tetto sulla testa, come recapito, racchiude un insieme di significati che come abbiamo visto, partendo da Heidegger, investono il duplice nodo di *essere sulla terra*, e di *essere con le cose del mondo*. Per evitare i rischi di appiattimento ed omologazione la studiosa italiana pensò ad un ambiente fisico adatto allo sviluppo delle potenzialità individuali. La sua pedagogia si proietta nella progettazione di spazi educativi, a misura di bambino, il punto di partenza è la critica del banco rigido e fisso, disposto spesso a gradinate degli asili comuni, per giungere ad una progettazione pedagogica, al fine di creare un nuovo modello di relazioni umane, la Casa dei Bambini offre una casa alla costruzione dell'umanità futura.

---

fanciulli come continuità della propria “casa”, avvertita come propria in quanto rispondente ai loro bisogni.

114 Montessori nel *Manuale di Pedagogia Scientifica* scrive che le aule sono trasformate come in piccole case «che si ammobiliano con oggetti adatti alla statura e alla forza degli esseri che esse devono ospitare: con piccole sedie cioè, piccoli tavoli, lavabi, minuscoli oggetti di toeletta, tappetini, credenzine, tovaglie e vasellami. Tutto ciò non è solo piccolo, ma è abbastanza leggero da poter permettere ai bambini di tre o quattro anni di muovere, cambiare loro di posto e trasportare in giardino o sulla terrazza tutte queste cose» (p.32)

Un edificio scolastico, eretto poter promuovere il pieno sviluppo della persona umana, uno spazio che è stato costruito riportando in passato una grande attenzione al corpo, ma per disciplinarlo e renderlo docile (Foucault, 1993), offre uno spazio da abitare?

### 3.4 L'ospitalità dello spazio scolastico

Lo spazio ospitale come abbiamo visto, primariamente si manifesta nella non perpetrazione di micro-esclusioni di cui abbiamo parlato nel paragrafo 2.3.

L'ospitalità della scuola si è manifestata nel tempo, come affermeremo anche nel paragrafo dedicato alle evoluzioni storiche dell'architettura scolastica, nel non accogliere il corpo dell'abitante.

La scuola, infatti, non si frequenta ma si “abita”. Abitare significa sentirsi bene, in un luogo nel quale si è visti, accolti in maniera globale. E la misura prima e imprescindibile del riconoscimento e dell'accoglienza per lo studente (e il docente) è, appunto, il suo corpo (Gamelli 2013)

È attraverso i sensi che l'essere umano costruisce nella mente le immagini del mondo. “Nihil est in intellectu quod non fuerit prius in sensu”. Diversi pedagogisti hanno considerato l'importanza dei sensi nella comprensione ambientale, da Comenio a Rousseau, da Pestalozzi a Fröbel, dalla Montessori a Piaget, a Bruner, ma nella scuola l'atteggiamento invalso è sempre stato volto a privilegiare il contenuto intellettuale della percezione a scapito di quello sensoriale. La corporeità è un'esperienza cruciale della crescita e della formazione delle persone, contribuisce in maniera decisiva alla definizione della nostra identità, rappresenta l'ancoraggio alla dimensione reale. L'incapacità di guardare al soggetto come un tutto unitario, data dall'eredità dualistica mente/corpo,<sup>115</sup> in cui risulta evidente la subalternità del secondo termine, considerato

<sup>115</sup> La dicotomia antitetica mente-corpo affonda le sue radici nell'antichità, si fa risalire a Platone che considerando questi due piani distinti, separa l'anima dal corpo divenendo quest'ultimo strumento della prima e suo involucro. Egli scrive “fino a quando noi possediamo il corpo e la nostra anima resta invischiata in un male siffatto, noi non raggiungeremo mai in modo adeguato ciò che ardentemente desideriamo, vale a dire la verità” (Platone, Fedone (67 c.d.) in Opere, trad. it. (1973). Bari: La Terza). Con l'età moderna si fa avanti una prospettiva meccanicistica di un corpo ridotto a macchina, Cartesio pone le basi per una divisione gravida di conseguenze in *res cogitans* e *res extensa*. Nel suo trattato *De*

un supporto, uno strumento da piegare ai propri bisogni, o da domare, quando non viene ad essere pensato come ostacolo o come un carcere in cui si è costretti a vivere, pesa sull'immaginario culturale occidentale costituitosi sulla separazione di queste due parti. Il corpo è visto come il manifestarsi del soggetto nella carne, nella parte “esteriore” separata dalla dimensione “etera”. La mente è concepita come una realtà sottratta alle influenze della fisicità ed il corpo è asservito alle leggi della natura.

Per molto tempo la storia dell'educazione occidentale ha occultato il corpo nella sua interezza, nella sua vitalità, “per affermare invece un'identità dimezzata, sottoposta alla disciplina, alla prestazione, all'agonismo (...) Il corpo è negato come desiderio, come istinto, come pulsione” (Cambi, 1994, p.17). La scuola e le istituzioni formative sulla scia del pensiero filosofico considerano la mente il vero luogo depositario della conoscenza, la corporeità è considerate per garantire la sua docilità. La scuola, come il carcere, come l'ospedale, come le caserme,<sup>116</sup> dal suo canto ha rappresentato nel tempo un grande dispositivo istituzionale di controllo dei corpi per produrre individui conformati (Foucault, 1993), un dispositivo che decide la ripartizione degli individui nello spazio, che cura in dettaglio le posizioni di ciascun corpo per formarne o rieducarne l'anima, poiché il corpo che si piega corrisponde ad allo spirito che si modella.<sup>117</sup> L'educazione delle menti, nel suo significato più profondo di educare

---

*l'homme* (pubblicato nel 1662, ma scritto 30 anni prima Cartesio, *Opere filosofiche*, a cura di Eugenio Garin, Laterza, Bari, 2000), Cartesio assimila il corpo umano ad una macchina, ad un congegno meccanico da cui elevarsi in virtù della presenza dell'anima donata dal creatore “suppongo che il corpo altro non sia se non una statua o una macchina di terra” non dissimile da tanti “orologi, fontane artificiali, mulini e altre macchine siffatte” (2000, p.205). Svuotando di ogni spiritualità la natura e dotando l'essere umano del privilegio della ragione, l'anima si ritira nel cervello. La fenomenologia tenta una ricostruzione della persona nella sua unità, tenta un superamento del dualismo anima/corpo che ha contrassegnato la filosofia occidentale, nella riscoperta della sua integrità. Il corpo non è più qualcosa che si ha ma che si è, in quanto l'essere umano è coscienza incarnata, corpo vissuto, sentito, che diventa paradigma delle coscienze di esserci ed esistere. In realtà l'accezione del corpo oggettivato, depersonalizzato, del corpo-macchina perdura nella tradizione occidentale e di questa contrapposizione non è esente la nostra tradizione scolastica (Dallari, 2005). L'ideologia educativa dominante e l'organizzazione didattica maggiormente diffusa sono ancora oggi caratterizzate dal marcato dualismo che nel privilegiare i processi intellettuali. Per un approfondimento si veda A. Mariani, (a cura di) *Corpo e modernità*, Unicopli, Milano, 2004.

116 La comune tipologia è legata ai medesimi criteri pedagogici su cui questi edifici erano concepiti, in funzione di una società ordinata e stabile tali modelli si fondavano sulla segregazione e reclusione. Foucault scrive « Se la prigione assomiglia agli ospedali, alle fabbriche, alle scuole, alle caserme, come può meravigliare che tutte queste assomiglino alle prigioni» (Foucault, 1993, p.247).

117 Foucault individua un nesso tra corpo e potere (1977), l'esercizio del potere egli afferma, si è strutturato a partire dal XVIII-XIX secolo, attraverso alcuni nuclei istituzionali come scuole, caserme, ospedali, fabbriche etc., che hanno agito esercitando forme di controllo, disciplinizzazioni e repressioni progressivamente sempre più impercettibili (Foucault, 1993). Dunque si è elaborato un “sapere del corpo”

l'anima, passa sempre per la disciplina<sup>118</sup> cui vengono assoggettati i corpi. Lo spazio “architettonico, funzionale e gerarchico” (Foucault, 1993, p. 161) fissa la circolazione, evidenzia dei meriti, garantisce l'obbedienza e l'economia dei gesti dell'individuo. L'architettura disciplinante<sup>119</sup> non si avvale solo di solide mura utili a rinchiudere i corpi, essa, come afferma il filosofo di Poitiers, ne orienta il movimento attraverso

il calcolo delle aperture, dei pieni e dei vuoti, dei passaggi e delle trasparenze (Foucault, 1993, p.188)

fissa la circolazione, garantisce l'economia dei gesti, evidenzia dei meriti, indica dei valori.<sup>120</sup> Per evitare pericolose dispersioni, viene programmata ogni azione del soggetto, viene organizzato un sistema in grado di formare norme fisiche, rettitudini

---

che ha prodotto un sapere sugli individui a partire dalla loro corporeità. Tale sapere è in grado di designare un'antinomia tra “normalità” e “devianza” e una istituzionalizzazione del “corpo normale”, definito in contrasto ad un “corpo deviante” stigmatizzato e disciplinato. Questo modello consente a Foucault di interpretare alcune pratiche scolastiche fondate sui principi di “imitazione” ed “uniformità”. Nel XVIII e XIX secolo la vita delle scuole era organizzata su principi di *clausura*, ossia la distribuzione spaziale ripartita attraverso movimenti disciplinati in *quadrillages*; di *cronografia* ossia il maestro doveva costantemente conoscere la posizione e il comportamento dell'alunno/a; di *articolazione*, ossia il disciplinamento della postura fisica dello scolaro; di *utilizzazione* ossia l'impiego produttivo dell'alunno/a nei confronti dello spazio, del tempo e dei materiali. C'è da dire che la nozione di potere ha una dimensione “positiva”, il potere non agisce soltanto come controllo-repressione ma come controllo-stimolazione. Esso si costituisce come un potere costruttivo, produttivo.

118 Le discipline sono «metodi che permettono il controllo minuzioso delle operazioni del corpo, che assicurano l'assoggettamento costante delle sue forze ed impongono loro un rapporto di docilità-utilità» (Foucault, 1993, 149)

119 Le discipline, afferma Foucault, «organizzano le “celle”, i “posti”, i “ranghi”, fabbricano spazi complessi: architettonici, funzionali e gerarchici nello stesso tempo» (Foucault, 1993, p.161). Il tema che maggiormente ha influenzato il tema del corpo è quello di *disciplina*, (Foucault, 1993) un insieme di formule finalizzate alla dominazione e all'assimilazione all'ordine sociale per ripartire, suddividere, raddrizzare i corpi, governarne i movimenti e i gesti. Nella società moderna, afferma il filosofo francese, il potere disciplinare e il sistema di sorveglianza viene interiorizzato, ogni persona sorveglia se stessa per descrivere queste forme del potere disciplinare, Foucault mostra l'esempio del *Panopticon*. Questo è presentato da Foucault come un dispositivo (Foucault, 1993, p.218) che permette di scomporre uno spazio chiuso in unità che possano essere oggetto di una sorveglianza intensa e dettagliata. Il *Panopticon* è una proposta di Jeremy Bentham, un'utopia, anche se ha potuto assumere l'aspetto di un progetto di prigione, un'utopia in senso proprio, nella misura in cui nessuna costruzione reale ha potuto mai realizzare il programma immaginato da Bentham. Nel XIX secolo, molte prigioni si sono potute ispirare al progetto o all'idea di una sorveglianza centrale, ma nessuna ha mai realizzato il *Panopticon*, prigione circolare all'interno della quale i carcerati si trovano al centro dell'edificio permettendo una continua sorveglianza da parte dei secondini che al contrario non sono mai visti. Il panottico funziona in tutte le istituzioni totali che identificano organizzazione architettonica e architettonica della formazione (Orsenigo, 2009).

120 Foucault ricorda che è a San Giovanni de La Salle, fondatore della congregazione dei Fratelli delle Scuole Cristiane, che dobbiamo l'organizzazione capillare dell'istruzione gratuita per i figli degli operai e dei poveri, oggi patrono degli/delle insegnanti. La Salle propone un insegnante tecnico-sorvegliante e lo spazio è strutturato come una macchina per apprendere, per sorvegliare, per gerarchizzare, per ricompensare.

posturali, disposizioni comportamentali, una “ortopedia” dell'anima corrispondente ad una “ortopedia” del corpo (Mariani, 2004). La pedagogia diventa grazie all'architettura “ortopedagogia”, formando individui che nelle posture, nelle gestualità, nei movimenti quotidiani assumono la rettitudine, ossia regolarità, precisione, adeguatezza, controllo, come principio di normalità sociale. La scuola nel suo edificio solido, austero, razionale incute timore e rispetto, al suo interno è strutturata secondo regole specifiche e funzionali alla disciplina. Così come l'ospedale è costituito da un ambiente non abitabile,

camere asettiche, arredi gelidi e metallici, mobili immobili, finestre che non si aprono. Bagni senza specchio, squallide stanze d'attesa con sedioline di plastica in fila lungo le pareti (Farè, 2002, p.17)

La scuola appare scandita da aule e corridoi, in cui aule chiuse si presentano allineate lungo corridoi,<sup>121</sup> lo spazio è asettico, razionalmente diviso, i colori alle pareti sono neutri, le aule sono uguali, i banchi sono disposti in file parallele di fronte alla cattedra, con la “scopia” che tale posizione permette e reclama il *domus*, il maestro, controlla prima che insegnare, la pratica dell'insegnamento collettivo, nozionista concentrato in un tempo specifico, non tiene conto dei ritmi, delle esigenze, delle aspirazioni del singolo. L'aula-tipo è definita da Iori (1996) come “mono-luogo”, essa non presenta alcuna analogia con aspetti che possono essere ritrovati negli spazi privati delle case. L'aula è spoglia, arredata con pochi mobili spesso fatiscenti, e disposti in modo simmetrico senza una ricerca di gradevolezza, tale da creare quella che Iori (1996, p.141) definisce “sensory deprivation” per la povertà e l'uniformità degli stimoli.<sup>122</sup> Ciò che viene di norma ritenuto superfluo può, come cercheremo di spiegare nel corso del nostro lavoro, apparire invece indispensabile. A differenza dei nidi e delle scuole d'infanzia in cui si ricerca una differenziazione, si studiano spazi per consentire attribuzioni simboliche, nella progettazione delle scuole dalla primaria alla secondaria, manca la cura degli spazi per permettere un abitare.

Iori afferma

---

121 Questa impostazione risponde a una visione di un sapere statico, parcellizzato, frammentato, diviso, trasmesso in modo lineare, predeterminato (Kühn, 2011a).

122 Iori (1996) afferma che anche l'opposta ricerca di continui stimoli possa generare al contrario un “overload”, un eccesso di stimolazione, causando stordimento e stanchezza.



l'abitare educativo è ciò che principalmente manca nelle scuole (Iori, 1996, p. 113)

Nell'abitare, lo spazio intorno, come dicevamo nel paragrafo 3.2, oltre ad essere una specie di carta d'identità del suo abitante, rappresenta uno spazio vivo, un luogo ove ciascuno a suo modo intreccia quotidianamente una relazione significativa con le cose del mondo. La scuola invece si profila come un *non-luogo* (Augé, 1993), uno spazio anonimo, in cui alunni/e ed insegnanti transitano con estraneità. Premesso che gli spazi mutano la loro veste, oggi è possibile parlare di spazio plurale in quanto tramite le tecnologie tematiche è possibile nello stesso tempo essere in rete, in relazione, in comunicazione con altre dimore, i luoghi, come afferma Augé, devono avere la capacità di conferire senso identitario, relazionale e storico. Secondo l'antropologo, i “non-luoghi” designano innanzitutto quegli spazi sociali intercambiabili in cui l'essere umano, lungi dall'essere condotto a fare un'esperienza di sé, si trova al contrario immerso nell'anonimato.<sup>123</sup> Essi si presentano come spazi omologati e omologanti lontani dall'essere identitari e relazionali, sono spazi della provvisorietà, del passaggio, in cui non è possibile instaurare relazioni sociali, anche se nel tempo lo stesso studioso ha in parte rettificato questa visione.<sup>124</sup>

Ma come si concilia un non-luogo che genera spaesamento, con il senso di appartenenza ad una comunità che nella pedagogia per l'inclusione viene individuato come un bisogno a cui dare maggiore attenzione perché sottoposto, come afferma Canevaro (2006), continuamente a pressioni di crisi?

Orsi in *A scuola senza zaino: il metodo del curricolo globale per una scuola comunità* (2006) scrive

sembra quasi che la scuola abbia il compito di instillare la convinzione che non ci si debba più affidare e fidarsi dei sensi – pur anche estesi e potenziati dalle tecnologie – per abitare il mondo. È per questa ragione che l'ambiente formativo è

---

123 Come esempi dei “non-luoghi”, di cui l'essere umano non si appropria realmente e con cui ha in genere un rapporto passivo di consumo, Augé fa riferimento in particolar modo ai mezzi di trasporto, alle grandi catene alberghiere, ai supermercati.

124 Secondo Augé la definizione di “non-luogo” presenta dei limiti, in un articolo del 12 luglio 2010 comparso sul Corriere della Sera egli scrive sulla p.29 «da una parte, è evidente che una forma di legame sociale può emergere ovunque: i giovani che si incontrano regolarmente in un ipermercato, per esempio, possono fare di esso un punto di incontro e inventarsi così un luogo. Non esistono luoghi o non luoghi in senso assoluto, il luogo degli uni può essere il nonluogo degli altri e viceversa» Augé.

reso asettico, è staccato dallo spazio e dal tempo, affidato sostanzialmente a una parola dis-incarnata (Orsi, 2006, p.206)

Nel modello scolastico odierno, ancora sussistono gli elementi del disciplinamento e dell'anestetizzazione del corpo che Foucault faceva risalire alle scuole del XVIII secolo (Orsi, 2006). In base alle possibilità minime di movimento consentito dallo spazio dell'aula e dagli arredi non variabili, fissi o comunque difficili da spostare, dalla sistemazione dei banchi in file organizzate, posizionate frontalmente alla cattedra, questo sistema corrisponde ad una struttura congegnata per sorvegliare, controllare, trasmettere, impedire relazioni, e qui, in questo spazio, si compie la cerimonia della introiezione delle regole e della conformazione del corpo a quelle regole. Non c'è quindi il riconoscimento di un vero sapere del corpo, ma piuttosto, la necessità di disciplinarlo. In particolare il compito di disciplinare il corpo è stato relegato nell'educazione fisica, ponendo l'accento sulla funzione servile addestrativo-militare, igienico-sanitaria. Nel curriculum l'emarginazione del corpo è funzionale a una didattica centrata sui saperi formali. I saperi vengono trasmessi senza farne esperienza, senza un coinvolgimento costruttivo della conoscenza. Ancora nei Programmi della scuola primaria del 1955 l'educazione fisica è abbinata all'educazione morale e civile.

L'educazione fisica si consideri connessa all'educazione morale e civile come mezzo che induce l'alunno a rispettare e padroneggiare il proprio corpo a ordinare la tumultuaria esplosione delle energie, tipica della fanciullezza, e come tirocinio all'autocontrollo, all'autodisciplina e alla socievolezza<sup>125</sup>

Nell'educazione fisica è prevalente la finalità dell'autodisciplina e dell'autocontrollo, il corpo non è pensato ancora come risorsa per le attività educative e cognitive, essendo queste attività considerate a lui estranee esso viene considerato come qualcosa da assoggettare. Nell'85 i Programmi della scuola primaria attribuiscono ai linguaggi del corpo una diversa funzione, l'educazione fisica diviene educazione motoria e assolve alla funzione di sviluppo delle capacità senso-percettive, degli schemi motori, delle abilità comunicative gestuali e mimiche per il miglioramento della abilità

---

125 Cfr programmi didattici della scuola primaria di cui al D.P.R. 14.6.1955, secondo ciclo, sezione dedicata all'Educazione morale e civile-Educazione fisica. Negli Ordinamenti dell'attività educativa della scuola materna del 1969 si può notare una affinità nelle indicazioni dei Programmi della scuola primaria del 1955, l'educazione fisica per i bambini è composta da «un complesso di giochi di movimento e di esercizi figurativi e di imitazione che motivano in modo naturale flessioni, piegamenti, rotazioni, spinte»

espressiva.<sup>126</sup> Viene riconosciuta un nuovo ruolo all'educazione del corpo, non più relegata nella funzione igienico-addestrativa-moralistica dell'educazione fisica (Bottero, 2002), ma non si è ancora attenti a riconoscere i saperi del corpo, della percezione, della sensibilità, l'impianto didattico è sbilanciato a favore di una educazione del pensiero. Bisogna attendere il contributo di psicologi come Howard Gardner per poter riscoprire e riconoscere la dimensione corporea nel valore formativo della sua globalità. L'intelligenza non ha sede solo nella testa ma anche nei sensi, nelle mani,<sup>127</sup> la corporeità, l'emozionalità producono conoscenza. Howard Gardner considera la sua una nuova teoria delle competenze intellettuali umane che

mette in discussione la concezione classica dell'intelligenza che la maggior parte di noi ha assorbito esplicitamente (dalla psicologia o da testi di pedagogia) o implicitamente (vivendo in una cultura con una concezione forte ma circoscritta dell'intelligenza) (Gardner, 2000, p.25)

Tra le varie intelligenze menzionate da Gardner,<sup>128</sup> che nella vita di tutti i giorni cooperano armonicamente tra di loro, c'è anche quella corporeo-cinestesica, che potremmo considerare forse la più trascurata nella scuola tradizionale. Essa consiste

nella capacità di usare il proprio corpo in modi molto differenziati e abili, per fini espressivi oltre che concreti (Gardner, 2000, p.227)

Tale intelligenza è strettamente correlata ai poteri cognitivi, oltre che al senso di Sé, dei propri sentimenti e aspirazioni personali. Tuttavia i luoghi privilegiati per l'insegnamento a scuola restano le aule, classicamente intesi come luoghi per la trasmissione di una conoscenza teorica e non connotate come laboratori di esperienza. Seguendo Dewey il sistema laboratorio dovrebbe essere considerato un luogo in cui

---

126 Cfr Programmi di educazione motoria nel documento del 1985 D.P.R. 12.2.1985 n.104.

127 Studi recenti da parte di esperti in scienze della cognizione propongono una versione incarnata della vita della mente. Secondo Varela il processo cognitivo è incarnato nell'azione e nel corpo. Ogni attività mentale è connessa alla muscolatura, al sistema sensoriale, al corpo nella sua totalità, l'intelligenza è incorporata e implicata nel nostro corpo che interagisce col mondo. Si veda H. Maturana, F. Varela, *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano, 1992.

128 Secondo la "teoria delle intelligenze multiple" di Howard Gardner, occorre considerare che oltre alla riconosciuta intelligenza linguistica e logico-matematica, esista un numero variabile di facoltà relativamente indipendenti tra loro, dunque altre differenti tipologie di intelligenze come quella spaziale, musicale, interpersonale, intrapersonale, corporeo-cinestesica, naturalistica. Secondo questo autore le competenze intellettive sono in rapporto con la cultura, evolvono in modo diverso all'interno dello stesso individuo, sono indipendenti anche se di fatto interagiscono fra di loro (Gardner, 2000).

accanto alla normale impostazione della lezione in classe, gli/le alunni/e possono sperimentare una corporeità libera, seguendo una postura e una didattica non autoritaria, e possono dunque avvertire il desiderio di conoscere e di apprendere, più che il dovere di seguire delle imposizioni. Anche se in campo educativo è largamente riconosciuto il superamento del concetto meramente intellettuale dell'intelligenza, ed è particolarmente apprezzata la prospettiva proposta da Gardner della pluralità della stessa, tuttavia le differenze sembrano lontane dall'essere valorizzate. Nel Documento dei saggi sui Contenuti essenziali della formazione di base del marzo del 1998, che ha costituito un punto di riferimento per la riflessione sull'elaborazione dei nuovi curricula nazionali, è presente un riferimento esplicito alla valorizzazione dei diversi linguaggi tra cui quelli del corpo.

Grande importanza va attribuita all'interazione fra i linguaggi della mente e i linguaggi del corpo, che abbatte la tradizionale barriera fra i processi cognitivi ed emozioni, facendo emergere un'idea di persona come sistema integrato, alla cui formazione e al cui equilibrio dinamico concorrono la componente percettivo-motoria, quella logico-razionale e quella affettivo-sociale. Ne consegue un'impostazione della didattica volta a favorire l'integrazione tra le diverse matrici di cui si compone l'esperienza quotidiana, riconoscendo pari dignità al segno di scrittura, all'immagine, al suono, al colore, all'animazione<sup>129</sup>

Con il riconoscimento di una pluralità di forme rappresentative tra cui i linguaggi del corpo, si assiste ad un indebolimento delle discipline forti. Le intelligenze, come i linguaggi, si sviluppano a partire dal corpo, da un terreno senso-percettivo.

Nella metà del secolo scorso Merleau-Ponty afferma

io non sono di fronte al mio corpo, ma sono nel mio corpo, o meglio, sono il mio corpo (Merleau-Ponty, 2005, 214)

---

129 *I contenuti essenziali per la formazione di base*, marzo, 1998, p. 4. Il documento redatto da una commissione di esperti incaricata dal Ministero della Pubblica Istruzione e coordinata da Roberto Maragliano, ebbe il compito di individuare «le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni».

Avere un corpo non è esserlo,<sup>130</sup> essere un corpo implica una *corporeità vissuta*, un corpo-soggetto vivente e non un corpo-cosa, la corporeità diviene una dimensione fondamentale dei vissuti esistenziali della persona umana.<sup>131</sup> Merleau-Ponty riflette sul rapporto che lega l'intenzionalità del gesto con il prendere senso dell'esistenza. La prospettiva fenomenologica definisce "intenzionalità" la direzionalità all'oggetto, è la condizione della quale il corpo e la gestualità costituiscono l'asse centrale, la condizione della presenza delle persone sulla terra. Il corpo è ciò che apre al mondo, alla possibilità, e quindi alla trasformazione, tramite l'intenzionalità che dirige e orienta il corpo verso il mondo. Un movimento fisico non è mai unicamente materiale, sposta il mio sguardo, indica nuove prospettive o mi racconta l'esigenza di procedere. Il *corpo proprio* è un terreno precategoriale su cui si struttura il rapporto della persona con il mondo, i linguaggi, le forme strutturate sono lo sviluppo della corporeità percettiva. Il corpo proprio è il corpo soggetto, il corpo che vivo. Il corpo proprio è inscindibile dall'esperienza percettiva, è con i sensi che ci si mette in relazione con il mondo circostante.<sup>132</sup> Per Nancy non si dà mai un esserci in assenza di corpo, la condizione originaria di ogni singolarità è di comparire al mondo con un corpo. Il corpo per il filosofo francese è la dimensione che implica il "presso a", ossia quella vicinanza fisica ad altri corpi, umani e non (Esposito, Nancy, 2001).<sup>133</sup> Egli propone, il termine *ex-peau-*

---

130 Il pensiero filosofico che ha diviso *res cogitans* e *res extensa* ha allontanato la fisicità dalla mente, consegnandoci un corpo privo di pensiero, una fisicità senza intelletto. Recuperare il senso di una corporeità vissuta implica il porsi nell'ottica di un'intelligenza fisica che percepisce, racconta, trasforma. Il corpo di cui parla Merleau-Ponty in *Fenomenologia della percezione*, non è mero corpo fisico, *Körper*, ma *Leib*, corpo organico, vivente che è esperienza sensibile, posizione storica, orma.

131 La fenomenologia e i suoi sviluppi nell'esistenzialismo e nel personalismo recuperano in modo radicale il senso del corpo, viene indicato il valore della corporeità come un'esistenziale fondamentale dello stesso *esser-ci al mondo*. Per una sintesi si veda V. Iori, Dal corpo-cosa al corpo-progetto. In L. Balduzzi, (a cura di), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, La Nuova Italia, Milano, 2002, pp.3-16; V. Iori, *Nei sentieri dell'esistere*, Erickson, Trento, 2006, in particolare pp.163-210.

132 Merleau-Ponty nel capitolo in cui tratta del corpo all'interno del testo *Fenomenologia della percezione*, afferma che il ruolo del corpo risulta fondamentale per la comprensione del linguaggio e dell'espressione. Il linguaggio non sarebbe soltanto costituito dal significato concettuale delle parole, quest'ultime infatti costituiscono un tutt'uno col pensiero attraverso la gestualità del corpo proprio. Il soggetto che parla si rapporta alle parole attraverso il proprio corpo che è il mezzo della nostra comunicazione. La potenza espressiva delle parole stesse è resa proprio dal corpo, il corpo costituisce una mimica esistenziale, carica di significato affettivo, che connota di sé le parole stesse, consentendo di trasformare il linguaggio in espressione.

133 Esposito vede il principio dell'alterazione e della contaminazione richiamato nella semantica della *carne* (Esposito, Nancy, 2001), intesa come l'apertura del corpo, la sua espropriazione, il suo essere "comune", mentre nel corpo l'immagine di ciò che è chiuso, compatto, dell'*immunità* (Esposito, 2002). La carne rimanda a ciò che è fuori, mentre il corpo a ciò che è dentro. Per Nancy il corpo designa «la cosa estesa che si stacca dalle altre e può toccarle o evitarle urtarle o sfiorarle, magari saldarsi ad esse, ma

*sition* che caratterizza il corpo come la sua dimensione originaria di pelle esposta al mondo (al fuori). Per Nancy l'ente esiste a misura dell'esposizione che gli permette di stare fuori di sé, ed il corpo è l'essere esposto dell'essere. La pelle in quanto rivestimento del corpo, può essere visto, come la superficie *inclinata*,<sup>134</sup> che permette il contatto reciproco delle singolarità. L'io è sempre anche un corpo e, in quanto tale, si misura irriducibilmente con l'esterno e con l'alterità di cui esso stesso è indice. I corpi rappresentano per Nancy, i luoghi di manifestazione dell'*essere-con*, della comunità *interrotta* ed *inoperosa*. L'*essere-con* e l'*essere-corpo* si intrecciano, se l'essere è originariamente un *essere-con* dell'*essere-corpo* nel mondo, il modo appropriato per farne conoscenza trova la sua metafora migliore nell'esperienza del *toccare*, in essa Nancy riassume l'*apertura* del senso. Nancy sostiene che ogni relazione è, in quanto tale, un toccarsi reciproco delle singolarità poiché esse si trovano nella condizione di essere, come affermavamo nel paragrafo 1.4, in prima istanza, corpi tra corpi. Pensare è mettere in relazione astrazioni che derivano dall'esperienza dei sensi, è un tentativo di contattare oggetti e vissuti, dei quali il pensatore tenta di cogliere i contorni e le sfumature.

L'approccio inclusivo come afferma Beate Weyland, pone attenzione al corpo e alle diverse modalità con cui si apprende

La scuola-laboratorio di sviluppo inclusivo si basa sulla ricerca di una vera cultura dell'apprendimento. Dalla scuola dell'insegnamento sposta il baricentro sempre di più verso la scuola dell'apprendimento. E come tale pone l'attenzione alle diverse modalità con cui si impara: vedere, sentire, toccare, gustare, odorare. I cinque sensi si attivano per incontrare l'esperienza e per formalizzarla quindi in conoscenza<sup>135</sup>

La pedagogia speciale sollecita a confrontarsi con i bisogni educativi speciali e con i processi d'inclusione innanzitutto nei termini di una costante ricerca e attivazione

anche slegarsi, per rotolare sola in un angolo. "Corpo" significa dunque in presenza di altri corpi (...) Il corpo è l'apertura al mondo e l'apertura di un mondo: il "ci" in quanto spaziatrice» (Esposito, Nancy, 2001, pp. XXVII-XXVIII).

134 Nancy ne *La comunità inoperosa* scrive «Per fare un mondo non bastano dei semplici atomi. Ci vuole un *clinamen*. Ci vuole un'inclinazione, una pendenza, dell'uno verso l'altro, dell'uno attraverso l'altro o dall'uno all'altro. La comunità è almeno il *clinamen* dell'"individuo". Ma nessuna teoria, nessun'etica, nessuna politica, nessuna metafisica dell'individuo (. . .) l'hanno *inclinato*, fuori di sé, su quel bordo che è il suo *essere-in-comune*» (2003, pp.23-24).

135 B. Weyland, *Architettura e spazi per l'inclusione*, Relazione II Convegno Nazionale Integrazione e Inclusione Scolastica: Una didattica per tutti e per ciascuno: costruire la didattica inclusiva. Bolzano, 12-13 Aprile 2013. Disponibile online <http://convegnoinclusione.wix.com/2013#!programma/cj5l>

di una pluralità di forme di comunicazione, dove l'impiego della corporeità “la sua espressione gestuale, mimica, ritmica” (Canevaro, 1979, p. 79), diventano funzioni fondamentali. Questo sollecita tutti gli “attori” implicati nella relazione educativa a rinnovare la propria capacità di comprendere le situazioni come stimolo e come risorsa, verso una considerazione dei potenziali di apprendimento orientata verso una piena realizzazione dell'identità corporea e gestuale (Carboni, 2014). Una mancata valorizzazione della corporeità, che appare come un elemento costitutivo delle pratiche educative inclusive e di aiuto alla persona, può portare a marginalizzare alcuni degli aspetti più significativi nell'ambito dei processi e delle espressioni culturali (Carboni, 2014). La nostra sensorialità non solo restituisce alla vita una cornice di significatività condivisa e appropriabile, essa è la via di accesso alla capacità di ragionare, di giudicare e sentire, conduce la persona a percepire se stessa nello spazio e nel tempo in forme particolari dell'esperienza di sé, rappresentando la presenza e l'identità dell'essere umano in una dimensione costruttiva e espressiva. In relazione a questo lo sviluppo di didattiche inclusive si confronta con i bisogni educativi speciali attraverso “la nozione di espressività” che offre alla persona in situazione di disabilità la possibilità di “esprimere la propria voce” e di essere ascoltato. Il ruolo del corpo viene riscattato dalla diffusa marginalizzazione delle sue funzioni, riconoscendogli la qualità costitutiva di “agente e produttore di significazioni” (Carboni, 2014). La crescita globale della persona, al centro della progettazione curricolare, è anteposta a finalità di carattere disciplinare, vengono valorizzate le prassi educative che danno spazio ad una progettualità composita implicante indicatori metodologici come il gioco e le strutture ludiche, l'improvvisazione, la narrazione, secondo approcci educativi qualificati da processi di insegnamento e apprendimento in cui corporeità, creatività e identità rappresentano le costanti pedagogiche. nell'ambito della disabilità, l'impiego di “mediatori quali le mani, le braccia, il corpo, la voce, gli strumenti musicali, gli oggetti mediatori, basilari facilitatori della relazione stessa” (Caldin et al., 2011, p. 35) nell'esperienza corporea, emozionale

risultano essenziali per la costruzione e la realizzazione di contesti educativi accoglienti e di dispositivi didattici inclusivi proprio perché chiamano in causa

competenze che stanno alla base dello sviluppo di una *teoria della mente* (Carboni, 2014)

Come afferma Orsi

tramite il corpo, d'altra parte, si sa l'apertura al mondo, poiché è il corpo che conosce attraverso la sua "sensibilità e la sua "intelligenza" espressa da quella parte di corpo che è il cervello. (Orisi, 2006, p.205)

Il corpo non entra in funzione solo quando esploriamo, costruiamo, manipoliamo, ma anche quando parliamo, scriviamo, ascoltiamo, non è la mente ma tutta la persona, costituita dalla sua biografia da un lato e dal suo corpo radicato in un contesto sociale, culturale dall'altro, che parla, scrive, ascolta (Orsi, 2006). Il corpo è il luogo del conoscere così come afferma Gamelli (2002) ed è per questo che i saperi devono oggi più che mai, come egli afferma, essere *incorporati*, e dunque anche ricondotti a una *storia*, intrecciati con la *biografia* di colui o colei che intende farli propri.

Come afferma Nigris (2007) da molti educatori e insegnanti il corpo viene visto come oggetto di studio e di intervento di specialisti, di medici, di psicomotricisti, di insegnanti di educazione motoria, come se fosse un elemento slegato dai processi mentali e di apprendimento "nell'illusione di educare solo attraverso le parole" (Gamelli, 2005, p.36). Piaget ha analiticamente studiato soprattutto come nella prima fase della vita, l'esperienza, e dunque il pensiero segua fundamentalmente canali di carattere psicomotorio. Come mostrano studi sulla psicomotricità analizzati da Gamelli (2001) il corpo è il medium della conoscenza, attraverso l'esperienza del corpo, sullo sfondo degli odori, degli umori e delle emozioni che caratterizzano l'esperienza umana sin dalle prime relazioni del bambino con la madre che si schiude la relazione e "cresce l'avventura del pensiero" (Gamelli, 2001, p.27). Nigris scrive

È il corpo il banco di prova delle nostre esperienze cognitive, è l'esperienza del corpo e col corpo che fornisce il terreno su cui i bambini costruiscono le loro conoscenze, da cui partono per scoprire i principi da cui è regolato il mondo fisico (Nigris, 2007, p.88)



Recuperare il valore del corpo appare una priorità per i luoghi della formazione che abbandonando il modello pedagogico di tipo trasmissivo che “tende ad anestetizzare il corpo, a disciplinarlo, a addomesticarlo” (Orsi, 2006, p.206), si spostano verso un apprendere

che invece trova la sua radice più profondamente stabile proprio nella dimensione corporea, che dice del vedere, del sentire, del provare, del muoversi, dell'esplorare, del toccare, dell'odorare (Orsi, 2006, p.206)

Attraverso il corpo esploriamo il mondo ed abbiamo esperienza di esso.

Se si ritiene il ricorso all'esperienza elemento irrinunciabile di un processo di apprendimento/insegnamento efficace, non possiamo che riporre attenzione al corpo. Negli ultimi decenni, vari sono stati i documenti nazionali ed internazionali che hanno riconosciuto pienamente il valore della corporeità in ogni ordine scolastico come un fondamentale stile di vita. In tutti i documenti ufficiali della scuola, è presente il riconoscimento dell'educazione del corpo e del movimento come fondamentale modalità di ben-essere, condizione per esprimere pienamente le potenzialità personali fisiche, affettive, cognitive, in particolare a partire dagli anni '90, quando, sulla base delle linee dell'OMS e del Collegio Europeo, i governi sono stati sollecitati ad azioni coordinate per la salvaguardia di tutti, compreso del pianeta, ed i temi della corporeità sono stati intrecciati in modo indissolubile con quelli della sostenibilità ambientale e della convivenza civile. La filosofia dell'educazione ambientale valorizza l'esperienza sensoriale, l'attivazione del corpo come soggetto di percezione per cercare una relazione sensoriale col mondo circostante (Mortari, 2001), perché il corpo possa immergersi in una relazione diretta nelle trame della realtà percepibile. L'idea di una discontinuità ontologica fra mondo umano e mondo naturale, che viene considerata da una parte della filosofia ambientale alle radici della crisi ecologica, e che ha origine nella cultura greca che vedeva una asimmetria assiologica tra i due ordini di realtà (Mortari, 2001), è visto come un presupposto antiecológico che svalorza la natura. Seguendo le tracce della riflessione ecologica il senso di connessione tra sé e il resto della natura può essere guadagnato attraverso la valorizzazione del rapporto sensoriale con gli altri elementi del mondo naturale. Il viversi come sé-corporeo, riscoprirsì così corpo fra corpi, corpo

vivente che si nutre dell'energia che circola nel più vasto organismo di cui si è parte, provocherebbe l'emergere della consapevolezza di una interconnessione. Booth e Ainscow (2014) affermano che la sostenibilità ambientale sia centrale per l'inclusione e che le scuole debbano proporre una “alfabetizzazione” ecologica attraverso la comprensione e il rispetto per la natura. Vi è dunque una richiesta di transizione da un paradigma antiestetico (Mortari, 2001), che separa la realtà in ambiti distinti, svalutando la natura a realtà di second'ordine, mettendo inoltre in atto ad un livello epistemologico processi conosciuti riduzionistici, ad un paradigma estetico che concepisce la realtà in modo relazionale, riconosce valore ad ogni cosa, e mira epistemologicamente, a mettere in atto processi di pensiero che tengano conto della complessità del mondo vivente.

### 3.5 L'estetica del quotidiano

Da un punto di vista educativo mettere in discussione l'approccio antiestetico è necessario per dare spazio ad un rapporto empatico col mondo,<sup>136</sup> per aprire ad una dimensione emotivo-affettiva. Educare all'empatia significa garantire l'appartenenza ad un mondo intersoggettivo, per Booth e Ainscow (2014) essa rappresenta un valore inclusivo fondamentale, legato a quello della cura per gli altri. Laura Boella descrive l'empatia come una capacità specifica di “sentire l'altro”, un altro che è l'altro essere

---

136 Il termine *empatia* ha radice greca, *pathein* (patire, soffrire), da cui derivano il termine italiano *empatia* e quello inglese *empathy*, ed il termine tedesco *emfühlung* (sentire dentro), coniato nel 1909 da Theodor Lipps, uno dei più importanti teorici dell'empatia nell'ambito della psicologia e dell'estetica tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, il termine rimanda ad una modalità di sentire, istintiva ed automatica che utilizza meccanismi proiettivi e produce esperienze emozionali simili tra un 'io' e un 'altro'. Il termine è accompagnato da una vaghezza concettuale, spesso l'empatia viene confusa con altri termini, quali la simpatia e/o la compassione (Boella, 2010). Martha Nussbaum (2004) separa nettamente la compassione dall'empatia, riferendosi con la prima ad un'emozione che relaziona la naturale interdipendenza degli uomini e la loro debolezza nei confronti delle avversità (dolore fisico, miseria, malattie, ecc.) con una morale delle solidarietà e della giustizia. Nel descrivere l'empatia dice «L'empatia, fin dall'estetica del Settecento, è un immergersi nelle cose, un sentire se stessi, proiettare e travasare i propri sentimenti e stati d'animo in ciò che ci sta davanti (...) Il comune sentire, è frutto di un movimento di interiorizzazione, di un far risuonare nell'intimo le qualità dell'altro. Il “sentire dall'interno” o “sentire all'unisono” – espressioni che traducono il significato della parola empatia – alludono a una forma di esperienza che ha il suo cardine nella partecipazione emotiva, nella condivisione» (Boella, 2010, pp. XV-XVI).

umano, l'altra donna, il tu, l'egli, l'ospite, l'estraneo, il diverso, il nemico, l'amico, il cui incontro, avviene nella forma dell'irriducibile differenza. Nell'incontro con l'altro

le espressioni di dolore dell'altro non sono il "suo" dolore. Potrò compiere tutti gli spostamenti di prospettiva, "girare intorno" alle espressioni di dolore come giro intorno a un tavolo per coglierne i lati, ma il dolore non mi si darà mai direttamente. Si tratta infatti del dolore dell'altro, di un'emozione che esce dal raggio della mia esperienza, che non vivo in prima persona (Boella, 2010, p.43)

ed ancora ella scrive

La sua differenza pone una barriera alla presa diretta da parte dei miei sensi, della mia vista, del mio tatto, del mio udito. È proprio questo che io sperimento dell'altro: il suo non essere il mio sosia, il suo sottrarsi alla presa (Boella, 2010, p.37)

Nel rapporto con l'altro ne riconosciamo la differenza, senza cercare di inglobarla nella nostra immagine identitaria o ridurlo a una funzione strumentale, ma anche senza rinunciare alla scoperta di nuovi orizzonti di senso che possono scaturire dalla relazione con l'altro in nome di una distanza incolmabile tra il soggetto e l'altro. Nell'altro vi è insito un enigma che se da una parte ci incute timore e ci spinge a cercare il confortevole rispecchiamento in ciò che riteniamo simile, dall'altro ci incuriosisce, ci attrae, e rappresenta possibilità di scoprire nuove dimensioni della sollecitazione e dell'appagamento estetico (Dallari, 2005). L'esperienza estetica può rappresentare una opportunità educativa per apprendere ad accettare l'altro senza la pretesa di ridurne la differenza, in quanto il desiderio dell'altro

non si limita alla rappresentazione estetica e desiderante dell'alterità, ma parte proprio dal progetto-desiderio del cambiamento di sé, della propria identità che l'incontro e la relazione fanno pensare come possibile e desiderabile (Dallari, 2005, p.46)

Educare all'empatia significa disegnare il nostro spazio della relazione. Significa sviluppare la percezione affettiva verso un altro soggetto in un'ottica di intreccio virtuoso tra esperienza di Sé ed esperienza dell'altro; significa promuovere il comportamento empatico, un'educazione prosociale in quanto permette di sviluppare una consapevolezza emotiva e un'autonomia di giudizio alla base di un processo di

integrazione tra il riconoscimento dei bisogni e dei sentimenti altrui e, della capacità di assunzione di un punto di vista diverso dal proprio. Il senso di continuità con *l'altro*, inteso come qualunque manifestazione dell'alterità: la cosa, il contesto, il mondo, permette una

attenzione più aperta e sensibile a cogliere ogni indizio, con la conseguenza di provocare un arricchimento del processo di elaborazione cognitiva (Mortari, 2001, 18)

La recente riflessione epistemologica di matrice femminile propone di considerare il processo conoscitivo a partire da un processo dinamico dell'oggettività che in luogo di una disgiunzione riduttiva tra soggetto e oggetto, sia capace di attivare una relazione empatica col mondo.<sup>137</sup> L'epistemologia femminile prende le distanze dalla logica della separazione e propone un concetto differente di oggettività, dove il soggetto può stare in relazione con l'oggetto e attivare un tipo di conoscenza che si lascia guidare anche dalla sfera emozionale (Mortari, 2003b). Maria Zambrano parla di “scienza del cuore”,<sup>138</sup> che

riesce a fare scienza senza cessare di vivere, senza potere né volere diventare impassibile e indipendente, ma restando sempre e in ogni istante, persino nella sua scienza, vivo, ovvero, passivo e dipendente (Zambrano 1996, p.50)

Sia la passività, che riguarda la valorizzazione e l'ascolto del *patire*, che la relazionalità sono atteggiamenti epistemici che ci aprono a un sapere eticamente fondato e responsabile. La postura cognitiva dell'ascolto è il presupposto perché si generi una disposizione etica nei confronti degli altri esseri con cui condividiamo gli spazi dell'abitare. Questa posizione che pone al centro l'essere in relazione e dunque la

---

137 Come afferma Pulcini (2003) Con una scienza certa, ineccepibile, basata su fondamenti logici, improntata su principi razionali, non compromessi dal soggetto umano con i suoi sentimenti, è stato estromesso tutto ciò che non è misurabile, calcolabile, classificabile, il termine soggettivo è divenuto dunque sinonimo di confutabile, relativo, incerto, infondato, ed insieme al soggetto, è stato ignorato un sapere dei sentimenti.

138 Mortari a proposito del metodo proposto dalla Zambrano scrive «La sua proposta [della Zambrano] di coltivare un sapere dell'anima come ordine del cuore ha il sapore di una svolta radicale perché prende forma all'interno di una cultura che non solo ha accantonato il tema di un pensiero sapienziale che illumini il percorso della vita, ma coltivando ipertroficamente la dimensione razionalistica della filosofia platonica si è occupata prevalentemente dell'aspetto intellettuale dell'essere umano, del suo pensiero depurato da ogni emozione e da ogni passione» (Mortari, 2006, p.16)

dipendenza che ne consegue, come fa notare Cavarero (2005),<sup>139</sup> abbandona una prospettiva atomistico-disgiuntiva, secondo la quale la realtà sarebbe costituita da enti separabili gli uni dagli altri e quindi conoscibili indipendentemente l'uno dall'altro per assumere un'ontologia della relazionalità, ove tutto è interconnesso. In questa prospettiva il concetto di libertà individuale, di autonomia, principi che rappresentano uno dei fondamenti educativi, come affermano Medeghini e Fornara (2011), sembrano sparire, ma attraverso la ridefinizione di autonomia proposto nel concetto di sistema descritto da E. Morin (2001) è possibile comprendere tale concetto non più come un prodotto di una azione isolata, senza riferimenti se non al sé, ma in quanto risultante di un gioco reciproco di rimandi. Il sistema descritto da Morin si presenta come una unità globale organizzata di interrelazioni fra elementi, azioni o individui. È significativo per la nostra riflessione osservare che i sistemi si presentano allo stesso tempo attraverso aperture e chiusure organizzative, attraverso le aperture essi garantiscono gli scambi e le possibilità di riformarsi, attraverso le chiusure chiudono l'organizzazione su se stessa.

È in quest'ultima dimensione che si realizza un'autonomia che non risulta però svincolata dai processi di apertura. Come si può osservare la centralità delle relazioni obbligano l'individuo a fare i conti con ciò che potrebbe essere definito un

---

139 Un interessante confronto sul tema della dipendenza, che ha coinvolto i temi del sé, delle relazioni e della condizione di esposizione all'altro, è stato avviato nel 2005 tra la filosofa italiana Adriaria Cavarero e Judith Butler, rappresentante del pensiero radicale femminista americano. Il confronto, pubblicato sul numero 4/2005 di *MicroMega* pp. 135-146 con il titolo *Condizione umana contro "natura"*, ha delineato posizioni che da una parte vengono descritte come compito etico della psicanalisi e dall'altra come etica delle relazioni. Mentre la filosofa americana ritiene indispensabile fare i conti con le figure del sé e con le ansie di indistinzione alle quali può portare la relazione di dipendenza, «Per diventare una persona in grado di rispondere alla vulnerabilità e unicità dell'altro, devo prima fare i conti con le ansie e le paure che mi fanno presupporre che l'altro sia me stesso, un altro che voglio espellere o incorporare, rifiutando ogni separazione oppure invocandola incondizionatamente. Questa lotta, che è una lotta psicoanalitica, è, secondo me, la condizione necessaria per raggiungere la tua stessa nozione di relazionalità etica» (p.143). Cavarero scorge il rischio in questa posizione, di una costruzione ideale dell'autonomia del sé, rappresentabile come una evoluzione necessaria rispetto alla dipendenza, mentre secondo il suo punto di vista, la dipendenza rappresenta l'elemento costitutivo della condizione umana sulla quale si fonda un'etica della relazione. «Non ritengo (...) che la relazione di dipendenza sfoci necessariamente in un'ansia di in-distinzione che è coestensiva alla vita. Vedo piuttosto il pericolo che il sogno, vecchio e moderno, dell'autonomia del sé scambi la relazione per indistinzione e la dipendenza per incorporazione. (...) Voglio sostenere, piuttosto, che la categoria di dipendenza è centrale per un'etica della relazione, ossia voglio sostenere che il sé, esposto e vulnerabile, della cui condizione umana stiamo parlando, è costituito da una dipendenza dall'altro che opera, non solo nell'infanzia, ma sempre e ogni volta di nuovo» (p.144). Il dialogo mette in luce il legame fra dipendenza reciproca e condizione umana, condizione che vede gli esseri umani legati gli uni con gli altri perchè esposti gli uni agli altri, bisognosi di un riconoscimento. In un'etica della relazione, la dipendenza assume un ruolo centrale ed annullarla implicherebbe azzerare i meccanismi che ci mettono in relazione.

paradosso dell'autonomia: più si dichiara la propria autonomia più si evoca la dipendenza dal proprio ambiente. (Medeghini, Fornara, 2011, pp.113-114)

Morin parla di una *autonomia dipendente* che si fonda sulla relazionalità piuttosto che sulla affermazione della propria autosufficienza che comporta la consapevolezza della dipendenza dal contesto e dall'agli altri.

Per essere noi stessi, dobbiamo imparare un linguaggio, una cultura, un sapere e bisogna che questa cultura sia abbastanza varia da permetterci di fare da soli la scelta nello stock delle idee esistenti e di riflettere in modo autonomo. Dunque questa autonomia si nutre di dipendenza: noi dipendiamo da un'educazione, da un linguaggio, da una cultura, da una società (Morin, 1991, pp.95-96)

In questa dimensione l'autonomia e la dipendenza si sviluppano in modo complementare e si moltiplicano in virtù del progressivo aumentare della complessità dei contesti in cui si vive.<sup>140</sup>

Dunque, riportando l'attenzione ad un approccio estetico capace di dare spazio ad un rapporto empatico con l'*altro*, specifichiamo che il concetto di estetica che qui viene impiegato non viene inteso nella concezione più comune e condivisa che identifica l'*estetico* con *il bello*, viene invece utilizzato il suo significato etimologico a partire dall'accezione di *aisthesis* che pone l'enfasi sulla dimensione "sensibile", ossia sul corpo, i sensi, le sensazioni, ma anche sulla sensibilità del rapporto tra sé e mondo, dunque sposta l'attenzione sulla possibilità di operare selezioni e formulare giudizi sulle cose (e sugli avvenimenti), sulla base della reazione emotiva che succede alla percezione (Dallari, 2005). Se la parola *estetico* è preceduta dal "alfanegativo" essa si trasforma in *anestetico*, termine che rimanda ai farmaci utilizzati per annullare temporaneamente le nostre facoltà sensoriali-percettive. L'estetica rappresenta esattamente il contrario, avendo il compito di potenziare al più alto grado possibile proprio quelle medesime facoltà.

---

140 La stessa pedagogia speciale si ritrova a riflettere sulla convivenza dei concetti di autonomia e di dipendenza. Come afferma Pavone «L'istanza dell'autonomia – che per secoli abbiamo concepito in contrasto con la situazione di minorazione, tanto da negare ai disabili il diritto di accesso ai ruoli adulti – richiama essenzialmente la libertà di pensiero, di scelta e di partecipazione sociale. A ben riflettere, forse consiste meno nell'essere indipendenti che nel poter scegliere e gestire le proprie dipendenze. D'altra parte non esiste un essere vivente indipendente dal suo contesto» (Pavone, 2010, p.85).

"sensibile" è termine che riguarda i sensi, ma anche il concetto di *sensibilità*. E la sensibilità è la capacità di accogliere o rifiutare qualcosa per ragioni che riguardano l'emozione che un determinato evento o una determinata cosa sono capaci di suscitare, per il coinvolgimento affettivo che propongono (Dallari, 2002, p.99)

Booth e Ainscow (2014) inseriscono la bellezza nei valori inclusivi del *Nuovo Index per l'inclusione*, per separarla da una forma stereotipata proposta dalle escludenti politiche di marketing, essi intendono la bellezza come un valore soggettivo

Includerla permette alle persone di collegare i valori all'interpretazione che esse danno di ciò che ritengono spiritualmente appagante (Booth, Ainscow, 2014, p.58)

In un articolo del 2005, *The right to beauty*, Veia Vecchi afferma che l'attenzione alla qualità estetica delle cose che ci circondano sia un'aspirazione antica dell'essere umano, e ne costituisca un importante carattere distintivo. I bambini, i ragazzi, hanno il diritto ad abitare luoghi "belli e piacevoli", in quanto la "bellezza" può promuovere "more attentive eye and an empathic relationship (with their surroundings)" (Vecchi, 2005). La dimensione estetica implica l'apprezzamento di una esperienza sensoriale piacevole, per Veia Vecchi è

una actitud cotidiana, una relación empática y sensible con el entorno, un hilo que conecta y ata las cosas entre sí, un aire que lleva a preferir un gesto a otro, a seleccionar un objeto, a elegir un color, un pensamiento; elecciones en las que se percibe armonía, cuidado, placer para la mente y los sentidos (Vecchi, 2006, p.15)

La dimensione estetica, seguendo Vecchi, è atteggiamento quotidiano, è un rapporto empatico e sensibile con l'ambiente che, coltivandolo, permette ai bambini, ai ragazzi, di curare un gusto estetico, di praticare delle scelte, di percepire cura e piacere per la mente ed i sensi, permette loro di conoscere e godere del mondo. La dimensione estetica

lleva a una relación de sensible y de empatía con las cosas, solicitando la creación de conexiones (Vecchi, 2006, p.16)

La scuola, per Vecchi (2006), dovrebbe essere luogo di vita e di bellezza, non solo uno spazio funzionale. La scuola non può dimenticare la bellezza perché la

dimensione estetica è un atteggiamento attento, un occhio sensibile a persone, relazioni, cose, ed è l'opposto di indifferenza, negligenza, conformità, assenza di partecipazione.

La dimensión estética presupone una mirada que descubre, que admira y se emociona. Es lo contrario de la indiferencia, de la negligencia y del conformismo (Vecchi, 2006, p.16)

Dunque la dimensione estetica è capace di promuovere relazioni, connessioni, sensibilità, espressività, giudizio critico (Vecchi, 2006). In merito al concetto di bellezza Dallari distingue tra un bello afroditico, inteso come sentimento e come vissuto, da un bello apollineo dal quale mette in guardia

le dimensioni apollinee del bello sono quelle che il soggetto trova quando incontra qualcosa e ne riconosce la bellezza per le qualità proprie di ciò che vede, non perchè la sua emozione gli attribuisce tale dote (Dallari, 2005, p.120).

E continua

Aderire, oggi, alla concezione apollinea della bellezza significa pretendere di formare ideologicamente e verticisticamente il *gusto*, uniformandolo ai paradigmi, alle regole e ai pregiudizi della cultura di appartenenza. (...) E questo oggi è particolarmente pericoloso perchè, per difendere il diritto alla bellezza e al suo riscatto culturale, si corre il rischio di entrare a far parte di quella compagine conservatrice all'interno della quale si sostiene la necessità di recuperare un'identità del bello legata alla difesa dei valori della "nostra" cultura (...) Bisogna stare bene attenti, perchè l'idea di un bello consolidato, apollineo e "oggettivato", comporta la convinzione che qualcuno (bianco e occidentale) sia il titolare della bellezza (Dallari, 2005, pp.121-122).

Il corpo è luogo percettivo del sapere e a come questo partecipa alla costruzione della conoscenza. L'esperienza estetica è anche un allenamento per il controllo e la valorizzazione delle nostre emozioni.<sup>141</sup> Le emozioni chiamano in causa la soggettività in quanto corporeità (Telleri, 2002), la complessità dell'esperienza umana è correlata alle differenti emozioni "del/nel corpo", nel senso che nel momento in cui esse si verificano, hanno un riscontro nel corpo del soggetto che è coinvolto in una determinata

141 Come ricorda Baldacci (2008), una netta separazione tra la sfera emotiva e quella razionale con una svalutazione della prima, si ebbe con l'analisi biologica del cervello scoprendo che il cervello era suddiviso in due emisferi, si venne a creare quella netta contrapposizione tra l'emisfero dominante del *logos* e quello minore del *pathos*, che nell'ottica del paradigma della complessità teorizzato da Morin, sono legati da un rapporto di complementarietà. Quando conosciamo qualcosa i nostri strati emotivi più profondi vi sono coinvolti.



esperienza. Estetico è un sentimento che deriva dall'emozione attraverso il sentimento dello stupore (Dallari, 2005). Per educazione estetica, allora, non si intende soltanto un'educazione meramente artistica, ma è un generale sentire e agire educativo aperto alla dimensione emotivo/estetica, allo spessore estetico dell'esperienza. La teoria dei neuroni specchio, risulta essere utile anche per comprendere il fenomeno dell'empatia. Secondo gli studi del gruppo di Rizzolatti e Gallese, la spiegazione che sottostà sia alla percezione estetica sia al fenomeno dell'intersoggettività, starebbe nel processo di simulazione incarnata attivata dai neuroni specchio, vi sarebbero neuroni che si attivano sia quando il soggetto compie una determinata azione, sia quando la osserva negli altri. Come afferma il neurobiologo Gallese (2014) è grazie alla risonanza della propria immagine corporea che l'osservatore è in grado di stabilire una relazione con l'opera d'arte. La metafora della risonanza, sostenuta dalla teoria dei neuroni specchio, è indispensabile sia per la comprensione dell'empatia che per una comprensione dell'esperienza estetica. La fruizione estetica è certamente mediata cognitivamente, la propria cultura e i propri canoni estetici che la informano, l'ambiente educativo, il grado di *expertise* e familiarità che si ha nei confronti dell'opera di fronte a cui ci si pone sono tutti elementi che condizionano il proprio gradimento implicito e il giudizio estetico. Ma tutti questi aspetti, tuttavia, non possono occultare l'importante ruolo svolto nell'esperienza estetica dal coinvolgimento corporeo. La risonanza è una simulazione incarnata, l'osservazione di una immagine, di un oggetto, comporta dei livelli di risposta nel corpo, pertanto il coinvolgimento con una pittura come di una scultura, determina risposte empatiche sia fisiche che emotive. Gallese sostiene come la visione sia

un processo multimodale che implica l'attivazione di circuiti cerebrali non solo "visivi", ma anche sensori-motori, visceromotori e affettivi e che pertanto per comprendere la nostra risposta alle immagini e al loro potere, si deve partire dal concetto di esperienza visiva di un'immagine (Gallese, 2014, p.54)

Dunque la risposta estetica alle immagini consiste nell'attivazione di meccanismi di simulazione incarnata<sup>142</sup> delle azioni, delle emozioni e delle sensazioni corporee in esse raffigurate. I meccanismi di rispecchiamento e la simulazione incarnata possono

---

142 «I neuroni specchio sono stati da me interpretati come una delle molteplici espressioni neurali di un meccanismo funzionale di base del nostro sistema cervello-corpo, definito "simulazione incarnata" ("embodied simulation")» (Gallese, 2014, p.55).

fondare empiricamente il ruolo fondamentale dell'empatia nell'esperienza estetica. Mentre Rizzolatti scopriva l'esistenza dei neuroni specchio, lo psicofisiologo Vezio Ruggieri nel 1997 pubblicava a Roma un libro dal titolo: *“L'esperienza estetica. Fondamenti psicofisiologici per un'educazione estetica”*. Nel testo Ruggieri indaga i processi psicofisiologici che portano alla realizzazione dell'esperienza estetica. Secondo Ruggieri la rappresentazione mentale di un'azione è già azione di per sé e coinvolge completamente le strutture periferiche del corpo. Ruggieri afferma (1999) che l'esperienza estetica ha come elemento centrale proprio il corpo del fruitore dell'opera d'arte. “Ogni esperienza estetica inizia come atto percettivo” (Ruggieri, 1999, p. 35), un ruolo determinante viene assunto dal contatto con l'opera d'arte, intendendo con esso un primo approccio sensoriale con la struttura dell'opera. La percezione è un processo attivo, in essa sono compresi degli schemi cognitivi, l'attenzione, delle componenti affettive e in tutte queste attività vengono coinvolte delle reazioni di tipo motorio. Il soggetto, nel percepire l'opera d'arte, tende a riprodurla attraverso l'attività motoria, e dal punto di vista psicofisiologico si parla di cambiamenti somatici e mimico-espressivi, lo stesso vissuto soggettivo della persona viene tradotto attraverso meccanismi di tensione e distensione corporea. Il sistema muscolare, per Ruggieri è fondamentale per il vissuto soggettivo delle emozioni, assume un ruolo determinante (Ruggieri, 2001; 2007).<sup>143</sup> Egli chiama il processo psicofisiologico che ci porta a godere del piacere della contemplazione di un'opera d'arte o dell'ascolto di una poesia o di un'opera lirica o di un concerto o di un libro, la *decodificazione imitativa* (1997) che, insieme ad alcune

---

143 Vezio Ruggieri (2007) supera la concezione che vede l'io una realtà essenzialmente psicologica che entra in relazione con, o utilizza, o si esprime attraverso il corpo, egli considera l'io con una complessa relazione di tipo circolare con gli eventi corporei. Per Ruggieri l'io è l'organizzazione del corpo e il corpo l'astruttura dell'io. Egli identifica l'io come meccanismo integratore, raccogliitore ed elaboratore di informazioni che sono in primis informazioni sensoriali, e dunque corporee, l'io esiste “in quanto sintetizza e unifica l'attività corporea” (Ruggieri, 2007, p.98). «il corpo è una componente strutturale dell'io assolutamente insostituibile. Le informazioni sensoriali costituiscono il materiale di base che l'io utilizza per le elaborazioni proprie dei processi cognitivi superiori e per i processi emozionali (...) Non meno importante è il processo di elaborazione delle informazioni sensoriali propriocettive ed eterocettive che sono utilizzate per costruire il sentimento di esserci. Senza l'elaborazione delle informazioni corporee manca dunque l'insostituibile sensazione di essere al mondo» (Ruggieri, 2007, p.98). In ogni processo di identità assume un ruolo fondamentale l'immagine corporea, la prima identità è corporea, essa è un elemento comune a tutte le autorappresentazioni. Riportare attenzione al corpo diviene un aspetto dunque fondamentale alla luce degli studi psicofisiologici, se l'esperienza dell'esserci passa attraverso la percezione del corpo, i muscoli, i sensi, il corpo dimensione fondante la nostra identità, deve poter essere vivificato e non anestetizzato.

altre funzioni, ritiene determini l'emozione estetica che è una esperienza "protomentale con modulazione delle tensioni" (Ruggieri, 1997, p.18)

L'esperienza estetica inizia con una decodificazione dello stimolo che è in sostanza un'operazione di tipo percettivo su cui possono intervenire, sia in senso facilitatorio che inibitorio, le altre componenti del processo. Il risultato finale, che costituirebbe secondo noi lo specifico dell'esperienza estetica, consisterebbe in una particolare forma di attività psicofisica che abbiamo definito (sviluppando alcuni concetti di Bion) protomentale. Tale processo consisterebbe in un particolare vissuto soggettivo generato da particolari giochi di tensione-detensione corporea. Tali configurazioni di variazioni di tensione sarebbero prodotte da un meccanismo, che nell'esperienza estetica è fondamentale, che abbiamo definito *decodificazione imitativa* (Ruggieri, 1997, pp.18-19)

e ancora egli affermazione

se è vera la nostra ipotesi, durante la decodificazione imitativa l'osservatore non fa altro che produrre un segnale simile a quello del suo interlocutore. Poiché il segnale mimico-espressivo contiene delle componenti emozionali, l'osservatore, riproducendolo, diventa in qualche modo un ripetitore di un segnale di cui può in qualche modo percepire, proprio perché lo riproduce, le componenti emozionali. In altri contesti di studio abbiamo esposto il concetto di decodificazione imitativa alla base di quel processo complesso, e per molti versi ancora da studiare, definito in ambito psicoanalitico *empatia*. Per esempio riprodurre in modo automatico ed inconsapevole (per lo più in modo non superficialmente rilevabile) lo stesso atteggiamento di pianto dell'altro con cui si è in empatia, significa percepirne anche lo stesso vissuto emozionale (ibidem, p.28)

Questo meccanismo innato di imitazione, capace di riprodurre le emozioni che accompagnano i comportamenti cui assistiamo, così da capirne il senso e gli scopi è lo stesso che ci mette in condizione di intuire, comprendere, desiderare, criticare l'oggetto estetico. Questo mettersi "nei panni dell'altro", o abbandonarsi alle sensazioni che da esso ci vengono suggerite, all'interno di una riflessione educativa ha un ruolo fondamentale se costituisce "un incontro estetico" (Dallari, 2005), un'esperienza di arricchimento del proprio sé, che ci riporta nella dimensione educativa dell'esperienza estetica.

Per Dewey, uno degli autori più noti del pragmatismo americano, che si colloca all'interno del movimento conosciuto come Education Nouvelle o pedagogia attiva, ai

fini di una dotazione di senso dell'esperienza un ruolo centrale viene svolto dall'emozione definita da egli stesso come una forza che “fa muovere e cementa”.

Di fatto le emozioni sono qualità estetiche, quando sono significanti, di una complessa esperienza che si muove e cambia (Dewey, 1951, p.52)

E rispetto all'esperienza in generale, il filosofo afferma:

ho considerato emotiva la qualità estetica che modella un'esperienza dandole compiutezza e unità (Dewey, 1951, p.52)

Nell'era della complessità,<sup>144</sup> il concetto di esperienza estetica di J. Dewey, si mostra coerente con i principi del paradigma teorizzato da E. Morin (2000),<sup>145</sup> per la capacità di integrare soggetto e oggetto, e di abbattere la rigida separazione tra corpo e mente, dato che nel corso della fruizione estetica il soggetto risponde con il coinvolgimento di reazioni sensomotorie. Il concetto di esperienza può essere considerato un elemento centrale nell'intera opera di John Dewey, con esperienza non si intende il semplice fare, il mero contatto fisico e sensoriale con la realtà, il mero esser coinvolti in una attività, o il vissuto, il tessuto di eventi che si snodano in condizione preriflessiva in cui si vive l'accadere delle cose in una condizione di immediatezza (Nigris, 2007). Dewey (2004) ribadisce che non sempre tutte le esperienze costituiscono una proposta educativa. Le condizioni di esperienza devono diventare fonti di problemi, devono aprire alla ricerca, alla sperimentazione, devono portare ad una riflessione su di essa, una “attività intelligente” una azione intenzionale che verifica le condizioni e le conseguenze dell'azione. Le esperienze costruttive sono caratterizzate da continuità, interazione e sinergia fra continuità e adattamento. Con *continuità* egli intende il collegamento con le esperienze precedenti, tale dimensione è necessaria per superare la

---

144 Il paradigma scientifico elaborato dal filosofo Edgar Morin si contrappone ai paradigmi della disgiunzione, classici, cartesiani, positivisti e riduzionisti. La strada indicata dal paradigma della complessità alle scienze indica una un'epistemologia della connessione, della relazione e dell'interdisciplinarietà, al posto della separazione nei compartimenti stagni degli “specialismi” che ha portato a tanti saperi separati ed esclusivi.

145 «*Complexus* significa ciò che è tessuto insieme; in effetti, si ha complessità quando sono inseparabili i differenti elementi che costituiscono un tutto (come l'economico, il politico, il sociologico, lo psicologico, l'affettivo, il mitologico) e quando vi è tessuto interdipendente, interattivo e inter-retroattivo tra l'oggetto di conoscenza e il suo contesto, le parti e il tutto, il tutto e le parti, le parti tra loro. La complessità è, perciò, il legame tra l'unità e la molteplicità» (Morin, 2001, p. 38).

frammentazione del sapere e della realtà.<sup>146</sup> Ogni esperienza modifica chi agisce e subisce e influenza sulla qualità delle esperienze seguenti. Questo implica che gli/le insegnanti ricerchino *liaisons* capaci di integrare la nuova esperienza nel mondo familiare dei/delle bambini/e e dei/delle ragazzi/e con il sapere già acquisito<sup>147</sup> e riescano a facilitare quello che Piaget definisce accomodamento mentale, rispetto ad elementi nuovi e dissonanti.<sup>148</sup> Perché gli apprendimenti risultino significativi per gli/le studenti/esse, è necessario stimolare processi di transfer cognitivo, ossia connessioni dei nuovi apprendimenti rispetto ai precedenti tramite somifglanze e differenze dei primi in riferimento ai secondi (Semeraro, 2009). L'esperienza promuove l'*interazione* tra soggetto e ambiente circostante ossia contesto sociale, scolastico, ma anche la materia di studio, i materiali, i libri, gli argomenti, gli oggetti. Striano afferma che per il filosofo

L'esperienza è in se stessa un processo che rappresenta il “cardine” conoscitivo tra la coscienza e il mondo, nella misura in cui essa costituisce la dimensione in cui, attraverso una progressiva chiarificazione, definizione e organizzazione delle idee e delle sensazioni umane, vengono ad affiorare le condizioni di possibilità dell'esplorazione e della conoscenza del mondo in forme sempre più articolate e complesse (Striano, 2010, p. 222)

L'esperienza che sta alla base dell'attività umana, implica interazione e più esattamente “transizione” o scambio vitale tra soggetto e oggetto, tra progetto e mondo circostante, tra coscienza e strutture materiali. Il concetto di esperienza in Dewey, che assume un significato fondamentale sia per l'educazione che per la dimensione estetica, implica interazione e transazione tra organismo e ambiente, tra soggetto e oggetto.<sup>149</sup>

---

146 Come afferma Semeraro (2009), la prima caratteristica che qualifica la metodologia di lavoro degli/delle insegnanti con i/le loro allievi/e consiste nell'articolare le fasi di insegnamento e le modalità di prestazione richieste agli/alle allievi/e in modo tale che essi/e siano posti/e in grado di collegare le nuove conoscenze ma anche le nuove pratiche di lavoro con quanto precedentemente appreso.

147 Il ruolo dell'adulto in generale e nello specifico dell'insegnante, responsabile del percorso di apprendimento del bambino e del ragazzo, non si limita nel predisporre le esperienze e le attività finalizzate ai bisogni e agli interessi dell'allievo/a e al suo sviluppo, ma implica l'accompagnamento e il sostegno mentale con cui il/la bambino/a e il/la ragazzo/a passa dall'esperienza diretta del mondo alla costruzione di significato che essa comporta. Ne *La testa ben fatta*, Morin sostiene «la missione dell'insegnamento non è di trasmettere del puro sapere, ma una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere (...) aiutandoci a pensare in modo aperto e libero». (Morin, 2000, p. 3) Compito dell'insegnante/educatore è quello di “aprire le menti” dei soggetti in formazione.

148 *Continuità e adattamento* devono procedere insieme, ma, come afferma Nigris «l'educazione tradizionale ha spesso frainteso l'idea della continuità proponendo attività, materie e argomenti nei termini della preparazione verso quello che veniva dopo, nell'ambito di una concezione della continuità accumulativa e in una concezione della conoscenza lineare e frammentaria». (Nigris, 2007, p. 96)

149 Nella ricerca di un fondamento antropologico dell'esperienza estetica, Tedesco ne *Il modello*

L'estetica di Dewey muove dall'essere umano e dal suo rapporto con il mondo e con l'ambiente. Quella di Dewey è un'estetica ambientale, che si conforma come un'estetica percettiva, in quanto attraverso il godimento prodotto dalla percezione si ritrova nell'animo umano l'elemento estetico, che assume una valenza intimamente connessa alla vita quotidiana.

l'esperienza è una questione di interazione dell'organismo con il suo ambiente, un ambiente che è umano quanto fisico, che include i materiali della tradizione e delle istituzioni, al pari degli elementi ambientali locali. (...) Non vi è esperienza in cui il contributo umano non sia un fattore attivo nel determinare ciò che effettivamente accade.(Dewey, 1951, p.284)

Dewey intende con "esperienza" un concetto vicino all'idea del tentare, del provare, vicino alla conoscenza che ci viene dall'esperienza diretta. In *Arte come esperienza*, Dewey afferma che varie e diverse tipologie di esperienze possono essere accomunate dal fatto che l'esperienza in generale ha una sua tipica struttura:

il disegno dello schema generale è costituito dal fatto che ogni esperienza è il risultato dell'interazione tra un essere vivente e qualche oggetto del mondo in cui vive (Dewey, 1951, p.55)

Per Dewey il campo estetico artistico è un orizzonte esperienziale in cui si verifica il senso stesso dell'esperienza, ha la capacità di mettere in luce, di rappresentare il valore espressivo dell'esperienza stessa, la dimensione estetica non è separata dalla vita dell'individuo.<sup>150</sup>

l'unità carnale e organica di soggetto e oggetto costituisce un insieme che definisce la vita stessa dell'esperienza estetica (Franzini, 2007, p.88)

---

*antropologico dell'esperienza estetica. Tra Dewey, Gehlen, Plessner* (2007), scrive «Essenziale alla comprensione del vivente è appunto l'attivo relazionarsi ad un ambiente; di più, all'unità della configurazione strutturale del corpo vivente [...]. C'è dunque una reciprocità tra organismo e ambiente nel processo di costituzione del senso [...] ed è proprio questa reciprocità e questa indifferenza nei confronti della scissione fra soggetto e oggetto a costituire la sfera per eccellenza *aisthetica* dell'esperienza» (Tedesco, 2007, pp.80-81).

150 Franzini (2007) fa notare che la teoria di Dewey ha un collegamento con la fenomenologia: «tuttavia – ed è un punto dal quale si può ripartire – è significativo che sia per la fenomenologia, sia per Dewey il campo estetico artistico sia un orizzonte esperienziale in cui si verifica il senso stesso dell'esperienza, della sua operatività e dei modi in cui essa si articola [...]. La posizione di Dewey è qui chiara, e coincide con quella di certa tradizione fenomenologica, Dufrenne in prima istanza: scoprire attraverso l'esperienza estetica artistica, la qualità estetica dell'esperienza stessa» Il concepire l'esperienza costituita da dinamiche motivazionali, corporee, intersoggettive sarebbe l'aspetto che lega Dewey alla fenomenologia.

Secondo Dewey, l'esperienza estetica è il modo in cui un'esperienza rivela ciò che la costituisce, ogni esperienza, da quella più ordinaria a quella più eccezionale è dotata di una qualità, e tale qualità, che può essere latente in un'esperienza ordinaria, è maggiormente sentita invece in quella estetica, la qualità estetica apre l'esperienza verso fini ideali che offrono una direzione alle azioni dell'essere umano. Dewey vuole definire il rapporto che l'arte dovrebbe intrattenere con la vita quotidiana, ella non può restare confinata nell'essere un evento misterioso. Il proposito del filosofo statunitense

è di indicare che le teorie che isolano l'arte e il suo apprezzamento collocandoli in un regno loro proprio, staccato dagli altri modi dell'esperienza, non hanno aderenza con la materia artistica (Dewey, 1951, p.15)

Se gli oggetti estetici vengono isolati essi si ricoprono di uno strato che rende impenetrabile il loro significato. È necessario per Dewey che venga tolto loro quell'alone esoterico, inserendoli all'interno di una teoria allargata che crei una continuità tra forme di esperienza, tra cui le opere d'arte, e gli eventi quotidiani. È necessario che l'esperienza estetica sia una manifestazione della vita, un mezzo per produrre il suo sviluppo, un'esperienza può definirsi educativa nella misura in cui agisce dunque sullo sviluppo cognitivo ed affettivo di un soggetto.

L'esperienza estetica è connotata da elementi di continuità, di unità, di determinatezza, ossia ha un inizio e una fine, elementi che richiedono di assumere una posizione recettiva e responsiva, dunque non passiva, e di introdurre all'interno dell'esperienza un elemento di giudizio che ne coglie il senso e il valore

L'estetico si riferisce ad una connotazione "consumatoria" dell'esperienza, nella misura in cui nell'ambito della costante dialettica tra agire/subire, creare/consumare connotante la natura di ogni esperienza umana, viene messo in primo piano il punto di vista di chi apprezza, consuma, gode (Striano, 2010, pp. 229-230)

Nell'esperienza estetica si giocano in tensione dialettica dicotomie quali: attività e passività, azione e retroazione, eterodirezione e autodirezione.

Così l'esperienza estetica sembra possa leggersi anche nell'ottica proposta da Dewey, in quello stretto coinvolgimento tra soggetto e oggetto, tra individuo e

ambiente, la relazione è una caratteristica essenziale dell'esperienza estetica, l'esperienza umana stessa, seguendo Dewey, si realizza nella interazione tra l'io e l'*altro*. L'emergenza dell'estetico appare dunque determinarsi come emergenza tensionale che tende a ricostruire la relazione con il mondo introducendo elementi di continuità, reciprocità, unità.

Possiamo quindi riconoscere l'esperienza estetica come esperienza di tutti e di ciascuno, inscrivibile e in tutte le dimensioni della vita, che si costruisce sia in rapporto all'azione, sia in rapporto alla riflessione ed alla speculazione, nel contesto delle continue transazioni che regolano il rapporto tra l'individuo ed il suo ambiente (Striano, 2010, p. 230)

L'esperienza estetica, così intesa

è quello stato della mente e del corpo che si rivolge al mondo con cura e attenzione, perché intuisce che ciò che avviene nel mondo lo riguarda. Può aver luogo in un bosco, in una strada e può essere promosso da piccoli gesti. Gesti che esprimono l'intenso e intimo rapporto che l'essere umano va instaurando con le cose del suo ambiente. Questo stato di grazia genera una tecnica che non separa il soggetto della conoscenza dal suo oggetto; una tecnica sensibile, che appartiene contemporaneamente al corpo e al pensiero, che promuove il legame tra l'essere umano e il mondo (Demetrio, 2001, p. 30)

Quali ricadute positive può avere nella didattica quotidiana e nell'educazione questo patrimonio di attenzione, di sensibilità a ciò che vi è intorno, questa capacità di costruire connessioni? Una didattica che accetta la sfida educativa, e allontana il dogma funzionalista attraverso il quale essa è presentata come strumento di risposta a bisogni di addestramento nei saperi tecnici, e di formazione di soggetti capaci di adattarsi ai continui cambiamenti di una società in transizione, può recuperare il piano estetico che implica il concepire la realtà in modo relazionale, per dare spazio ad un rapporto empatico con le cose, per aprire ad una dimensione emotivo-affettiva. Come afferma Vecchi

la atención estética es una presencia insólita, bastante ajena en las instituciones escolares (Vecchi, 2006, p.16)

Nella didattica l'esperienza sensoriale è meno presente rispetto alle attività di tipo cognitivo (concetti, strutture, contenuti, ecc.).



Il pericolo di un restringimento degli orizzonti educativi ad un'educazione cognitiva intesa in senso riduttivo può essere scongiurato solo attraverso la ripresa di possesso dell'esperienza sensoriale ed emotiva dei soggetti come primo gradino di un complesso percorso di conoscenza (Bottero, 2000)

Formare personalità solo sulla scorta di modelli logico-razionali significa privarsi dell'arricchente contributo del bagaglio emotivo della persona, che proprio un'educazione estetica può avere il compito e la potenzialità di stimolare. Non possiamo trascurare, in quel progetto di trasformazione che è l'educazione, le componenti dell'esistenzialità dell'essere umano, la vitalità estetica, fisica, insieme a quella intellettuale, affettiva, etico-sociale che costituisce una delle garanzie per lo sviluppo globale e polidimensionale della persona. La componente estetica<sup>151</sup> dell'insegnamento riguarda ogni occasione in cui la didattica accetta la sfida di una educazione che mette al centro i sensi, la sensibilità, in una tensione che tende a ricostruire la relazione con il mondo, sul piano didattico i setting educativi sono innanzitutto fatti di corpi che si incontrano e che dialogano tra loro avvalendosi anche della "voce del corpo". Troviamo interessante cogliere il richiamo alla necessità di una nuova sensibilità al corpo che non si limiti a vedere nei suoi linguaggi e nelle sue proposte solo un aspetto ricreativo, socializzante, riconducibile al benessere fisico.<sup>152</sup> L'esperienza estetica consiste innanzitutto nel soffermarsi, nel porsi in un atteggiamento di "ascolto" e di osservazione rispetto ad un oggetto, al fine di "farlo parlare" sfruttando il fatto che ciascuno ne è colpito in maniera del tutto personale, in base al proprio vissuto e contesto culturale di

---

151 Come ci ricorda Marco Dallari «L'estetica come vocabolo e come disciplina nasce dunque nel 1735 ed è la scienza della cognizione sensitiva: il modo, cioè, di conoscere attraverso la sensazione e i sensi» (Dallari, 2002, p.99).

152 Gamelli in *Parlare del corpo, parlare dal corpo. Una riflessione in forma di premessa*, nel delineare il ruolo del corpo in educazione, menziona tre modelli, che risultano particolarmente interessanti. Il primo si rifà alla teoria degli stadi dell'evoluzione di J. Piaget, per il quale, «l'evoluzione dell'intelligenza fa dell'azione e del movimento, centrali nei primi anni di vita, l'equivalente delle successive operazioni logiche e simboliche, offrendoci una concezione del pensiero come "azione interiorizzata"»(p.11). Questa prima via consente di legittimare un approccio in educazione, definito appunto 'psicomotorio' che contamina trasversalmente i diversi contesti educativi, oltre che a costituire una specifica proposta, e che consente di catturare il vissuto attraverso l'esperienza del corpo. La seconda via è quella della sensibilità estetico-espressiva, che, nel tenere conto anche delle ricerche di Grotowski, permette di sostenere un'idea di educazione come animazione, attenta alle «condizioni 'estetiche' (di ciò che si percepisce attraverso i propri sensi) di qualsivoglia apprendimento» (p. 13). La terza via è quella della dimensione biografico-narrativa che si può riassumere «nel vedere la situazione da conoscere, sentirla come un'estensione del proprio corpo, riceverne le impressioni interne (propriocettive), per capire infine le soluzioni da adottare» (*Ibidem*). Attraverso questa terza via si comprende come il pensiero si origini attraverso un procedimento complesso, olistico, che vede l'interazione di differenti conoscenze facilitata proprio dai linguaggi delle arti.

riferimento. L'educazione estetica, se intesa in un senso molto più ampio dell'educazione artistica, servendosi della percezione, in cui si trova coinvolto tutto il nostro essere corporeo, educa a percepire forme, colori, odori, suoni, sfumature della realtà, educa all'ascolto e alla capacità di relazione che rappresentano il sale della conoscenza e componenti essenziali di una educazione inclusiva. Tale idea di estetica implica una apertura alla relazione capace di aprire la strada ad una interrogazione, una ricerca, un dialogo tra sé e l'altro, particolare e differente per ognuno e perciò capace di sottrarre i/le bambini/e, i/le ragazzi/e al processo di omologazione, per aiutarli/e a riconoscersi come persone irripetibili nella loro unicità. Tutto ciò dal punto di vista didattico consiste nella valorizzazione di un approccio laboratoriale e di scoperta.<sup>153</sup> Così come dinanzi ad un testo, sia esso un passo della Divina Commedia, un quadro di Caravaggio, occorre imparare a porsi in qualità di interpreti, e dunque come insegnanti sarà necessario promuovere la pratica dell' "ascolto", invitare ad andare "dentro" e "oltre" l'immagine, tanto da afferrarne i sensi più riposti, i valori che la istituiscono. La bellezza significa allora, desiderio di imparare e nello stesso tempo non fermarsi alla superficie delle cose, ma comprendere ciò che un'esperienza significa per noi.

Ne consegue l'auspicio di un modello formativo integrale grazie al quale soggettività, creatività, artisticità, esteticità, intuizione, immaginazione, affettività possano essere adeguatamente considerate e apprezzate e mente e corpo, ragione e desiderio, 'cervello' e 'cuore', sapere e sentire, logica e fantasia possano trovare continuità e coniugazione (Rossi, 2002, p.49)

In conclusione di questi paragrafi dunque, porre attenzione all'abitare può significare rispondere alle esigenze ed agli interessi degli abitanti, disporre di uno spazio da curare e trasformare in base alle proprie aspirazioni, capace di portare tracce e

---

153 Francesco De Bartolomeis, il quale mette a frutto molti concetti espressi da Dewey scrive «È ben noto quanto siano convenzionali e povere le espressioni "spontanee" dei bambini. Spontanee, cioè in assenza di una guida metodologica adeguata che stimoli e renda più intense e varie le esperienze, faccia provare materiali e tecniche nuove, dia la possibilità di operare da ricercatori, e quindi di affrontare problemi, di superare difficoltà. Ad esempio, si dia ai bambini la possibilità di osservare un prato reale, di muoversi su di esso, di riflettere sulle sensazioni e sui colori, gli si mostrino fotografie e diapositive di prati, e anche alcuni modi in cui artisti hanno rappresentato prati, si mettano a loro disposizione materiali molto vari, si segua il loro lavoro e si diano suggerimenti: al posto della immancabile striscia verde degli "spontanei" emergerà una rappresentazione personale, ricca di particolari. E questo vale già per i bambini di tre anni. Più audaci sono le elaborazioni e più il prato o meglio l'esperienza del prato resta protagonista» (De Bartolomeis, 1990). Ricerca e sperimentazione possono essere considerate vie maestre che sollecitano a mettere in atto operazioni mentali aperte alla problematicità, all'esplorazione di rielaborazioni creative, e a dare respiro al pensiero divergente.

memoria di coloro che vi abitano, e dei processi di vita che accadono, costruire ammettendo la “sensibilità” di chi abita, “impastando” gli ingredienti architettonici con itinerari sensoriali da poter compiere, permettere l'esplorazione, la discriminazione, l'interpretazione della realtà attraverso la lettura di un linguaggio spaziale polisensoriale, creare un paesaggio all'interno del quale i diversi elementi che compongono uno spazio sono visti come accenni di storie connesse tra loro da significati.

#### **4. Breve storia dell'architettura scolastica e panorama normativo italiano**

Nei paragrafi che seguono, per dare un'idea coerente dello sviluppo del concetto di scuola e, con esso, dell'evoluzione degli spazi scolastici, si è proceduto con una ripartizione storica in cinque periodi distinti. L'insegnamento in quanto fondamento di istruzione scolastica verrà analizzato a partire dall'antichità, periodo in cui sboccia come concetto, fino al medioevo, periodo in cui la scuola diviene potere esclusivo degli Ordini religiosi; nell'età moderna, momento storico in cui si espande la scuola di massa; tra le due guerre mondiali, allorché sorgono nuovi orientamenti pedagogici tesi ad influenzare l'architettura scolastica; nel secondo dopoguerra, in cui i tempi sono maturi per un manifesto interesse verso l'architettura scolastica; e dagli anni '70 ad oggi, periodo in cui assistiamo ad un disinteresse prolungato verso l'edilizia scolastica, che solo negli ultimi anni suscita nuova attenzione.

##### **4.1 La scuola nell'antichità: evoluzione del concetto di scuola dall'antica Grecia all'età Medievale**

Mancano documenti letterari espliciti circa l'esistenza, nell'antica Grecia, di un vero e proprio sistema di istruzione scolastica affine a quello che noi oggi intendiamo, ovvero di scuola obbligatoria, controllata dallo Stato e finalizzata all'acquisizione di una cultura letteraria, tecnica e scientifica, funzionale allo svolgimento di una professione. Il dato è desunto da testimonianze indirette quali, ad esempio quelle di carattere iconografico. Dunque riferendoci all'insegnamento nella Grecia antica, più che di scuola potremo parlare di educazione.

Il primo aspetto che emerge dalla storia dell'antica Grecia rivela con una certa chiarezza che la società arcaica affondava le sue radici nella guerra e nel lavoro servile (Manacorda, 1992). Platone, nei suoi Dialoghi, ci racconta in maniera indiretta dell'orientamento educativo dei fanciulli nella *polis* di V sec. .C., riferendo più volte che

le guerre e le spedizioni erano le attività predilette e magnificenti, al pari dell'amministrazione delle città e dell'educazione degli uomini (Manacorda, 1992).<sup>154</sup>

La diversificazione dell'educazione in età classica viene sancita, sostiene Manacorda (1992), da due grandi autori: Platone, grande filosofo, e Isocrate, interprete dello stato reale delle cose.

L'educazione che Platone definisce più grande e più bella di tutte, mira a formare il guerriero e il politico di modo che, all'aspetto educativo di allevare e nutrire ad opera della madre o di figure familiari subalterne, si giustappone quello storico. Ma l'educazione non era rivolta a tutti, tant'è che essa si basava, già nel mondo arcaico, su una discriminazione legata alla fortuna e alle agiatezze, per cui chi aveva ben a sufficienza poteva dedicarsi all'istruzione delle corpo e della mente, mentre chi non godeva di tale fortuna, venivano indirizzati verso la coltivazione o la mercatura.<sup>155</sup>

In sintesi, per l'epoca antica della Grecia classica, almeno fino all'ellenismo, l'educazione è generica: originandosi dall'allenamento fisico nelle Palestre, questa fonde corpo e mente e il suo orientamento è proteso verso le esigenze della *polis* e della gente. Sparta e Atene offrono un esempio rappresentativo del progetto educativo del mondo greco, con i loro sistemi molto differenti, proiettati però, entrambi, verso il futuro dei fanciulli a seconda del ruolo che avrebbero dovuto svolgere, la carriera politica o quella militare. L'educazione era curata dalle città e affidata ad un magistrato definito pedònomο; ci spiega Manacorda (1992) che l'educazione spartana si svolgeva principalmente attraverso l'esercizio atletico in armi, ovvero il galoppo, il nuoto, il giavellotto e il disco e che, nemmeno in età più recente, era contemplata la cultura letteraria nel sistema educativo, se non il minimo indispensabile ai fini di saper leggere e scrivere. I giovani venivano divisi in schiere a seconda delle età (7-11 anni, 12-15 anni, 18-20 anni). I bambini spartani, come ci tramanda Plutarco, venivano precocemente inseriti in una sorta di collegio-caserma e sottoposti ad una rigida disciplina, quella del "guerriero ideale" (De Simoni, 1985) secondo una tradizione

---

<sup>154</sup> Questo tipo di educazione sostiene Manacorda (1992), è riscontrata anche nell'antico Egitto, almeno a partire dalla metà del secondo millennio a.C. (cd. periodo intermedio).

<sup>155</sup> Questa discriminazione culturale ed educativa si riproporrà per millenni (Manacorda, 1992).

crystallizzata nelle forme culturali del VI sec a.C.<sup>156</sup> Seppur sia consuetudine distinguere il sistema educativo spartano da quello ateniese, gli ingredienti ai fini educativi erano i medesimi

le loro origini coincidono, sempre in Omero, coi giochi funebri in onore di Patroclo, ai quali partecipavano tutti gli eroi, compreso, ma fuori gara, il re dei re Agamennone, destinato come i faraoni a vincere sempre (Manacorda, 1992, p.38).



Fig. 4.1. Coppa del ceramista Douris (485 a.C.) dove le lezioni tradizionali si presentano alternate alle nuove lezioni del leggere e dello scrivere, di inizio V sec. A.C., una delle prime immagini con scene di vita scolastica.

Ad Atene, l'educazione era un diritto acquisito dai cittadini e non solo un privilegio degli aristocratici, essa aveva le caratteristiche di educazione civile e non militare e, nella *polis* del VI sec. a.C., la scuola divenne accessibile al ceto medio. Qui

---

<sup>156</sup> Il presupposto che muoveva tutto il sistema educativo greco era quello di educare e formare gli uomini futuri alla guerra e alla politica, un sistema scolastico di genere, principalmente indirizzato al mondo maschile di condizione libera e di famiglie aristocratiche.

presto nacque un tipo di poesia lirica, accompagnata dalla lira, come quella dei poeti Alceo e Saffo; qui ebbero origine nuovi generi letterari, quali il teatro aperto alle grandi masse democratiche di Atene e la filosofia, riservata a pochi. In tale modo, il patrimonio culturale greco, a partire proprio da Atene, andava arricchendosi ed ampliandosi, generando, accanto alla scuola per tutti i cittadini liberi, specifici circoli di educazione elitaria (*thiasoi*), come quello di Saffo, le accademie, i *paripatai* e i portici (stoà) di Platone, di Aristotele e di tutti gli altri stoici delle scuole filosofiche (Manacorda, 1992).<sup>157</sup> Nasce anche un nuovo modo di fare architettura: la grande invenzione ellenistica, infatti, è:

la concezione della città come paesaggio architettonico, scenario dai molti aspetti al muoversi di una società quanto mai varia e animata (Argan, 1988, p.90).

Non si assiste, in sostanza, ad un mutamento reale degli scenari architettonici classici, quanto ad un nuovo modo di intenderli e concepirli. Le grandi città hanno le proprie peculiarità architettoniche, i propri monumenti, le proprie scuole artistiche, ma tutte attingono comunque alla medesima fonte classica (Argan, 1988). Architetture aperte possono essere considerate le palestre e i ginnasi: le prime si riferiscono a ad un luogo chiuso per gli esercizi di lotta e pugilato, i secondi ad uno spazio scoperto per gli esercizi di corsa, il lancio del disco, ecc. (fig. 4.2). Spesso le due strutture sono collegate da un porticato scoperto centrale, noto come peristilio.

In De Simone (1985, p.26) viene descritto parte dell'arredo scolastico tramandatoci da Demostene, un politico e oratore ateniese vissuto nel IV sec. a.C., posti in un'aula decorata con immagini di muse ed ornata da statue di Eros e Dioniso, i banchi avevano la funzione di reggere i testi, inoltre vi erano campi-gioco e palestre.

Macinai ricorda che

nell'arco di una generazione, l'affermazione dell'istruzione scolastica in Atene ha ribaltato i rapporti di dipendenza all'interno delle famiglie, così come ha mutato gli scenari politici e sociali. Il potere non si eredita più insieme al sangue; in una

---

<sup>157</sup> La musica e la ginnastica costituivano il fondamento dell'istruzione classica e solo quando, diversi secoli più tardi, con l'ellenismo, in controtendenza con quanto accadeva con le altre città greche, nel sistema educativo consueto venne introdotta l'istruzione letteraria, il modello scolastico greco comincia a modernizzarsi.

società che da aristocratica si sta trasformando in senso democratico, per avere successo in ogni campo della vita è necessario dimostrare di essere migliori degli altri e la formazione diventa una questione di importanza decisiva (Macinai, 2008, p.144).

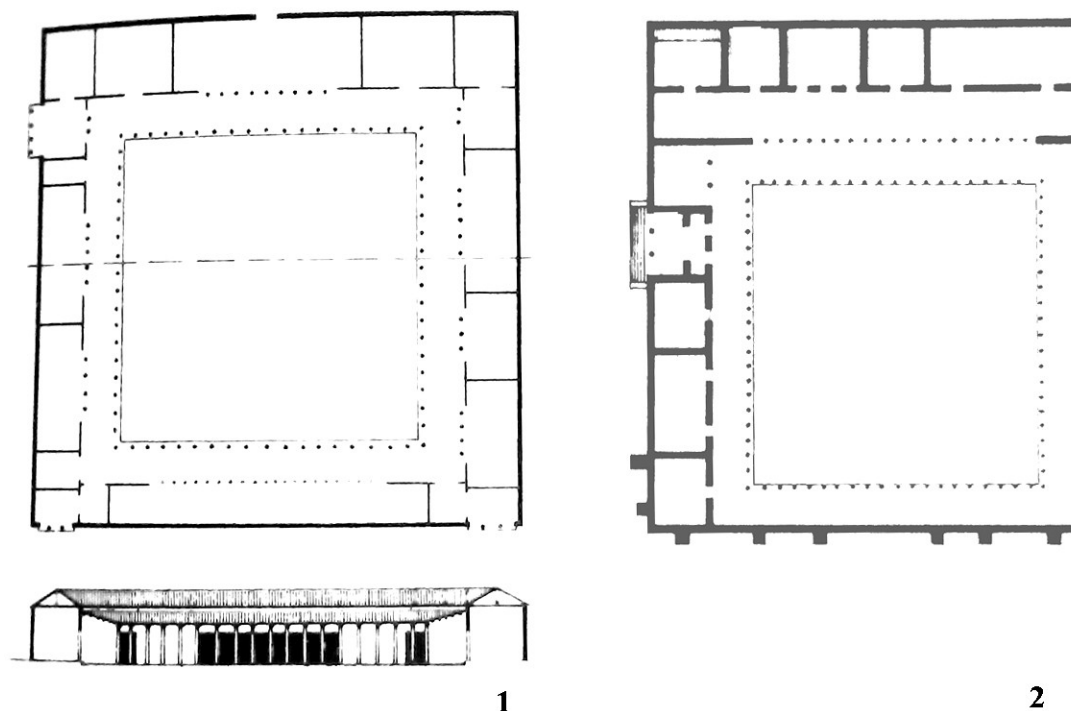


Fig. 4.2. Particolare della tavola dei tipi architettonici greci: 1) Palestra di Olimpia, pianta e sezione trasversale; 2) Ginnasio di Priene, pianta.

Con l'eccezione di Sparta, l'educazione destinata alle donne era molto differente di quella rivolta agli uomini. A Sparta, secondo quanto narra Plutarco, Licurgo un antico legislatore, si prese cura dell'educazione corporale delle fanciulle e le addestrò a correre, lottare, danzare, cantare, nei giochi ecc., tant'è che le stesse si allenavano nude, al pari degli uomini, senza suscitare alcun clamore (Manacorda, 1992). A Lesbo le donne erano solite allenarsi nei circoli (thiasoi), di cui quello di Saffo era il più noto. Si trattava di un'educazione raffinata, elitaria, nella quale vigeva l'omosessualità, come nei gruppi separati degli uomini, destinata a donne appartenenti a famiglie aristocratiche. Col tempo vennero istituite anche delle Olimpiadi femminili e



in molte città si aprì l'istruzione scolastica, quantomeno quella elementare, anche per le femmine (Manacorda, 1992).

A Roma l'istruzione e la formazione dell'uomo ha una storia del tutto particolare. Si evince una grossa cesura storica tra un passato arcaico, in cui prevalgono costumi e tradizioni locali, ed un periodo recente, in cui si afferma appieno la cultura greca. Roma, anche grazie alla sua posizione geografica, a ridosso del trafficato Tevere, fu da sempre aperta agli scambi e ai traffici commerciali e culturali, fatto questo che la rese da subito una città originale. Seppur il popolo romano fosse di natura rude e bellicosa, come recitava Plinio il Vecchio, questo fu sempre capace di assimilare le cose utili e grandiose degli altri popoli (Manacorda, 1992). Nell'antico costume romano l'istruzione del figlio era affidata al padre. Nei primi secoli della Repubblica gli insegnamenti, molto rudimentali, erano impartiti solo ai maschi; il bambino imparava a leggere, scrivere, contare e a praticare attività sportiva, seppur non tutti seguissero la norma consuetudinaria.<sup>158</sup>

A partire dal III sec. a.C., mano a mano che i contatti con la cultura greca divenivano più stretti, e quindi il processo di "importazione culturale" (Manacorda, 1992, p.54) prendeva larga diffusione nel mondo romano, la maggior parte dei padri, troppo impegnati nel lavoro, negli affari o nella carriera politica, affidava il figlio a un pedagogo (cioè un precettore che restava sempre al fianco del ragazzo), di solito un Greco, oppure lo mandava a scuola (*ludus, ludus litterarius*), frequentata anche da alcune fanciulle.

È noto che fonti indirette che ci permettono di conoscere il sistema educativo e l'istruzione nella Roma antica provengono, oltre che dalle già citate fonti iconografiche e dalle testimonianze archeologiche in generale, spesso utilissime per cogliere anche i particolari della quotidianità di un tempo, anche dallo scambio epistolare che talvolta giunge fino a noi

Cicerone, per fare un esempio tra i più celebri, è uno di questi padri e nelle *Lettere ad Attico*, siamo qualche anno dopo il 50 a.C., dà testimonianza di essere interessato e attivamente partecipe all'educazione superiore del figlio. Non soltanto

---

<sup>158</sup> Già Catone possedeva uno schiavo, Chilone, che insegnava a pagamento a molti ragazzi (Plutarco, Vita di Catone, 20).

affida ad insegnanti professionali e specializzati il compito di provvedere alla formazione del figlio, ma sovrintende personalmente all'educazione del suo Marco, al punto di dedicargli l'opera *De officiis* (Macinai, 2008, p.138).

Fino alla fase di ellenizzazione della cultura romana, ovvero nei primi decenni del III sec. a.C., è improprio parlare di scuola nel senso moderno del termine. Fu allora che il valore dell'educazione scolastica si impiantò a Roma, come già nell'Atene del V sec. a.C., fattore questo che generò il fiorire di numerose scuole pubbliche finanziate dalle municipalità e sovvenzionate da cittadini facoltosi, laddove i figli dell'alta società romana, una volta soddisfatte le esigenze della prima infanzia per le quali era sufficiente l'educazione materna (fig. 4.3 e fig. 4.4), apprendevano e coltivano le virtù pubbliche sotto la guida esperta di un maestro (Macinai, 2008).<sup>159</sup> Ma non sempre l'educazione scolastica veniva vista di buon occhio

L'educazione scolastica, che Cicerone vedeva con una sorta di diffidenza, è ancora una prassi educativa che in un certo senso rompe con la tradizione e quindi urta la sensibilità aristocratica dell'epoca, ma ben presto, nel giro di una generazione, diverrà la regola anche per i figli maschi delle buone famiglie. Talvolta, come nel caso in questione, riguarda anche figli delle classi meno agiate (Macinai, 2008, p.139).



Fig. 4.3. Bassorilievo tratto da un sarcofago romano del II sec. d.C. raffigurante le fasi di crescita del giovane romano: l'allattamento tra le braccia della madre, i giochi e infine l'inizio della scuola. Parigi, Musée du Louvre

Alcuni documenti storici riportano delle analisi pedagogiche in merito alle trasformazioni sociali riguardanti i costumi educativi nella Roma di I-II secolo d.C. Tra questi vanno ricordate le *Epistole* di Plinio il Giovane, figlio di Plinio il Vecchio,

<sup>159</sup> Alla madre talvolta si aggiungeva, o si sostituiva, una nutrice e una balia.

personaggio illustre del suo tempo che godeva, tra l'altro, di una riconosciuta autorità in campo pedagogico, per cui molti conoscenti si rivolgevano a lui in cerca di un consiglio per meglio gestire il rapporto coi figli (Macinai, 2008). Lo storico Polibio, ostaggio a Roma nella metà del II sec. a.C., rimproverava ai romani la mancanza in città di un'istituzione educativa statale; Livio, però, ci lascia intendere che scuole, seppur non statali, ma comunque pubbliche, gestite da privati e aperte a tutti, anche senza distinzione di genere, sarebbero esistite almeno a partire dai principi della Repubblica. È verosimile, comunque, che già sul finire del V sec. a.C. alcuni giovani romani compissero studi superiori all'estero, ovvero nelle vicine città etrusche, tipo Cere, Faleri e Tuscolo (Manacorda, 1992). Difficile accertare l'esistenza di queste scuole che spesso cita Livio, seppur i suoi scritti si rifacevano ad antichi annali, per cui si suppone la veridicità degli stessi; certo è che una scuola per l'infanzia, pubblica e, forse, addirittura statale, esisteva a Roma almeno a partire dalla fine del III sec. a.C., poiché Catone annotava che i ragazzini a scuola erano soliti rubarsi le merende, dato questo che ci suggerisce alcune informazioni circa l'orario delle lezioni e l'assenza di mense (Manacorda, 1992).<sup>160</sup>



Fig. 4.4. Scena di lezione. Pala funeraria (180-185 a.C.) Rheinisches Landesmuseum – Treviri, Germania.

---

<sup>160</sup> Molto tempo passò, infatti, prima che i Romani incominciassero ad insegnare a pagamento; il primo ad aprire una scuola elementare fu Spurio Carvilio, liberto di quel Carvilio che fu il primo a divorziare da sua moglie.

È noto, però, che l'ordinamento scolastico romano fosse suddiviso in tre gradi, paragonabili rispettivamente alla nostra scuola primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado: 1° insegnamento del maestro (*litterator* o *ludi magister*); 2° insegnamento del professore di lettere (*grammaticus*); 3° corso di perfezionamento, non così frequentato come i primi due, ossia la scuola del maestro di retorica (*rhetor*), che addestrava i giovani nell'eloquenza prima che entrassero nella vita pubblica (Manacorda, 1992). Le lezioni del primo grado di istruzione si svolgevano nella scuola del *ludi magister*, un privato che per un modesto compenso insegnava a leggere e a scrivere. I modi dei maestri dovevano essere piuttosto bruschi. Lo stesso Quintiliano, celebre autore di testi sull'educazione, prese posizione contro le pene corporali inflitte ai piccoli scolari, il che significa che questo metodo violento era considerato normale. L'istruzione ai tempi di Roma, infatti, prevedeva anche la pena corporale (fig. 4.5). Lo ricordano bene Giovenale e Orazio, quest'ultimo ha sempre portato con sé l'immagine del vecchio maestro che definiva *plagosus*, cioè "quello che picchiava" (Angela, 2009). Gli strumenti, la didattica e i contenuti della scuola romana sono conformi a quelli del mondo greco: tavolette di legno cerate, stili, calamai e inchiostri naturali, nonché i rotoli di papiro e le pergamene. Il metodo utilizzato per l'insegnamento è il medesimo, basato sulla ripetizione delle parole del maestro, su un apprendimento di tipo mnemonico, fatto di cantilene della recitazione a memoria dei testi<sup>161</sup>

Ci fermiamo: alle nostre orecchie giunge un coro di voci infantili. E' lontano e fatica a farsi strada tra le urla dei venditori e i rumori degli artigiani nelle botteghe. Cerchiamo di scoprirne la provenienza. Svoltiamo in un vicolo e il coro si fa gradualmente più forte. Acceleriamo il passo incrociando due schiavi che portano ingombranti ceste sulla testa. Il vicolo si apre su una via secondaria, meno trafficata, con un lungo porticato. Ecco da dove viene il coro. Nel punto in cui il portico fa un angolo, sono seduti su semplici sgabelli una trentina di bambini che recitano a memoria un testo (Angela, 2009, p. 103).

E ancora:

Il sole illumina anche una canna che oscilla ritmicamente nell'aria dando il tempo a questo coro. È quella del maestro, un uomo maturo, magro, pelato e con la barba. Accanto a sé ha una lavagna rudimentale. Tutt'attorno la gente passa incurante della lezione, tranne alcuni che si sono fermati e, appoggiati a una colonna, cercano di

---

161 Il tipo di insegnamento mnemonico, tipico del mondo antico, era teso a memorizzare i concetti ripetendoli più volte. Questo sarà ereditato dall'insegnamento gesuita (Grendler, 1978).

carpire qualche concetto di base "origliando" ai margini della classe. I bambini hanno smesso di scandire le ventitré lettere dell'alfabeto e ora recitano tutti in coro le Leggi delle XII tavole, le prime leggi scritte di Roma. Non tutti sono attenti. La canna all'improvviso si abbassa con violenza su una spalla. Sembra un fulmine accompagnato da un sibilo che taglia l'aria. Persino le mosche scappano. Un urlo strozzato interrompe solo momentaneamente il coro. Che prosegue come se nulla fosse... A volte le lezioni si svolgono in locali fatiscenti, *ex tabernae*, ma più spesso sono all'aria aperta, sotto i portici. La maggior parte della massa dei romani non va oltre questa formazione: impara a leggere, scrivere e far di conto. Dopo questi rudimenti da scuola "elementare" comincia a lavorare: il lavoro minorile non è un reato nella società romana. I figli delle famiglie ricche, che non hanno bisogno di lavorare, proseguono nell'istruzione anche perché i loro genitori sanno benissimo che una buona educazione scolastica è molto importante per la loro carriera come per il loro rango sociale. E così questi ragazzi adolescenti, dai dodici anni in su, frequentano delle "scuole private" per imparare la grammatica e la letteratura latina e greca. In effetti nelle famiglie aristocratiche il greco è uno *status symbol* di "nobiltà" (Angela, 2009, pp. 103-104).



Fig. 4.5. La punizione di uno scolaro (Affresco da Pompei, I sec d.C., Museo Archeologico Nazionale, Napoli). Lo scolaro, appoggiato sulle spalle di un compagno, sta per essere punito a colpi di *ferula*, una bacchetta flessibile, abituale strumento educativo dei pedagoghi romani

La figura del maestro a Roma pare fosse quella consueta di un subalterno, come quella di tutti coloro i quali esercitavano una professione, non appartenenti ad un ceto particolarmente elevato o aristocratico. I primi insegnanti di tipo greco erano schiavi destinati ad acquistare la libertà, come ad esempio Chilone, alla servitù di Catone.

Il valore associato all'educazione femminile nella Roma antica appare qualitativamente diverso rispetto a quello riguardante l'educazione dei figli maschi, secondo un'ottica tradizionalista pesantemente condizionata dalla lettura ideologica dell'appartenenza di genere (Macinai, 2008). Poche le notizie riguardanti l'istruzione delle fanciulle nell'antica Roma, perlopiù note grazie all'iconografia (fig. 4.6) o a qualche frammento letterario, si desume che la donna romana godeva di maggiore libertà rispetto alla donna greca ma, come di consueto, la sua educazione dipendeva dal ceto sociale della famiglia di appartenenza.



Fig. 4.6. Napoli, Museo Archeologico: a sinistra) Terentius Neo e la moglie che regge in mano le tavolette scrittorie. Affresco da Pompei; a destra) "Saffo" con il calamaio e la tavoletta cerata. Affresco da Pompei, *Insula Occidentalis*.

La famiglia, l'educazione, l'istruzione intellettuale e fisica, ed il tirocinio militare mutarono sensibilmente a partire dall'epoca tardo-antica: il IV sec. d.C. segna un periodo di svolta. A ridosso tra l'Editto di tolleranza di Costantino (313 d.C.) e quello di intolleranza di Teodosio (380 d.C.) nei confronti dei cristiani, si apre una polemica aspra ed un duro dibattito sulla natura della formazione e dell'educazione dell'uomo.

Nel tardo impero l'alta considerazione della cultura si esprime nella frequenza della raffigurazione dell'intellettuale, filosofo o sofista, in veste di maestro tra i suoi uditori. È, più in generale, la nuova idea che il mondo romano, una volta fatto di guerrieri, ha e dà ora di sé: "*arma*" et "*togae*", sempre, ma l'oratoria politica è divenuta un'arte e si accompagna all'abilità letteraria e alla ricerca filosofica. Ormai alla figura del filosofo maestro si accompagna quella del "buon pastore", di ispirazione neoplatonica, che non tarderà ad essere incorporata nel mito cristiano (Manacorda, 1992, p.75).

Le scuole nell'Altomedioevo, infatti, nacquero per l'esigenza di formare sacerdoti. In effetti, al partire dalla V sec. d.C, con il collasso della cultura classica, la Chiesa non poteva più avvalersi dell'istruzione da parte della scuola ellenistica di tipo non religioso. Dunque, scrive Manacorda (1992), durante tutto l'Altomedioevo e fino almeno all'XI sec., l'istruzione, sia in Italia che in tutta l'Europa occidentale, era affidata interamente alla Chiesa che si serviva di scuole parrocchiali, atte a fornire un'istruzione di base, e di scuole vescovili e cenobiali dell'Ordine Domenicano o Benedettino. Sono questi gli anni in cui si afferma una "pedagogia degli ambienti" (Visalberghi, 1962) che vede gli artigiani formati all'interno delle botteghe e gli ecclesiastici nelle Chiese, nei conventi, nelle scuole e nelle cattedrali. L'istruzione, dunque, si limitava alla preparazione dei sacerdoti tant'è che anche nei ceti di rango elevato regnava l'analfabetismo e chi volesse prendere lezioni private doveva rivolgersi ad un precettore. Insomma, un grande passo indietro nella storia.

I più importanti centri culturali del Medioevo furono le scuole palatine delle corti dell'età feudale e dell'era carolingia; le scuole dei monasteri; le scuole delle cattedrali (soprattutto la cattedrale di Chartres, del 990) e le Università, a partire dal XII secolo (Taroni, Zaganelli, 2004).

La cultura medioevale presenta una forte unitarietà, con un'organizzazione gerarchica che vede al vertice la teologia, e le arti e le scienze ai gradini inferiori, con una funzione strumentale, consistente nel fornire nozioni per agevolare il cammino verso la vita spirituale e la teologia. Il progressivo aumento del potere della Chiesa cristiana sul potere dello Stato si mostrò con evidenza all'epoca delle invasioni barbariche, quando la Chiesa rimase l'unico punto di riferimento culturale. I monasteri, sorti all'inizio come luoghi di rifugio e protezione, divennero anche punti di scambi economici, magazzini, mercati, banche. Essi erano anche il più importante centro di formazione culturale. [...]. All'interno del monastero, però, vigeva un ordine gerarchico, che consentiva ai più alti in grado di essere esentati dai lavori manuali, per potersi dedicare interamente allo studio e all'insegnamento. La trasmissione della cultura era destinata dunque solo a coloro

che intraprendevano la vita monastica, eccezion fatta per i figli dei nobili cortigiani, che affiancavano alla preparazione militare un'educazione in campo letterario e giuridico. Per la grande maggioranza della popolazione non era previsto alcun tipo di istruzione, ritenuta inutile per il lavoro nei campi. Un tentativo di migliorare la situazione culturale è rappresentato dalla riforma carolingia. Carlo Magno si rese conto del basso livello dell'istruzione promossa da molte scuole ecclesiastiche, e del fatto che questa pur scarsa istruzione fosse ristretta a pochissime persone. Affidò allora funzioni civili agli ecclesiastici (organizzazione degli uffici anagrafici, restauro dei codici, insegnamento), con il preciso scopo di diffondere maggiormente l'istruzione e migliorarne la qualità. [...]. L'organizzazione didattica delle scuole carolingie prevedeva la divisione in due aree disciplinari: il trivio, comprendente grammatica, retorica e dialettica, e il quadrivio, che includeva aritmetica, geometria, astronomia e musica. La metodologia didattica era basata sulla lettura e il commento dei testi, attraverso varie fasi: la *lectio*, lezione del maestro o lettura di un testo, la *quaestio*, discussione e obiezione dell'argomento proposto, e la *disputatio*, presentazione della tesi risolutiva. Il trivio e il quadrivio rappresentavano quello che oggi è definito istruzione secondaria; l'istruzione primaria era oggetto di scarsa attenzione, impartita unicamente con esercizi di ripetizione di lettere e sillabe, seguite da parole e infine testi. (Taroni, Zaganelli, 2004, p.82-83).

È nel XII sec., però, che la situazione scolastica vede un mutamento, soprattutto nell'ambito delle scuole religiose. A differenza delle scuole parrocchiali che cominciarono a scomparire, quelle religiose si impegnarono particolarmente nell'istruzione superiore e con una rapidità notevole sorsero scuole laiche basate su tre livelli di insegnamento che anticiparono il moderno sistema didattico che prevede l'istruzione primaria, quella secondaria e quella universitaria (Manacorda, 1978).

Con lo sviluppo del fenomeno dell'urbanesimo, a partire dall'anno Mille, nelle città si sente più forte il bisogno di persone istruite. Pertanto, mentre nelle campagne si perpetua l'analfabetismo, fra Due e Trecento nelle città sorgono scuole elementari molto frequentate.

Un maestro, durante il Medioevo, poteva insegnare anche a 100 o 150 studenti; questi insegnava a casa sua, finché il Comune non gli assegnò un'abitazione, oltre allo stipendio (Manacorda, 1978). Sono questi gli anni in cui nascono molte Università, seppur la prima in assoluto fu quella di Bologna fondata nel 1088. A Napoli, nel 1224, fu fondata la nota Università Federico II dall'imperatore del Sacro Romano Impero e Re di Sicilia, Federico II di Svevia.<sup>162</sup>

---

<sup>162</sup> L'Università Federico II di Napoli è considerata in assoluto la prima università laica in Europa di tipo Statale, fondata in forza di un provvedimento sovrano. Da principio gli studi furono indirizzati verso il Diritto, le Arti Liberali, la Medicina e la Teologia.



Nella bolla che emana, nel 1388, per esprimere il proprio consenso alla fondazione dell'università di Colonia, il papa Urbano VI scrive che gli obiettivi principali della nuova istituzione saranno quelli di diffondere la scienza per scacciare le nubi dell'ignoranza ("scientia per quam pelluntur ignorantiae nubila"), di porre gli atti e le opere "in lumine veritatis", alla luce della verità, e infine ciò che definisce la missione sociale dell'università: essa dovrà essere utile "tanto alla comunità quanto ai singoli" ("tam publica quam privata res geritur utiliter") e "accrescere il benessere degli uomini" ("prosperitas humanae conditionis augetur") (Moulin, 1992, pp.5-6).

Nel corso del XIII secolo si svilupparono anche scuole laiche secondarie, sia in forma privata che in forma comunale, rivolte ad alunni già alfabetizzati. Esse erano per lo più di due tipi: *scuole d'abaco*, nelle quali si apprendevano le tecniche di calcolo con le cifre arabe e i metodi della matematica mercantile,<sup>163</sup> e *scuole di grammatica*, il cui programma d'insegnamento era basato sullo studio della lingua latina e la lettura di autori classici, soprattutto medievali. Per quanto riguarda l'educazione dei giovani, nel Medioevo si fa riferimento alle cosiddette *artes liberales*, così definite perché comprendono le materie degne da essere studiate dall'uomo libero. Le discipline erano divise in due ambiti fondamentali: Arti del trivio (grammatica, retorica, dialettica, ovvero l'uso del linguaggio e del discorso) e Arti del quadrivio (aritmetica, geometria, astronomia, musica, ovvero il concetto di numero e i suoi rapporti con la realtà) (fig. 4.7).<sup>164</sup>

Nel Medioevo i bambini basavano la loro educazione e istruzione principalmente sulla loro convivenza con gli adulti; solo i maschi dell'alta società frequentavano scuole ma le varie classi non erano ancora divise per età, né tantomeno esisteva una distinzione fra le varie materie (Davies, 2001). Fu la Saint Paul's School di Londra che per prima, nel 1519, adottò la divisione in classi: i maschi furono i primi ad essere inseriti nei programmi scolastici che prevedevano, tra l'altro, anche punizioni umilianti e pesanti codici di moralità cristiana (Davies, 2001).

---

163 Si tratta di scuole che nacquero in Italia e costituiscono una tradizione della nostra cultura.

164 Ogni scuola impegnava, in genere, un solo maestro. Anche nei casi in cui la scuola si basasse sui finanziamenti comunali, il maestro integrava il suo stipendio con quote dovute dagli studenti in misura fissata dal comune.



Fig. 4.7. Le Arti Liberali. Formella con la Grammatica per il campanile del Duomo di Firenze. Luca della Robbia Marmo, Museo dell'Opera del Duomo

Con l'Umanesimo, invece, si fece un grosso balzo in avanti: si introdusse un fattore importante, determinato dalla scoperta dell'autonomia dell'arte.

Si cominciò ad apprezzare le opere d'arte per la loro bellezza o per il loro contenuto di elevata umanità, anziché guardarle alla luce del pensiero cristiano, come mezzi per una conoscenza più approfondita dei testi sacri. L'arte fu considerata una creazione che ha il proprio fine in se stessa, trova la sua giustificazione nel valore del bello (di un bello ideale che consiste anche nel rispetto di regole canoniche della creazione artistica) [...]. Diventarono importanti tutte quelle attività e discipline realizzate dall'uomo (humanitas): arte, letteratura, politica (per la prima volta come scienza autonoma, distinta dalla filosofia e dalla religione), etica e morale. Perciò si riscoprirono i classici latini e, soprattutto, greci: nacque una nuova disciplina, la filologia (lo studio della struttura della lingua), e si registrò un rinnovato interesse per la lingua dei poemi omerici. Nella cultura greca, gli umanisti trovarono quegli ideali di bellezza, di ordine, armonia, equilibrio ed euritmia (perfetta serenità dell'animo, buon rapporto dell'individuo con se stesso, con gli altri e con tutto il mondo) che caratterizzavano la cultura antica. Così, gli intellettuali umanisti pensarono che, riproponendo le forme artistiche e letterarie degli antichi, si potesse ritrovare quella serenità d'animo, quella nobiltà interiore e quella grande virtù che erano sottintese alle loro opere d'arte (Taroni, Zaganelli, 2004, pp.93-94).

L'Italia, durante l'Umanesimo e ancor più durante il Rinascimento, si trovò nella situazione di essere il punto di riferimento e modello di vita, di stile, di arte e di cultura per tutta l'Europa.

Il Rinascimento, a partire dalla fine del XV secolo, proseguì quell'opera di rinnovamento iniziata dagli umanisti, portando questo processo ai massimi livelli nei primi anni del Cinquecento, finché non si giunse al progressivo declino, nella seconda metà del Cinquecento. Umanesimo e Rinascimento, dunque, possono essere intesi come un unico processo storico che si conclude con il XVI secolo (Taroni, Zaganelli, 2004).

In epoca Rinascimentale, seppur il numero di scuole aumentò notevolmente, il sistema scolastico delle città italiane rimase fondamentale quello che si era delineato nel corso del Duecento, cioè basato su un sistema di scuole ecclesiastiche per la formazione del clero, e scuole laiche, private e comunali, per i laici, che dopo un primo livello elementare si differenziavano in scuole d'abaco e scuole di grammatica. L'impronta era sempre quella classicista (fig. 4.8).



Fig. 4.8. La scuola di Atene. Rappresentazione della sapienza antica. Opera di Raffaello di Sanzio. Roma, Palazzi Vaticani, Stanza della Segnatura.

Dal Medioevo a tutto il Rinascimento e oltre, dunque, due erano le principali forme di trasmissione del sapere: le Università e le *Petites écoles*, che non vanno confuse con le organizzazioni scolastiche attuali. Il termine *Petites écoles* compare nel XVII sec.; si trattava di scuole dove si insegnava la grammatica assieme al calcolo, al catechismo e alla morale, funzionali principalmente ad acquisire la capacità di lettura e, talvolta, di scrittura e di calcolo, dietro pagamento di un maestro privato. Queste si trovavano all'interno di villaggi e si differenziavano molto dalle scuole dei Gesuiti, ritenute il modello europeo per eccellenza: avevano massimo cinque alunni per classe, utilizzavano il Francese come lingua ufficiale e non il latino e prevedevano un approccio pedagogico del tutto innovativo, assolutamente privo di punizioni corporali. Le scuole furono, però, soppresse nel 1660 da Luigi XIV (Gropserrin, 1984) (fig. 4.9).



Fig. 4.9. *Il maestro*, Adriaen van Ostade (XVII secolo). Parigi, Musée du Louvre.

## 4.2 L'evoluzione degli spazi scolastici in età Moderna

Mentre nel Medioevo, riguardo al concetto di insegnamento si nota uno scarso interesse verso le varie età da istruire e tutte le peculiarità ad esse legate, con la nascita dei collegi ci si è diretti verso un approccio del tutto innovativo in ambito educativo e scolastico. Tra i collegi che hanno segnato la storia dell'educazione va annoverata la Compagnia di Gesù, ordine religioso fondato da Ignazio di Loyola e da alcuni compagni, nel 1539, i cui membri venivano designati "gesuiti". I gesuiti avevano compreso che una solida preparazione culturale era necessaria quanto disporre di uomini eminenti della pietà, per cui promossero da subito l'istituzione di collegi presso le università. I collegi suscitarono interesse e riscossero un gran successo perché imposero un nuovo stile di educazione con l'apertura dell'istruzione indistintamente a tutte le classi sociali, la gratuità dell'insegnamento delle lettere, la divisione in classi con insegnanti assegnati ad ogni classe, il passaggio progressivo da una classe all'altra e l'adozione di programmi chiari (O'Malley, 1999). Nel 1599 venne elaborato il documento "*Ratio atque institutio studiorum*" che rimase in vigore fino allo scioglimento dell'ordine, nel 1773. L'opera consiste in una raccolta di criteri per l'organizzazione dell'istruzione ispirati al metodo parigino (*modus parisiensis*) per la divisione in classi, la pianificazione delle lezioni, degli esami, l'organizzazione delle materie per classi e il passaggio alla classe successiva (Salomone, 1979). Le proposte pedagogiche dei gesuiti, con il loro sistema di apprendimento pianificato per piccoli gruppi ma con un controllo continuo dei risultati di apprendimento rivolti al singolo alunno, non erano però del tutto nuove, le stesse si ispiravano al *modus parisiensis*. I collegi successivamente fiorirono in maniera copiosa, e non solo legati al cattolicesimo.<sup>165</sup>

Dal punto di vista della strutturazione dell'insegnamento gesuita, è noto che questo fosse di tipo mnemonico, volto a memorizzare i concetti ripetendoli più volte, una eredità, questa, del mondo antico (Grendler, 1991). Al sistema di insegnamento di tipo mnemonico, però, si associava una rigidità nel sistema educativo che prevedeva

---

<sup>165</sup> Nel 1572 in Italia si contavano 3.900 religiosi, mezzo secolo più tardi, nel 1626, erano già 15.544 (Bösel, 2012). Accanto ai collegi gesuiti nacquero numerosi anche quelli protestanti, specie nella Svizzera tedesca. Da qui la reazione della Chiesa cattolica che reagì contro questo movimento, fondando numerosi altri collegi cattolici in Italia.

addirittura la frusta (Salomone, 1979); una educazione che formava e che forgiava sia il corpo che le menti.

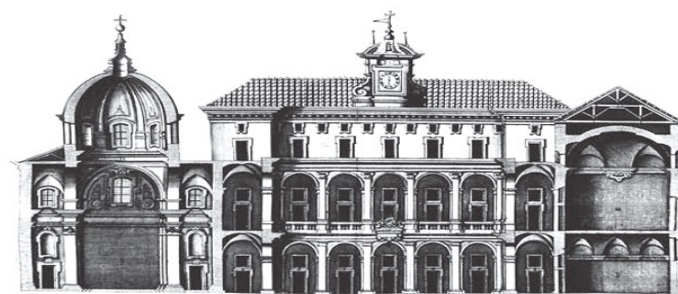
Lo spazio scolastico per i Gesuiti era importante e la sua organizzazione non era casuale. Di solito la scelta della sede si legava dapprima alle donazioni che la Compagnia di Gesù riceveva, mentre, nel caso di una costruzione ex-novo, le caratteristiche circa la scelta del luogo e dell'architettura erano numerose e vincolanti. Anzitutto il luogo del collegio doveva venirsi a trovare in una posizione centrale ma che, nel contempo, rispecchiasse i requisiti di tranquillità e salubrità (Marino, 1990). Dalla progettazione dei collegi gesuiti si evince l'importanza che la suddivisione degli spazi assume nell'architettura gesuita: aule per l'insegnamento, spazi destinati alla vita comunitaria del collegio, le camere dei padri, locali di servizio e foresteria, refettori, infermeria, le corti con i portici per ripararsi in caso di maltempo, la Chiesa, la sagrestia e la casa del sagrestano (Zocchi, 1997). Tale suddivisione avveniva in maniera molto rigida, lunghi corridoi, aule tutte uguali, molto grandi, capaci di contenere anche trecento allievi, divise però in gruppi di dieci in cui ciascuno aveva il proprio posto e la propria funzione.

L'architettura gesuita era, dunque, molto maestosa e imponente. Tra gli esempi maggiormente noti in Italia ricordiamo il Collegio Romano, sede della più importante istituzione universitaria dell'ordine. L'edificio scolastico, dotato di un elegante cortile loggiato, di un doppio scalone monumentale, di ampie aule e di una facciata molto originale e particolarmente imponente, fu eretto grazie ad una fondazione papale molto magnanima voluta, nel 1581, da Gregorio XIII Boncompagni (Bösel, 2012). Alla progettazione (fig. 4.10), avvenuta sotto la direzione di Giuseppe Valeriano (1526-1596), pittore e architetto gesuita, parteciparono diversi architetti, tra i quali si rammentano Giacomo della Porta e Bartolomeo Ammannati (Bösel, 2012).



Fig. 4.10. Progetto ideale della facciata del Collegio Romano Foto Pontificia Università Gregoriana

In Italia meridionale i gesuiti ebbero con la Chiesa del Gesù Nuovo, i cui lavori iniziarono nel 1584, il loro più rinomato monumento architettonico. Si tratta del capolavoro assoluto di Giuseppe Valeriano, un impianto spaziale molto complesso, definito *Collegio Massimo* (figg. 4.11-4.13). Questo fu il principale istituto di formazione della provincia partenopea, coprendo la superficie di un vasto isolato nel cuore della città di Napoli, ma il suo impatto urbanistico non può comunque paragonarsi a quello del Collegio Romano.



SCENOCRAPHA INSIGNIS ACADEMIAE PONTIANAE PATRUM SOCIETATIS IESU HABITV PROPE DIVINO CUM ORATORII PRO QVOLIBET GENTUM ORDINE PUBLICA UTILITATI A FUNDAMENTIS VSQVE AD CULMEN BONIS PATERNIS ERECTA A IOANNE BAPTA DE PONTE CESARIS FILIO GENERE ROMANO PATRITIO NEAPOLITANO BARONIE FLUMARIS DOMINO IN REGIONE NEAPOLIS QVAE EX DISCIPULORUM HABITATIONE DICTUR NIDUS ANO DOMINI MDCV

1. Pila sine columna 2. Porticus adq. iuris a quibuslibet aditibus 3. Schola Theologica practica cum Merulo 4. Schola Philosophica 5. Schola Physica et Mathematica 6. Schola Microscopiorum adq. de Caelo et Mundo adq. Astronomiae 7. Schola Astronomiae adq. de Caelo et Mundo adq. Astronomiae 8. Schola Philosophica adq. de Caelo et Mundo adq. Astronomiae 9. Schola Philosophica adq. de Caelo et Mundo adq. Astronomiae 10. Schola Philosophica adq. de Caelo et Mundo adq. Astronomiae 11. Schola Philosophica adq. de Caelo et Mundo adq. Astronomiae 12. Schola Philosophica adq. de Caelo et Mundo adq. Astronomiae

CAROLUS DE PONTE FILII GYMNASII A FUNDAMENTIS AD CULMEN BONIS PATERNIS EXTRUXERUNT MDCV SOCIETAS IESU GRATI ANIMI MONGEMENTUM PONTIF.

Fig. 4.11. Napoli. Collegio Massimo e Chiesa del Gesu Vecchio, sezione trasversale. Da G. da Sant'Anna, incisione di Andrea Magliara, in G. Di Sant'Anna, *Della storia genealogica della famiglia del Ponte*, Napoli, 1708. Archivio dell'autore

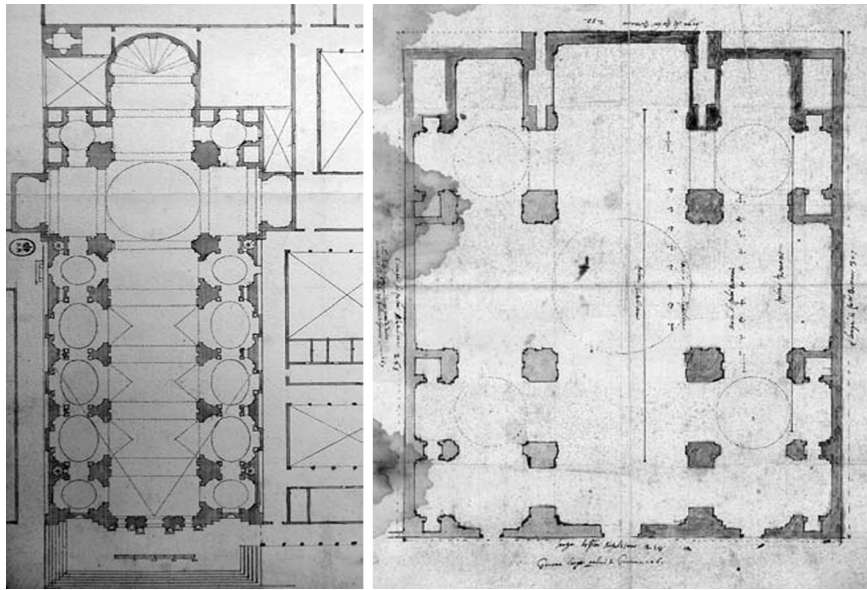


Fig. 4.12 A sinistra) Bologna. Giovanni Battista Aleotti, progetto per S. Lucia a Bologna, 1621. Parigi, Bibliotheque Nationale, Cabinet des Estampes, Hd-4, 39 (V-R.294). Foto: Proyecto Corpus de arquitectura jesuitica; A destra) Napoli. Chiesa del Gesù Nuovo, pianta. Disegno della fine del sec. XVI, con annotazioni e misure riguardanti l'edificio rappresentato e quello della chiesa del Gesù di Genova. Collezione Aldega. Archivio dell'autore.

Solo a partire dall'epoca moderna la riflessione pedagogica si è soffermata sulla strutturazione degli spazi nei contesti educativi. Nella modernità, la nuova idea di scuola intesa come luogo ove trasmettere contenuti e ove inculcare abitudini di vita e norme di comportamento (Seveso, 2004) portò ad erigere edifici che rispondevano a criteri di organizzazione razionale e di controllo. Fin dalla nascita della scuola moderna, nelle aule comparvero materiali come cartelloni e cartine; a partire dal Settecento, mappamondi; a partire dall'Ottocento, plastici e figure umane, che costituivano il necessario completamento di una didattica fondata sulla lezione frontale e sull'importanza del mostrare. Il quaderno appare nel corso del Seicento e rappresenta fino ai giorni nostri uno strumento sul quale i bambini non esercitano la loro creatività e la loro volontà, ma eseguono compiti strettamente dettati e controllati dall'adulto (Seveso, 2004).

Sul finire del XVIII secolo cominciano a diffondersi, in Inghilterra, in Scozia e nel Galles, alcune prime forme di scolarizzazione per le masse, le *Sunday school*, “scuole della domenica”, istituite e gestite dalle chiese anglicane con la raccolta di fondi



tra la proprie comunità, e successivamente dai protestanti, al fine di promuovere una alfabetizzazione di base tra i figli della classe operaia. Le scuole si tenevano in cappelle, mulini, case, fienili ma anche nelle fabbriche e negli ospizi per i poveri (Burke e Grosvenor 2008 p.30).

Ma l'organizzazione capillare dell'istruzione gratuita per i figli degli operai e dei poveri, afferma Foucault (1993), è dovuta a Giovanni de La Salle, uomo di chiesa e uomo di scuola, vissuto nella seconda metà del XVII secolo in Francia, fondatore della congregazione dei Fratelli delle Scuole Cristiane. La scuola si organizza in uno “spazio seriale”, ad ognuno è assegnato un posto nell'aula permettendo così il lavoro di ciascuno e il controllo di tutti attraverso l'uso del metodo del mutuo soccorso.

Dal secolo XVI fino all'introduzione, all'inizio del XIX, del metodo di Lancaster, la complessa orologeria della scuola mutuale verrà costruita ingranaggio dopo ingranaggio: si cominciò con l'affidare agli allievi più anziani compiti di semplice sorveglianza, poi di controllo del lavoro, poi di insegnamento; sì che in fin dei conti tutto il tempo di tutti gli allievi si trovò occupato sia ad insegnare sia a ricevere insegnamenti (Foucault, 1993, p.181)

Un valido strumento per l'istruzione di massa fu rappresentato dal metodo *monitorial system*, usato dal quacchero Joseph Lancaster (1778-1838) che fondò, a Londra, la prima scuola di mutuo insegnamento, un antecedente storico della forma di istruzione oggi conosciuta come *Educazione tra pari* (Milburn, 1996) ma, a quell'epoca, il ricorso ad alunni di poco più esperti degli altri come “ripetitori” delle lezioni, era pensato semplicemente come un mezzo di ripiego per soddisfare con poco le esigenze di vaste scolaresche.<sup>166</sup> Il metodo da lui sostenuto fu adottato rapidamente in diversi Paesi del mondo

Schools designed to support the monitorial methods of teaching and discipline and the systematic organization of pupil time also appeared in Canada, Sweden, Russia, France, Barbados, the Netherlands, South Africa and Venezuela (Burke, Grosvenor, 2008, p.38)

---

166 Le aule potevano essere composte da più di trecento allievi, al pari di quelle gesuite; Burke e Grosvenor (2008) scrivono «Designed to accommodate 320 pupils, it contained twenty rows of desks and forms arranged to face a master on a raised platform, and set out to enable the pupil-monitors to move easily between the rows. Floor space was left at the side of the room to enable the children to stand in semicircles facing the walls, on which lesson boards were hung» (Burke and Grosvenor 2008, p.34)

Le scuole mostrano un modello riconoscibile ovunque

the monitorial system involved the subdivision of a single space a large or smaller sized rectangular school room to allow for “mutual education”. This mechanical system enabled very large numbers to be schooled in spaces under the single gaze of one master by means of monitors spread around the class pupils who instructed small groups of children through drill and repetition (Burke and Grosvenor 2008, p.33).

Gli spazi di insegnamento in queste scuole si presentavano molto rigidi, ispirati all'impostazione data dal de La Salle; essi permettevano poca libertà di movimento per gli alunni e poco spazio per la loro indipendenza. L'apprendimento veniva inteso come un compito individuale in cui ogni alunno era impegnato. Le interazioni formali tra gli alunni ed i loro insegnanti erano la forma dominante di interazioni interpersonali. Gli obiettivi principali riguardavano il rispetto dell'ordine e della disciplina e non l'attenzione alle esigenze di ogni singolo studente.

L'organizzazione di uno spazio seriale fu una delle grandi mutazioni tecniche dell'insegnamento elementare. Esso permise di superare il sistema tradizionale (un allievo che lavora qualche minuto con il maestro, mentre il gruppo confuso di quelli che attendono rimane in ozio). Assegnati dei posti individuali, reso possibile il controllo di ciascuno ed il lavoro simultaneo di tutti; organizzò una nuova economia dei tempi di apprendimento; fece funzionare lo spazio scolastico come una macchina per apprendere ma anche per sorvegliare, gerarchizzare, ricompensare. (Foucault, 1993, p.160)

È a Foucault che dobbiamo la ricostruzione storica delle istituzioni della modernità, fra le quali la scuola “a classi”, e una teoria in grado di rendere conto delle dinamiche che tali istituzioni attivano. La strutturazione del tempo consentiva di svolgere nella classe più attività simultaneamente

il ritmo imposto dai segnali, colpi di fischietto, comandi, imponeva a tutti norme temporali che dovevano nello stesso tempo accelerare il processo di apprendimento ed insegnare la rapidità come virtù (Foucault, 1993, p.168)

Dall'*inquadratura spazio-temporale dell'attività* discende il dispositivo “classe” che consente tecniche di vigilanza per poter stabilire con rapidità i presenti e gli assenti, chi lavora e chi ozia, chi è composto e chi disturba, dispositivo che ritroviamo in altre organizzazioni come nell'esercito, nelle prigioni, negli ospedali. Questi sistemi

“concentrazionari”, presiedono all'esercizio di una singola funzione sociale come l'educazione, la salute, la forza, la sicurezza, attraverso una struttura che opera mediante la delimitazione di uno spazio e di un tempo finalizzato alla sua ottimizzazione. Perché il corpo possa essere catturato nell'apparato disciplinare è necessario che la scomposizione delle forze venga compiuta in modo analitico sugli assi temporale e spaziale. Il potere disciplinare si dà come compito quello di ritagliare uno spazio e di scandire un tempo, e lo fa usando piccole porzioni di spazio e piccole frazioni di tempo, così da investire il corpo umano nel dettaglio. Il dispositivo disciplinare è fatto di procedure tecniche “minuscole” che giocano sui dettagli in grado di organizzare un luogo e di farne un operatore di sorveglianza generalizzata (Orsenigo, 2009). la sua efficacia si realizza attraverso la classificazione e la distribuzione. Tramite il principio della localizzazione elementare o *quadrillage* (Foucault, 1993), lo spazio disciplinare tende a dividersi in altrettante particelle e quanti sono i corpi o gli elementi da ripartire, di modo che ad ogni individuo corrisponda il suo posto, ed ad ogni posto il suo individuo in modo tale da poter analizzare “le pluralità confuse, massive o sfuggenti” (Foucault, 1993, p.155). La modernizzazione può essere concepita proprio come una “disciplinazione” della società, realizzata secondo modi indiretti al fine di ricavare comportamenti individuali e di gruppo, plasmandoli e dando loro forma. Ma è necessario riconoscere la capacità del potere di produzione di conoscenze, l'analisi del potere è strettamente connessa a quella del sapere, come ci ha insegnato Foucault che, accanto ad un potere inteso come negazione, proibizione, veto, ha messo in luce l'aspetto positivo e produttivo del potere stesso.<sup>167</sup>

Nella penisola italiana, durante il corso del XVIII secolo, l'insegnamento elementare e medio si presenta più come una logica conseguenza della precettistica privata che una reale istituzione pubblica, mentre a partire dalla seconda metà del '700 si palesa una maggiore attenzione all'organizzazione della scuola pubblica, anche a livello popolare, principalmente con i progetti di riforma illuministici, oltre ai tentativi

---

167 Foucault scrive in proposito «Bisogna smettere di descrivere sempre gli effetti del potere in termini negativi: “esclude”, “reprime”, “astrae”, “maschera”, “nasconde”, “censura”. In effetti il potere produce; produce il reale; produce campi oggetti e rituali di verità. L'individuo e la conoscenza che possiamo assumerne derivano da questa produzione» (Foucault, 1993, p.212)

di riforma dell'istruzione superiore. L'illuminismo contribuì alla diffusione nel mondo del sistema scolastico (Dudek, 2000)

Whilst school system in some shape or form had been developing throughout the world from the earliest part of the enlightenment, there was no coherent idea as to the educational needs of teachers and the school environment. (Dudek, 2000, p.11)

Come affermano Dudek (2000) e Burke e Grosvenor (2008), non viene data particolare importanza allo spazio, gli edifici che ospitano le scuole in questo periodo sono usualmente chiese, istituzioni commerciali, case private, sono pochi gli edifici scolastici

spaces for education, whilst necessary, were seen as being secondary to the delivery of "instruction", which tended to concentrate on discipline and correct moral teaching (Dudek, 2000, p.11)

Viene impostata una politica scolastica aperta al popolo nella quale si distinse dapprima la Lombardia di Maria Teresa,<sup>168</sup> seguita poi dagli altri Stati italiani (Ragazzini, 1996). I principi diventano i portatori di un nuovo concetto di Stato laico ed autonomo, sganciato dal controllo ecclesiastico.<sup>169</sup> Ciononostante, i problemi a cui si doveva far fronte in Italia erano ancora enormi: la miseria del popolo, la carenza di maestri e la mancanza di investimenti statali, associate ad una coscienza ancora debole dell'istruzione come elemento educatore con funzione civica, resero perlopiù vani i numerosi tentativi dei sovrani illuminati (Ragazzini, 1996).

fu l'avvento della civiltà industriale – che mira a fare di ogni cittadino un produttore-consumatore, e quindi ad uniformare i comportamenti relativi – a segnare il passaggio dalla scuola privata d'élite alla scuola pubblica, all'obbligo per lo Stato di fornire a tutti un'istruzione di base (Airoldi et al, 1982, p. 37)

La Rivoluzione Industriale portò la necessità di forze lavoro tecniche e scientifiche specializzate che, verso la fine del XIX secolo, determinò un incremento di

---

168 I Principi dell'Italia del Settecento illuminato divengono i detentori di un nuovo concetto di Stato, del tutto laico ed autonomo, sganciato dal controllo ecclesiastico, anche grazie all'abolizione della Compagnia di Gesù, nel 1773, fatto che diede un contributo decisivo verso lo svincolamento dell'istruzione dal controllo ecclesiastico.

169 Sotto questo aspetto l'abolizione della Compagnia di Gesù nel 1773 diede un contributo decisivo.

edifici scolastici nelle città in piena espansione; non si trattava di nuove costruzioni, bensì della conversione di vecchi edifici a nuove funzioni.<sup>170</sup>

Il compito della scuola non è soltanto quello di istruire, ma anche quello di formare ed educare. Da tale principio si evince il ruolo centrale che l'edilizia scolastica assume nella progettazione architettonica, testimone del mutamento delle condizioni sociali e dell'evoluzione dei principi educativi (Massa, 1983). Nella metà dell'800 vengono scritti trattati sulla progettazione degli edifici scolastici, scritti da un punto di vista architettonico ponendo enfasi sullo stile dell'edificio, oppure da un punto di vista educativo (Dudek, 2000). Uno dei trattati appartenenti al primo gruppo fu quello pubblicato nel 1847 da Henry Kendall dal titolo *Designs for Schools and School Houses*, che si sofferma sull'uso dello stile gotico, offrendo solo marginalmente riferimenti sulle funzioni all'interno dell'edificio (Dudek, 2000). Appartenente al secondo gruppo il trattato *School Architecture*, scritto nel 1848 da Henry Barnard<sup>171</sup> commissario della pubblica istruzione di Rhode Island, che si occupa principalmente le pragmatiche esigenze di salute e sicurezza dei bambini della classe operaia durante la loro permanenza a scuola.

E. R. Robson fu il primo architetto ad intraprendere un ambizioso progetto all'inizio del 1870, quello di trovare il miglior progetto architettonico scolastico. Egli viaggiò tra America, Svizzera, Germania, Austria, Belgio e Paesi Bassi al fine di produrre il manuale *School Architecture: Practical Remarks on the Planning, Designing, Building and Furnishing of School Houses* (1874).<sup>172</sup>

Robson's book (...) stands out amongst its kind because through it his readers glimpsed not only the situation of existing school buildings and design ideas thought to be iconic as they were emerging across the modern world in the 1860s

---

170 Con l'introduzione della scuola dell'obbligo si stabilirono, per la prima volta, regolamenti per la progettazione e gli arredi; la scuola si distingue come tipologia architettonica indipendente. Tale sviluppo tipologico subì un arresto con l'avvento della Prima Guerra Mondiale ma, neppure nel dopoguerra, negli anni venti, si ebbe un *boom* di costruzioni scolastiche dato che non ne sussisteva la necessità (Dudek, 2000).

171 Burke, Grosvenor scrivono «[He] campaigned for the introduction of a graded system of instruction based on the Prussian method of education and for the replacement of the wood-frame buildings with sturdier designs» (Burke, Grosvenor, 2008, p.39)

172 Robson non fu l'ultimo architetto ad intraprendere un grand tour architettonico di edifici scolastici in Europa, anche Felix Narjoux e Karl Hintrager proposero una ricerca simile (Burke, Grosvenor, 2008)

and '70s, but also a mapping of educational thought and ideas during a period of significant social and political change (Burke, Grosvenor, 2008, p.42)

Il rapido processo di modernizzazione sperimentato nell'Europa occidentale e in Nord America, nel periodo successivo al XIX secolo, richiese una sistemazione delle condizioni emergenti. Le grandi trasformazioni delle strutture economiche e industriali e il progresso tecnologico portò alla crescita delle città, causata dalla concentrazione di capitale e dalla migrazione di massa motivata dalla necessità di un aumento della forza lavoro (Burke, Grosvenor, 2008).

Economic and industrial developments increasingly involved the state in planning and managing change. Work, schooling, family life and leisure increasingly became the objects of surveillance – life experience were classified and documented – as technologies of the social evolved (Burke, Grosvenor, 2008, p.30).

In questo periodo storico, come afferma Foucault (1993), la scienza medica inventò la psichiatria, la misurazione dell'intelligenza e l'anormalità. Le norme del comportamento sociale furono imposte in ogni sfera della vita pubblica. L'istruzione di massa nell'esperienza occidentale nasce in questo periodo di rapida e vasta innovazione tecnologica in parallelo ai singoli Stati nazionali. Ogni realtà esprime una sua impostazione politico-filosofica e socio-economica, e lo sviluppo dei sistemi scolastici riguardò anche le dinamiche dei rapporti Stato-Chiesa in ogni singolo paese. A partire dalla seconda metà del XIX secolo il dibattito sulla libertà di insegnamento, in particolare sulla libertà di istituire scuole private, entra nei rapporti Stato-Chiesa. L'istruzione popolare e superiore era stata lasciata all'opera delle proprie Chiese e ad una rete di organizzazioni religiose che nel tempo era cresciuta e si era specializzata dando vita ad un sistema scolastico di base e di studi superiori capillare come di consueto nel Rinascimento ma, a partire dalla metà del XIX secolo, il nascente Stato moderno, nell'assumere su di sé tutte le funzioni ed i servizi connessi alla vita terrena, sceglie di non trascurare neanche l'istruzione. L'alfabetizzazione e la formazione tecnico culturale di base è necessaria allo sviluppo economico ed alla potenza degli Stati e, dunque, in tutti i paesi occidentali. Nel corso del XIX secolo si assiste ad un ridimensionamento dell'autorità ecclesiastica nei riguardi dell'istruzione e ad una

inversione dei ruoli (Burke, Grossvenor, 2008). Dunque lo Stato rivendica il controllo sulle strutture scolastiche anche confessionali e sugli insegnamenti impartiti.

L'Italia giacobina rimuove, almeno temporaneamente, il concetto che l'educazione sia il risultato di una precettistica privata, anzi, gli assegna un ruolo centrale nella formazione sociale, ruolo che dovrebbe essere svolto dallo Stato fin dalla scuola popolare (Ragazzini, 1996).<sup>173</sup>

A partire dagli anni dei moti rivoluzionari (1848) cominciò a diffondersi un dibattito acceso sulle condizioni delle classi meno abbienti e sul diritto per tutti all'istruzione pubblica: si comprese il rapporto tra capitalismo, borghesia ed organizzazione scolastica. Un modello scolastico che si affida alla sperimentazione, ma anche alle forze, ai partiti, alle organizzazioni politiche. La diretta conseguenza fu una ingente burocratizzazione del sistema scolastico che portò ad una fitta rete di leggi, circolari e norme che si infiltrarono negli spazi di libertà e di autodecisione (Ragazzini, 1996).

In Italia significative ed esemplari risultarono le relazioni sul progetto per la riforma della pubblica istruzione nel Regno di Napoli (*Rapporto sul progetto di legge per il riordinamento dell'istruzione primaria e Rapporto sul progetto di legge sulla riforma dell'insegnamento secondario*) stese dalla *Commissione per la Riforma della Pubblica istruzione* (segretario Francesco De Sanctis), nominata in seguito alla Costituzione concessa da Ferdinando II (29 gennaio 1848), nonché le iniziative dell'I.R. (Istituto Lombardo di Scienze, Lettere ed Arti) tese alla promozione dello studio di alcune proposte riguardanti lo stato dell'istruzione in Lombardia, la frequenza, la distribuzione e l'educazione. Nel *Rapporto sul Riordinamento dell'istruzione primaria* steso da Francesco De Sanctis si evince la differenza che esiste tra l'istruzione e l'educazione, concettualmente più legata alla religione; qui viene ribadito il concetto che solo attraverso l'educazione si potrà ottenere una società in cui il popolo, attraverso una sorta di consorzio di intelletti, diviene una famiglia (Dal Passo, 2003).

---

<sup>173</sup> In Italia, seppur gli esiti furono infelici, per via delle motivazioni e l'impianto didattico, esemplare fu l'opera di Vincenzo Cuoco (1770-1823) *Rapporto al Re G. Murat per l'organizzazione della Pubblica istruzione* (1809).

Carlo Cattaneo (1801-1869), durante la stesura della relazione sull'ulteriore sviluppo del pubblico insegnamento in Lombardia, si servì di numerose proposte suggerimenti e schemi elaborati nell'ambito dell'Amministrazione teresiana, ma l'insurrezione di Milano (marzo 1848) mise in discussione il lavoro della Commissione e la necessità di apportare integrazioni e cambiamenti di indirizzo (Dal Passo, 2003). Cattaneo, e con lui tutto il gruppo di lavoro, parte da un'impostazione più razionale dei diversi ordini scolastici proponendo poi una maggiore autonomia ed elasticità ai singoli gradi ed istituti, rivalutando l'impostazione scientifica nei contenuti e nei metodi, tutto ciò a partire dalle condizioni economiche e sociali della Lombardia.

La scuola viene concepita come uno strumento per rinnovare la società ed accrescere i mezzi di produzione (Burke, Grosvenor, 2008). Per quanto riguarda l'istruzione media e superiore, il progetto propone il ridimensionamento della scuola umanistica a favore di un'istruzione amministrativa, economica e professionale nel tentativo di modificare la visione "aristocratica" del ginnasio rispetto alle scuole tecniche<sup>174</sup> (Morandini, 2001).

La scuola italiana venne alla luce nel 1859 da quella che oggi chiamiamo Legge Casati (n. 3725 del 13 novembre 1859), realizzata dal ministro dell'Istruzione del Regno di Sardegna Gabrio Casati. Questa Legge che inizialmente fu valida per il solo Regno di Sardegna, nel corso del processo di unificazione nazionale fu poi estesa al nuovo Regno d'Italia, prevedendo almeno due anni di scuola elementare "obbligatoria". La legge Casati fu la prima legislazione a costituire un vero e proprio codice di regolazione dell'istruzione, tentando così di contrastare l'analfabetismo e divenendo un punto di riferimento per la futura classe dirigente dell'Italia unita. La legge, però, era ricca di contraddizioni e ambiguità tant'è che contribuì notevolmente ad aumentare il divario già esistente tra scuole umanistiche e scuole tecniche<sup>175</sup> (Morandini, 2001). Inoltre, il popolo resta comunque una classe subalterna cui fornire un'istruzione

---

174 Cattaneo rese più organica questa relazione nel *Progetto per una riforma dell'insegnamento superiore nel Cantone del Ticino*, presentato nel 1852 alla Direzione della Pubblica Istruzione della Repubblica e Cantone del Ticino (Dal Passo, 2003).

175 L'art. 188 della legge Casati prescrive: «L'Istruzione secondaria ha per fine di ammaestrare i giovani in quegli studi, mediante i quali s'acquista una cultura letteraria e filosofica che apre l'adito agli studi speciali che menano al conseguimento dei gradi accademici nelle Università dello Stato». L'art. 272 specifica: «L'istruzione tecnica ha per fine di dare ai giovani che intendono dedicarsi a determinate carriere del pubblico servizio, alle industrie, ai commerci ed alla condotta delle cose agrarie, la conveniente cultura generale e speciale».



rudimentale, sufficiente appena a formare dei sudditi fedeli al Re e alla patria (Morandini, 2001).

A cavallo tra il XIX e XX secolo, meritano di essere segnalate la Legge Coppino (1877), che ha reso gratuita l'istruzione elementare ed ha introdotto sanzioni per chi disattendeva l'obbligo scolastico (3 anni), e la Legge Orlando (1904) con la quale si alzò l'obbligo scolastico fino al dodicesimo anno di età. La scuola elementare fu definita scuola statale ed i maestri impiegati dello Stato con la Legge Daneo-Credaro (1911), ma la riforma destinata a durare nel tempo fu quella elaborata nel 1923 dal filosofo Giovanni Gentile, il quale rivestì la carica di Ministro della pubblica Istruzione con l'avvento al potere di Benito Mussolini. Con tale legge l'obbligatorietà salì al quattordicesimo anno di età dell'allievo.

Rispetto all'interesse esplicito verso l'edilizia scolastica, invece, nell'Italia prossima all'unità nazionale, un ruolo importante era esercitato dai regolamenti nazionali: questi fissavano le caratteristiche principali degli spazi scolastici che consistevano perlopiù nella realizzazione o nella scelta di luoghi salubri, luminosi, tranquilli, atti a contenere anche un numero elevato di alunni, laddove l'aula era il centro dell'attività didattica e gli studenti, collocati in classi omogenee non rispondenti necessariamente al criterio della separazione per età, erano accorpati sulla base delle conoscenze culturali (Pruneri, 2006). L'organizzazione dello spazio scolastico era quello consueto, classico, che ancora si vedeva nelle scuole di qualche decennio fa: la cattedra occupava a posizione centrale dell'aula ed era posta in posizione sopraelevata, a sancire l'autorità dell'insegnante i banchi degli allievi erano ordinati per file ordinate (Pruneri, 2006). Gli arredi dell'aula erano anch'essi molto rigidi e vincolati ad uno schema edilizio volto all'idea che era in voga al tempo di efficienza scolastica; erano previsti simboli quali il Crocefisso ed il ritratto del Re che avevano lo scopo di educare gli alunni e, nel contempo, il messaggio aveva una eco palese sulla cittadinanza tutta. La scuola, inoltre, aveva due compiti fondamentali: disciplinare i bisogni fisiologici e l'educazione igienica.

### 4.3 Da Maria Montessori al Movimento Moderno

Né la legge Casati con i suoi successivi ritocchi ordinamentali,<sup>176</sup> né la riforma Gentile del 1923, presero mai in seria considerazione il problema dell'adeguamento delle strutture scolastiche, nonostante l'evidente aumento della popolazione scolastica sia per il graduale innalzamento dell'obbligo sia per l'incremento demografico che coinvolse lo stato unitario (Isabella, 1965). Le questioni scolastiche, anche nei suoi aspetti strutturali, come afferma Isabella, trovano rilievo negli interventi parlamentari di Gaetano Salvemini, Francesco Saverio Nitti e Umberto Zanotti Bianco, interventi condotti nel quadro di azione meridionalista di protesta o di denuncia e di protesta per lo scarso nullo intervento dello Stato nelle regioni del sud. Ferdinando Isabella, nel volume *l'Edilizia Scolastica in Italia*, ricorda le pagine esemplari di Salvemini, da quelle sull'Università di Napoli del 1908, sulla scuola popolare nella provincia di Reggio Calabria del 1910 fino a quelle sull'edilizia scolastica del 1954. Ricorda anche il *Martirio della scuola in Calabria* di Zanotti Bianco e la sua inchiesta condotta nel 1909 sulle condizioni dell'infanzia in Basilicata; ed ancora il *Bilancio dello Stato italiano dal 1862 al 1896-97*, con il quale Nitti pone in evidenza le spaventose condizioni della scuola in alcune regioni italiane (Isabella, 1965).

Anche se non mancarono richiami da parte di uomini di cultura e politica, il dibattito sulla scuola e le sue necessarie riforme strutturali sembra occupare un posto assai marginale. Come afferma Fernando Isabella (1965), la riforma Gentile non favorì l'espansione scolastica a tutti i livelli della popolazione. Gentile concepì la scuola un ordinamento aristocratico, accentuando la separazione tra l'istruzione popolare e quella delle classi dirigenti, tra l'istruzione classica e quella scientifica e tecnica. Tale riforma costituì, afferma Isabella, un passo indietro sulla strada che doterà l'Italia di una scuola per tutti. Isabella scrive

Nonostante le strombazzature, nel ventennio fascista la dotazione degli edifici non subì alcun particolare incremento. Dalle Tavv. I, II e III risulta che, fatta eccezione per le scuole di 2° grado dell'Italia settentrionale, l'andamento della costruzione di nuove aule è più o meno lo stesso del periodo precedente. Ciò è spiegato anche

---

176 Legge Coppino (1877), legge Orlando (1904), legge Daneo-Credaro (1911)

dalla consistenza delle provvidenze legislative a favore dell'edilizia scolastica, che non fu certamente eccezionale. (Isabella, 1965, p.42)

A livello pedagogico invece, con l'avvento del Novecento, anche in concomitanza con l'introduzione della scuola dell'obbligo,<sup>177</sup> si afferma una nuova attenzione verso l'infanzia tutta proiettata alla progettazione di spazi educativi a misura di bambino, che trova effettiva concretizzazione in alcuni esperimenti pedagogici del tempo.<sup>178</sup> Già sul finire dell'800 si moltiplicarono considerazioni su spazi e materiali nei contesti educativi (Chiosso, 1997). Considerazioni che riguardavano la scuola dell'infanzia, capaci di contrastare, soprattutto in Italia, le attuazioni che si rifacevano all'opera di Ferrante Aporti, che proponevano una strutturazione della scuola dell'infanzia molto tradizionale e simili a quella della scuola elementare, giunsero a causare riflessioni anche rispetto alla scuola elementare (Seveso, 2004).<sup>179</sup> Questo periodo coincide con l'affermarsi di

---

177 I precursori dell'introduzione della scuola dell'obbligo furono i tedeschi; infatti, in Germania l'introduzione della scuola dell'obbligo risale al trattato di Weimar (1919), anche se, già nel 1717, le Autorità prussiane avevano introdotto un programma d'istruzione obbligatorio che, però, i Land tedeschi iniziarono a seguire nel XIX secolo. Nella metà degli anni '30, in concomitanza con l'affermarsi di regimi autoritari in Italia, Germania e Spagna, si diffondono anche nuovi ideali: l'ubbidienza e la devozione allo Stato influenza i caratteri culturali e pone come priorità l'allenamento ginnico e nuovi ideali educativi. Si chiudono le scuole della riforma, mentre sorgono nuove scuole con rigorosi corpi di fabbrica decorati dalle insegne del potere statale. La caduta del fascismo, poi, e l'avvento al potere delle forze democratiche, comportarono un ripensamento del sistema educativo, teso a ridurre la dicotomia classista che ispirava l'ordinamento scolastico precedente. La seconda riforma, infatti, si fonda in concomitanza con il secondo dopoguerra. Cfr. Detail, *School Buildings.*, numero monografico, n. 3, 2003,

178 Nell'ambito pedagogico lo spazio inteso nella sua capacità educativa era già stato preso in considerazione da Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), fondatore della pedagogia come scienza avente un proprio oggetto e un proprio metodo. Rousseau introdusse il concetto di "educazione naturale" basata sulla sostanza ontologica "naturalmente buona" del bambino piuttosto che sulle regole dettate dalla società, considerate dal filosofo ginevrino né sane né efficienti. L'"educazione naturale" si presenta come un processo fenomenologico mediante il quale l'essere umano raggiunge la coscienza di sé. Essa «non mira a conservare l'integrità di una ipotetica purezza naturale contrapposta alla degenerazione sociale, ma a salvaguardare a spontaneità e l'autonomia dell'educando» (Rousseau, 1965, p.10) Per Rousseau l'ambiente svolge una azione positiva sull'educando, «ciascuno di noi è dunque formato da tre specie di maestri» (Rousseau, 1965, p.9). Lo spazio fisico è responsabile dell'evoluzione del bambino «l'educazione ci proviene dalla natura o dagli uomini o dalle cose» (Rousseau, 1965, p.9). Esso, opportunamente organizzato, è parte imprescindibile dell'educazione mediante cui il bambino cresce. L'habitat «è messo sullo stesso piano di valore dei moti attivi dell'animo umano e delle azioni dei propri simili» (Mustacchi, 2002, p.141) L'idea dello spazio come terzo educatore viene in seguito ripresa da Montessori e da Malaguzzi. Le intuizioni educative del filosofo ginevrino sono state riprese nella pratica dell'educatore e pedagogista svizzero Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), il quale nella fattoria di Neuhof dedicata all'infanzia povera declina le ipotesi teoriche dell'"educazione naturale" proposte da Rousseau. L'ambiente è pensato come capace di forgiare il carattere. Per Pestalozzi il punto di riferimento è, però, l'educazione materna e familiare: «ogni buona educazione esige che l'occhio materno legga, al focolare con sicurezza, giorno per giorno, ora per ora, ogni mutamento nello stato d'animo del figlio» (Pestalozzi, 1968, p.8). Lo scopo dell'educazione per questo pedagogista resta la "preparazione alla vita" da cui la sua critica all'organizzazione, ai contenuti, ai metodi degli insegnanti (Seveso, 2004).

179 Il metodo proposto da Ferrante Aporti prospettava «una rigida suddivisione in classi di età e un

nuove e più complesse immagini del bambino, e nuove riflessioni relative all'abitabilità degli spazi scolastici, anche se sovente frutto di esponenti della pedagogia non tradizionale.<sup>180</sup> Un periodo fortemente caratterizzato dal movimento a favore dell'educazione nuova e dalla pedagogia dell'attivismo, come afferma Chiosso

la pedagogia tradizionale aveva costantemente posto al centro dell'evento educativo il programma di studi, il maestro, la disciplina e il metodo, l'educazione nuova veniva ad incentrarsi sul fanciullo (Chiosso, 1997, p.42)

Il mutamento sociale che ha segnato i primi del Novecento, tutto a favore dell'educazione nuova e della pedagogia dell'attivismo, ha portato ad una maggiore concretizzazione delle prassi scolastiche secondo una visione tutta nuova dell'infanzia; a tal proposito, Maria Montessori e John Dewey sono stati i due pedagogisti che maggiormente si sono opposti al concetto di “scuola passiva” e isolante. L'idea di educazione della Montessori all'epoca sembrò un'opera rivoluzionaria in quanto rappresentava una scoperta verso un mondo inesplorato (Pignatari, 1970). Montessori ha offerto un grande contributo rispetto all'idea di spazio in educazione. Ella scrive che il suo metodo

ha rotto le vecchie tradizioni; ha abolito il banco, perchè il bambino non deve più stare fermo ad ascoltare le lezioni della maestra ed ha abolito la cattedra perchè la maestra non deve più fare le lezioni collettive necessarie ai metodi comuni» (Montessori, 1935, p.31)

Lo spazio scolastico pensato dalla Montessori è uno spazio aperto, a misura di bambino, fatto di mobili adatti ai suoi bisogni, leggeri, semplici ed economici, lavabili, anche al

---

programma di insegnamento fondato sull'apprendimento di esercizi di nomenclatura, calcolo, nozioni di scrittura e solo in parte sul gioco, favorendo una didattica frontale» (Seveso, 2004, p.45).

180 Va ricordato il metodo di Friedrich Fröbel (1782-1852) educatore e pedagogo del Romanticismo che realizzò, nella prima metà dell'800, i “giardini di infanzia” per i bambini al di sotto dei sei anni. Gli spazi organizzati non per la custodia e la raccolta dei bambini, vengono pensati per favorire la libera osservazione e l'esplorazione, alcune attività collettive come il canto, ma non programmate in forma sistematica ed organica. Al bambino viene data la possibilità di vivere all'aria aperta e di svolgere attività immerso nella natura. I “giardini di infanzia” dovevano preparare all'istruzione scolastica preservando, però, le attività che caratterizzavano la vita del bambino in famiglia. I “giardini di infanzia” «devono essere situati in luoghi ricchi di luci e di ombre, circondati da alberi e da ogni tipo di vegetazione affinché il bambino possa congiungere la sua vita a quella della natura e avere la possibilità di praticare, sul soffice tappeto di un prato, tutti i suoi giochi» (Catalfamo, 1950, p.88). Come afferma Seveso (2004) «La proposta di Froebel, pur se sorretta da un richiamo fortemente metafisico e pur se condizionata, per certi versi, dal formalismo e dal didattismo dei doni, ebbe il merito di far riflettere sulla necessità di offrire spazi e materiali differenti rispetto a quelli concepiti in una didattica tradizionale» (Seveso, 2004, p.45).

fine di rendere partecipe il/la bambino/a alla sua pulizia perché possa sentirsi responsabile della sua cura (Volpicelli, 1965). L'aula deve essere bella e artistica, di una bellezza intesa come armonia di linee e colori uniti con la massima semplicità (Montessori, 1935). Il concetto di Montessori del "bello" trae origine, come sostiene Pironi (2010), da quello di Ellen Key (1849-1926)<sup>181</sup> secondo cui il bello ha potere educativo ed è proprio attraverso gli spazi privati e collettivi che va contrastata la volgarità.

La *Casa dei Bambini* creata da Maria Montessori (1870-1952), secondo Pironi (2010), fa tesoro di alcune riflessioni della scrittrice svedese Ellen Key in merito a una concezione dell'ambiente scolastico che deve ospitare un bambino del tutto "nuovo", risultato delle teorie educative dell'uomo e delle scienze umane: lo spazio domestico, privato diviene uno spazio istituzionale, pubblico, laddove l'estetica degli ambienti assume una forte valenza, il soggetto infantile che autoapprende ha un ruolo centrale e dove si ha grande cura per le relazioni umane. Proprio Maria Montessori sembra, dunque, raccogliere la sfida di Ellen Key: la sua Casa dei bambini, creata nel 1907 nel quartiere di San Lorenzo, si pone infatti quale nucleo di un ampio progetto di "casa del futuro socializzata" per rendere ogni donna un "individuo umano libero"<sup>182</sup>. La Montessori, in quel preciso momento storico, sfiduciata nella battaglia femminista perché debole, a suo avviso, dal punto di vista politico e legislativo, concentra il suo impegno e le sue energie verso la causa dell'educazione delle nuove generazioni. Per Maria Montessori *la Casa dei bambini*, socializzando la funzione materna, diventa il fulcro per le basi dell'umanità futura, caratterizzandosi come un esempio concreto di un nuovo modello di relazioni umane. Alcuni Congressi femministi del primo Novecento<sup>183</sup> rivelano che nel nostro Paese oramai è divenuta un'esigenza impellente quella di

---

181 Ellen Key era una scrittrice svedese vissuta tra la seconda metà dell'Ottocento e il primo ventennio del Novecento. I suoi scritti ebbero molta influenza in Europa per la questione dell'educazione dell'infanzia e per una nuova concezione del bambino, da cui si affermò l'idea che bisognava costruire un ambiente su misura del bambino il quale doveva divenire il centro di tutte le politiche sociali in funzione di una nuova umanità. Tra i suoi scritti più celebri si ricordano: *Il secolo dei fanciulli*; *La maternità e la società*; *Amore e matrimonio*.

182 Montessori, 2000, p. 158.

183 Il Primo Congresso Nazionale delle Donne Italiane si tenne a Roma il 23 Aprile 1908; solo un mese dopo, a Milano, l'Unione Femminile Nazionale organizzò il Primo Congresso Nazionale di attività pratica femminile (Milano, 24-28 Maggio 1908). Sono quelli gli anni della "donna nuova" e del suo nuovo ruolo nella famiglia, nelle professioni, nei mestieri e nelle istituzioni sociali.

educare le donne di ogni ceto sociale a una concezione estetica della vita, con conseguente rinnovamento degli ambienti domestici che diventano più funzionali alle nuove esigenze del lavoro femminile (Pironi, 2010).

La valenza pedagogica dell'architettura e dell'arredamento scolastico presente in Montessori, secondo Pironi (2010) deriverebbe dalla lettura degli scritti di E. Key la quale, nell'opera *Il secolo dei fanciulli* (1906), suggerirebbe addirittura di abbellire le aule con copie di dipinti di autori celebri.

Le aspettative della Montessori oltreoceano trovano un confronto in John Dewey (1859 – 1952), allora insegnante in una scuola-laboratorio elementare, il quale crea a New York una nuova scuola sperimentale, finanziata dai genitori degli allievi (Checci, 2010), in cui applica il suo metodo di insegnamento improntato all'attivismo, in sintonia con quanto accadeva, in Europa, con la Montessori. Ciò che Dewey contestava molto al metodo consueto di fare scuola era soprattutto la rigida disposizione dei banchi nelle aule scolastiche, che accorpava i bambini in masse di uditori passivi, come un mero aggregato di unità (Dewey, 1969). La sua “scuola ideale” rappresenta una “casa ideale” in cui il/la bambino/a partecipa attivamente e in maniera ordinata e diligente a tutte le operazioni, rispettando il suo spazio e quello altrui. È fondamentale, per Dewey, che l'allievo/a ponga in secondo ordine le proprie attività in nome delle attività del gruppo, come in una famiglia, per cui il co-partecipare ai “lavori di casa” diviene un momento per migliorare le proprie conoscenze (Dewey, 1969).

L'ambiente scolastico svolge un ruolo importante nell'educazione, esso si presenta, sia per Dewey che per Montessori, come uno dei fattori educativi. Questo concetto, espresso molto chiaramente dalla Montessori (Montessori, 2000), destò particolare interesse, vero è che

artisti, architetti, psicologi collaborarono a determinare con cura la grandezza, l'altezza delle stanze e degli elementi artistici di una scuola che offrisse non solo rifugio, ma aiutasse la concentrazione (Montessori, 2012).

Accanto all'idea di preparare spazi in cui i/le bambini/e potessero muoversi con facilità e raggiungere agevolmente materiali ed oggetti la cui presenza era pensata per scopi educativi, Montessori associava quella di creare ambienti e spazi in cui ciascun gruppo di bambini avesse una sua indipendenza, laddove poter leggere, riposare, cucinare senza sforare in una “caotica promiscuità”, com'ella stessa sosteneva (Montessori, 1935, p. 40). Per tale ragione

ha abolito il banco perché il bambino non deve stare più fermo ad ascoltare le lezioni della maestra; ed ha abolito la cattedra perché la maestra non deve fare più le lezioni collettive necessarie nei metodi comuni (Montessori, 1935, p. 39)

Anche la luce e l'estetica si presentano come dei concetti centrali nella teoria montessoriana sugli spazi scolastici: lo spazio scolastico deve essere “bello, luminoso e artistico” (Montessori, 1935, p. 45).

La nozione di “luce” entra nelle scuole già negli anni '20 del Novecento con l'*Open Air School* (Burke, Grosvenor 2008), che prevede un miglioramento delle caratteristiche di illuminazione naturale e degli spazi annessi/prospicienti l'edificio scolastico.

In realtà le scuole all'aria aperta sorsero come una possibile risposta ai problemi sanitari che afflissero molti degli Stati europei alla fine del XIX secolo. Il desiderio di luce è stimolato dal regime di ispezione per monitorare la salute dei bambini, come anche il rapporto con gli spazi esterni è dovuto a motivi prevalentemente igienico-sanitari e medico-terapeutici di prevenzione del rachitismo, della tubercolosi e di altre malattie infantili (Burke, Grosvenor, 2008). Gli edifici pubblici simbolicamente si trasformarono in un luogo di speranza per il futuro. Le pessime e precarie condizioni igieniche della maggior parte della popolazione favorì il rapido diffondersi di malattie infettive e causò decine di migliaia di morti ogni anno. La categoria dei medici appoggiò in maniera sostanziale lo sviluppo di questo genere di scuole. Tali edifici si presentarono come il frutto di un lungo processo evolutivo delle strutture ricettive di cura, a cui venne affiancata la componente pedagogica. Il medico fiorentino Giuseppe Barellai fu il primo a proporre la costruzione lungo le spiagge italiane di edifici dedicati al soggiorno di bambini esposti al contatto con la tubercolosi (Barellai, 1867). Nel 1842

fu aperto il primo ospizio marino da parte dell'Ospedale di Lucca, altri seguirono durante l'800 ed i primi del Novecento, in Italia come in Francia ed Inghilterra (Burke, Grosvenor, 2008). A tutti gli alunni si sarebbe dovuta offrire la possibilità di trascorrere dei periodi in ambienti aperti e puliti dove rigenerarsi. Nel primo decennio del 1900 le istituzioni di cura e quelle dedicate all'istruzione si unirono all'interno della categoria delle scuole all'aria aperta, il campo educativo e quello medico preventivo furono accostati all'interno di un'unica dicitura. Alla base della rigenerazione degli alunni frequentanti tali strutture, del loro recupero fisico, vi era una dieta variegata e abbondante, bagni di sole, docce ed esercizi fisici. Al fine di portare all'interno dell'edificio o delle singole aule la maggior quantità possibile di luce e creare le migliori condizioni per le cure elioterapiche, gli architetti cominciarono a studiare in modo tecnico l'applicazione dell'angolo solare (Burke, Grosvenor, 2008).

Le classi composte da 20-25 alunni, un numero dimezzato rispetto alle classi tradizionali dell'epoca, erano seguite da un'unica insegnante.

Nelle scuole all'aperto, l'igiene e la salute fisica dei bambini si presentano in realtà come le uniche caratteristiche distintive (Hertzberger, 2008). In questo tipo di progetti è diffuso l'utilizzo del vetro, al fine di portare l'aria e la luce naturale nelle aule, e l'utilizzo di pareti a scomparsa, per consentire all'aula un accesso diretto verso l'esterno e sentirsi parte di esso.

La scuola in Cliostraat ad Amsterdam, progettata da Johannes Duiker e Bernard Bijvoet, tra il 1929 e il 1930, si presenta come uno degli esempi che ha meglio incarnato tale approccio (Burke, Grosvenor, 2008; Hertzberger, 2008) (fig. 4.13).

La scuola, che fu commissionata dall'*Association for Open-air Schools for the Healthy Child*, esprime l'unità tra le idee sociali democratiche e l'architettura modernista. L'edificio è un cubo di quattro piani, quasi interamente vetrato. Lo spazio occupato al suolo è ridotto al minimo, in quanto le sei classi furono realizzate su tre livelli. Ogni piano conteneva due aule "chiuse" che condividevano una classe all'aria aperta.<sup>184</sup> Le scuole all'aria aperta fecero qui un'evoluzione: non si presentavano più

---

<sup>184</sup> Nel 1985 J.M. Peeters ha aggiunto una nuova scala di vetro; tra il 1993 il 1994, invece, un nuovo intervento di restauro, curato dallo studio di ingegneria Rienks Van Poppel, ha compromesso i colori originali. Attualmente la scuola di Duiker e Bijvoet è ancora in uso.



come appendici di colonie di cura ma come strutture indipendenti dotate di una propria identità, sia in ambienti campestre-boschivi, sia all'interno di tessuti urbani (Burke, Grosvenor, 2008).



Fig. 4.13 . Scuola in Cliostraat ad Amsterdam di Johannes Duiker e Bernard Bijvoet (1929-1930). Il sole 24ore, Mercoledì 12 Dicembre 2012 – N. 343)

Duiker pone l'accento sull'igiene come condizione per il benessere fisico; per lui l'architettura può contribuire alla ricerca di purezza e di una linearità formale senza nervature, rilievi, curve, potenziali raccoglitori di polvere e batteri (Hertzberger, 2008). La dematerializzazione e la leggerezza entrano nell'architettura ma, come afferma Hertzberger, "lo sviluppo della mente viene dopo" (Hertzberger 2008, p.14). Hertzberger (2008), riferendosi alla scuola di Amsterdam di Duiker, scrive:

This celebrated Open-Air School (1929-1930) by J. Duiker may be spectacular in its transparency and its marvellously pure construction, but in fact it is a version, opened up to the outside, of the traditional classroom system in which children, all that light and air notwithstanding, are still taught along traditional lines. The corridors are actually widened landings of the main stair containing nothing but pegs hung with coats (Hertzberger 2008, pp.13-14).

L'idea di scuola all'aria aperta non ha portato ad alcun cambiamento nella tradizionale organizzazione delle scuole, le innovazioni architettoniche non corrisposero a un'adeguata riforma dell'insegnamento e apprendimento tradotte in termini spaziali, in quanto i modernisti

was simply not concerned with the spatial consequences of renewal in education (Hertzberger, 2008, p.14).

Tuttavia, la sensazione di apertura e accessibilità si contrappone alle soluzioni spaziali delle scuole tradizionali che Hertzberger definisce “bastioni di severità e gravità”. Tali scuole

did replace the school building as a bastion of severity and gravity with an image of openness and accessibility that attested, outwardly at least, to a new spirit in education (Hertzberger 2008, p.15).

In Italia è soprattutto nel centro e nel nord del Paese, bisognosi di luce e di un contatto con l'ambiente esterno più del Sud, in cui il clima permetteva un rapporto quotidiano con il sole e all'aria aperta, che ritroviamo esempi di tali scuole. Le caratteristiche principali delle scuole all'aperto, ossia i bagni di sole e le lezioni all'aperto, non erano cercate o sentite come una mancanza in regioni dove la natura ed i costumi le assicuravano.

Le scuole all'aperto italiane si strutturano secondo la tipica costituzione a padiglioni; ognuno d'essi raccoglie una o più aule e sorge all'interno di un giardino o un parco pubblico cittadino. Questa tipologia di scuola ebbe uno sviluppo limitato rispetto agli altri paesi europei; le motivazioni di questa situazione sono da identificare nell'amministrazione e nella politica del Paese, gestite e monopolizzate dal Partito Fascista che non ne favorì la loro diffusione. Negli anni del Regime si predilesse lo sviluppo di colonie di vacanza, che seppur non etichettabili come categoria di scuole all'aperto, in quanto al loro interno non veniva svolta alcuna attività didattica, tuttavia si configuravano molto simili per spazi, strutture e caratteri medico-rigenerativi. Le colonie elioterapiche ne rappresentarono la loro continuazione da un punto di vista edilizio-costitutivo.

Uno degli esemplari più apprezzati in Italia è l'Asilo Sant'Elia a Como, progettato da Giuseppe Terragni<sup>185</sup> e realizzato tra il 1934 e il 1937 (fig. 4.14). dedicata all'architetto futurista Antonio Sant'Elia, caduto in guerra. L'esempio è significativo:

la rottura del blocco architettonico implica un intervento dinamico, dunque un ricorso alla tematica futurista; ma è accuratamente evitata l'evidenza fisica dell'impulso dinamico, Non è una messa in movimento, è un moto che si integra alla forma e diventa struttura (Argan, 1988, p. 423).<sup>186</sup>

Terragni, ispirato dalla scuola progettata da Duiker ,utilizzò la tradizionale idea di cortile o del chiostro monastico per creare una “casa di vetro per l'apprendimento” (Burke, Grosvenor, 2008, p.79).

La scuola offre un dialogo tra interno ed esterno,

open frames, high ceilings and courtyard plans were used to produce a delicate environment of airy, lightly shaded with framed views of greenery beyond (Burke, Grosvenor, 2008, p.79)

Ogni classe ha la propria terrazza esterna. Terragni progettò anche arredo e accessori: sedie, banchi, maniglie, bagni.

L'architetto Reyner Banham descrisse, nel 1975, l'Asilo Sant'Elia realizzato da Terragni come la migliore scuola costruita in Italia nel XX secolo (Burke, Grosvenor, 2008).

Dunque, i temi fondamentali che contraddistinguono la “rivoluzione” attuata dal Movimento Moderno sono primariamente le condizioni igieniche e di salubrità, la trasparenza e l'illuminazione. Nella storia dell'architettura il Movimento Moderno si colloca tra le due guerre mondiali; esso tende al rinnovamento dei caratteri, della

---

185 Nel 1932, Giuseppe Terragni, sommo esponente del Razionalismo italiano, aveva posto mano al progetto per un asilo infantile, anticipando alcune soluzioni che trovano applicazione nell'asilo realizzato nel 1936-37 a Como. Come in altri interventi, ad esempio, nelle prime ipotesi per la Casa del Fascio, a Como, e secondo una tradizione consolidata, Terragni organizza gli ambienti attorno ad una corte aperta su un lato. Con tale scelta, vuole ottenere un rapporto stretto tra interno ed esterno; questa opzione trova ulteriore espressione nei pilastri e nelle tende che dall'esterno "portano" le aule (solo apparentemente isolate dalle grandi finestre) direttamente nel giardino. Rispetto alla casa del fascio, si avverte un maggior afflato emozionale alla base del consueto impegno di ricerca delle migliori soluzioni funzionali per l'edificio.

186 Terragni comprese che l'errore del futurismo era l'avanguardismo; la ricerca del moderno doveva calarsi nella situazione storica e non proiettarsi nel futuro (Argan, 1988).

progettazione e dei principi dell'architettura, dell'urbanistica e del design.<sup>187</sup> Ne furono protagonisti quegli architetti che improntarono i loro progetti a criteri di funzionalità ed a nuovi concetti estetici. Il Movimento Moderno è stato uno dei più importanti movimenti della storia dell'architettura su scala mondiale, influenzando non poco tutto lo sviluppo e la progettazione architettonica e urbanistica del XX secolo. Tra i nomi maggiormente noti degli esponenti ritenuti maestri del Movimento Moderno si annoverano Le Corbusier, Ludwig Mies van der Rohe, Walter Gropius, Frank Lloyd Wright, Alvar Aalto, Willem Marinus Dudok, Jan Duiker, Hans Scharoun, Aldo Van Eyck.

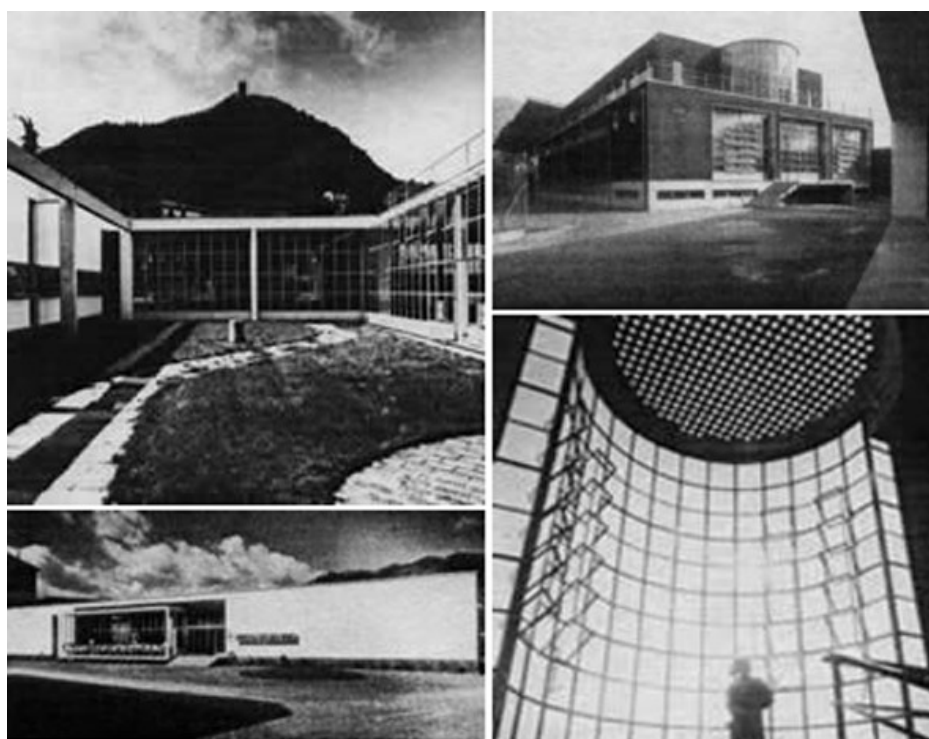


Fig 4.14. Como: Casa dell'Infanzia Antonio Sant'Elia progettata da Giuseppe Terragni (1934-1937).

---

187 William Morris, artista e scrittore britannico vissuto tra il 1834 ed il 1896, è ritenuto antesignano dei moderni designer ed ebbe una notevole influenza sull'architettura e sugli architetti del suo tempo. Da molti è considerato il padre del Movimento Moderno, sebbene non fosse architetto egli stesso. Ha fondato uno studio di design in collaborazione con l'artista Edward Burne Jones, e il poeta e artista Dante Gabriel Rossetti che ha profondamente influenzato la decorazione di chiese e case nel ventesimo secolo. Ha dato anche un importante contributo al rilancio delle arti tessili tradizionali e gli annessi metodi di produzione. Ha fondato, nel 1877, la Società per la protezione di edifici antichi (S.p.a.b.), tuttora un elemento statutario per la conservazione degli edifici storici in Regno Unito, grazie al suo interesse profondo e persistente per l'architettura. Fu molto attivo anche nel campo della conservazione e del restauro tant'è che lo portarono, seppur indirettamente, alla fondazione del National Trust. In questo suo interesse trovò naturalmente un alleato in John Ruskin (Marino B.G., 1994).

Il movimento si identificò nel momento della sua massima espressione, negli anni venti e trenta del XX secolo. Un impulso determinante al movimento fu dato dai CIAM, promossi da Le Corbusier, ossia dei congressi internazionali in cui vennero elaborate molte delle teorie e dei principi che furono poi applicati nelle varie discipline. A questo movimento si legano il *De Stijl*, il *Bauhaus*, il *Costruttivismo* ed il *Razionalismo italiano*; nel 1936 fu coniato, negli USA, il termine *International Style*, con il quale spesso viene denominato tutto il movimento, espressione coniata da P. Johnson ed H.R. Hitchcock, nel saggio *International Style: Architecture since 1922*.

Le scuole *open-air*; le quali furono interpretate come un simbolo di liberazione “from authoritarian rules and regulation” (Dudek 2007, p.15), furono considerate un modello nella progettazione dopo la seconda guerra mondiale. A tal proposito Hertzberger sostiene che molti edifici scolastici moderni esprimono le idee di una generazione di architetti modernisti

Looking back over the first half of the twentieth century, it is clear that darkness was ignorance, and light civilization. (...) Light (...) did enter education (Burke, Grosvenor, 2008, p.115)

Con il Movimento Moderno, come afferma Hertzberger (2008), non vi furono cambiamenti sostanziali nel modo di fare scuola.<sup>188</sup> In questo senso, l'architettura modernista non è riuscita ad apportare alcun cambiamento significativo nella disposizione planimetrica interna delle scuole e nell'apertura delle aule che restano ambienti chiusi e indipendenti l'uno dall'altro. Furono realizzate scuole con aule disposte su uno o su entrambi i lati di lunghi corridoi (Hertzberger, 2008). Le modifiche alla disposizione tradizionale degli spazi scolastici sono da rintracciare, invece, nelle

---

<sup>188</sup> Hertzberger, è a livello internazionale uno dei più noti esperti di architettura scolastica, famoso per la sua attenta traduzione dei principi montessoriani e per l'enfasi posta sul ruolo sociale della scuola che si manifesta nella progettazione nella realizzazione di spazi che permettono l'incontro, la circolazione e l'aumento delle interazioni sociali. Secondo Dudek (2000), Hertzberger ha istituito un approccio che ha cercato di migliorare le interazioni sociali attraverso l'organizzazione dello spazio delle scuole. Questo architetto oggi può essere considerato, assieme ad Aldo van Eyck, con il quale ha condiviso molti aspetti della poetica, uno dei più influenti architetti olandesi del dopoguerra. Le sue opere sono state pubblicate su tutte le maggiori riviste internazionali di settore tra cui, in Italia, *Domus* e *Casabella*. Tra i temi di massimo impegno di Hertzberger ci sono le scuole: la sua prima realizzazione che lo pose alla ribalta della scena architettonica fu, infatti, la scuola Montessori a Delft (1960-1966). Nella sua lunga carriera ha realizzato, comunque, moltissimi progetti che vanno dagli edifici per abitazioni, ai teatri, alle case per anziani.

scuole costruite per un particolare tipo di formazione innovativa, come quelle montessoriane, e un altro esempio può essere fornito dalla scuola ideata seguendo i principi deweyani.

#### **4.3.1 L'esempio della *Crow Island Elementary School* e della Scuola di Darmstadt**

La *Crow Island Elementary School* realizzata a Winnetka, una piccola città sobborgo di Chicago, nell'Illinois, costruita nel 1940, può essere definita una moderna architettura educativa che sintetizza lo sviluppo dei diagrammi di Dewey. Le origini della *Crow Island School* possono essere rintracciate nel 1919 quando il giovane educatore Carleton Wolsey Washburne (1889-1968) divenne Sovrintendente delle scuole pubbliche a Winnetka. Questo sobborgo divenne presto famoso per i nuovi metodi di istruzione adoperati da Washburne.<sup>189</sup> Egli, tramite un sistema di libero raggruppamento degli alunni, sostituendo quindi classi e gruppi prestabiliti, e tramite un programma parimenti libero, sviluppò un insegnamento individualizzato (Washburne, 1952). Washburne scelse un gruppo di giovani architetti, Lawrence B. Perkins, Wheeler & Will, Eliel e Eero Saarinen, e chiese loro di progettare una scuola che incarnasse la filosofia educativa di John Dewey il quale riconosceva centralità al bambino che

---

<sup>189</sup> Carleton W. Washburne fu avviato ai nuovi ideali dell'educazione attiva presso l'Università di Chicago da Francis W. Parker, ritenuto dallo stesso Dewey il padre dell' "educazione nuova". Fu chiamato come Sovrintendente delle scuole pubbliche a Winnetka nel 1919 e qui iniziò quella che viene riconosciuta come una delle esperienze più significative della scuola attiva. Washburne rimase a Winnetka fino al 1943 anno in cui fu inviato in Italia a dirigere la Sottocommissione alleata per l'istruzione pubblica, fu incaricato della riapertura e defascistizzazione delle scuole italiane, oltre che dell'introduzione di nuovi programmi "democratici", fondati sul diritto d'iniziativa riconosciuto agli alunni e sull'attività personale spontanea. Washburne fu l'ispiratore dei primi programmi scolastici in Italia dopo la liberazione (1945). Per Washburne, ispirato da Dewey, l'educazione è uno strumento essenziale per dare vigore alla democrazia. Nel suo libro *Le scuole di Winnetka* (1952) Washburne sostiene che le scuole si ispirarono ai seguenti principi: «Ciascun fanciullo ha il diritto di procurarsi le conoscenze e le tecniche che gli saranno indubbiamente necessarie nella vita» (p.21); «Ogni ragazzo ha il diritto di vivere naturalmente, giocondamente e pienamente la sua vita infantile» (p.21); «Il progresso umano è in funzione dello svolgimento integrale delle capacità di ogni individuo» (p.23); «Il bene della collettività umana esige lo svolgimento in ogni individuo di una coscienza sociale viva» (p.24). A tali principi si ispira l'elaborazione del programma e la sua articolazione e il relativo adeguamento didattico. *Le scuole di Winnetka* si attestarono non come un esperimento compiuto e definito, ma come un laboratorio di ricerca didattica attento alle nuove soluzioni che si delineavano in relazione ai crescenti problemi dell'insegnamento.

diveniva protagonista attivo dell'apprendimento attraverso l'indagine e la scoperta (Washburne, 1974). I giovani architetti incontrarono insegnanti e studenti al fine di conoscere i metodi di insegnamento e la filosofia educativa, tale modalità collaborativa è divenuta un modello di riferimento

Crow Island was a significant landmark in that it offered a model of collaborative endeavour. it was the cumulative result of years of studies carried out by teachers, architects and other technical specialists in common (Burke, Grosvenor, 2008, p.102)

La scuola non si presenta sovrapponibile con i diagrammi di Dewey presentati in *Scuola e Società*.<sup>190</sup> Come nei diagrammi però, gli spazi delle attività comuni, ovvero: la biblioteca, l'auditorium, l'atrio che accoglie l'arrivo degli alunni, la stanza dei giochi, sono posti al centro, mentre le aule sono collocate alla periferia, sostenendo un modello pedagogico che non considera più ormai tali luoghi come luoghi centrali dell'educazione. Le aule che si presentano con una superficie di circa 60mq si presentano spaziose, esse mantengono la loro importanza.



Fig. 4.15. Winnetka: esterno della *Crow Island Elementary School* di Lawrence B. Perkins, Wheeler & Will, Eliel e Eero Saarinen (1939-1940)

---

190 In *Scuola e Società* (1969), Dewey propone delle rappresentazioni diagrammatiche di una scuola, in cui mostra l'organizzazione del saper e delle discipline.

Ogni singola aula dalla caratteristica forma di “L”, ha un suo cortile esterno, essa non è pensata come luogo separato in cui si svolgono attività teoriche ma come uno spazio unico che contiene in sé tutti gli elementi scolastici fondamentali, ovvero lo spazio comune, lo spazio per le esperienze, lo spazio esterno (Checchi, 2010).

L'edificio ingloba porzioni dell'ambiente circostante che diventano parte integrante della scuola: l'anfiteatro, la rotonda dell'entrata, i giardini, il piazzale dei giochi (fig. 4.15). In planimetria, è possibile riconoscere le concordanze con i diagrammi di Dewey, in special modo per quanto concerne la funzione/significato della distribuzione degli spazi (fig. 4.16).

Nel 1990 la Crow Island School fu riconosciuta come un modello storico nazionale e fu nominata per due volte secondo i sondaggi condotti da *Architectural Records* come uno dei più importanti edifici progettati ne XX secolo negli Stati Uniti d'America



Fig. 4.16. Interno della *Crow Island Elementary School* di Lawrence B. Perkins, Wheeler & Will, Eiel e Eero Saarinen (1939-1940)



In Italia le innovazioni architettoniche proposte dalla Crow Island School ebbero molta risonanza, come gli ideali pedagogici dell'attivismo, nell'immediato dopoguerra, e nel 1960 trovarono grande rilievo anche nella XII Triennale di Architettura di Milano<sup>191</sup> di cui parleremo a breve.

Una narrazione che riporta i maggiori sviluppi nella progettazione delle scuole della prima metà del XX secolo sarebbe incompleta senza una menzione del progetto della scuola di Darmstadt progettata da Hans Scharoun. Secondo Dudek (2000) il lavoro di Scharoun può essere considerato il culmine di un processo storico che ha visto influenti architetti impegnati nella progettazione di edifici scolastici per l'istruzione di massa al fine di realizzare ambienti per l'apprendimento.

Scharoun operò in Germania, i suoi lavori si collocano nella tarda fase del movimento moderno. Nel periodo post seconda guerra mondiale, egli progettò tre scuole, due delle quali furono realizzate. Nel 1951, presentò il progetto della scuola di Darmstadt nel convegno che aveva per tema *l'uomo e lo spazio* (al quale presero parte Martin Heidegger e José Ortega y Gasset).<sup>192</sup> Scharoun, con la scuola di Darmstadt, pone le premesse per un ripensamento sistematico dell'edilizia scolastica.

The unrealized project was seen as a prototype which displayed the intrinsic social structure of the school community in its planning and organization (Dudek, 2000, pp.32-34)

La scuola di Darmstadt è progettata intorno al tema del rapporto tra spazio scolastico e spazio psicologico. Come una piccola città essa è organizzata in quartieri, ognuno dei quali corrisponde ai bisogni psico-fisiologici delle diverse fasce dell'età evolutiva teorizzate da Piaget.<sup>193</sup> Scharoun sostiene la teoria di Piaget secondo cui il bambino sviluppa l'apprendimento attraverso fasi successive distinte fra di loro. Gli

---

191 Cfr. *Casabella* numero, n 245, 1960 numero speciale dedicato alla scuola, p 24.

192 Martin Heidegger e José Ortega y Gasset hanno affrontato il concetto di spazio in chiave fenomenologica sviluppando i temi dell'*abitare* e del *punto di vista*. Cfr. M. Heidegger, *Costruire, abitare e pensare*, in Id, *Saggi e Discorsi*, Mursia 1976; J. Ortega y Gasset *La dottrina del punto di vista* in Id, *Il tema del nostro tempo*, SugarCo 1985.

193 Non vi è una piena corrispondenza fra i distretti dedicati alle tre fasce d'età distinte da Scharoun: del giocare 6/9 anni; del formare 9/12; dello spirituale 12/14; e gli stadi dell'età evolutiva teorizzati da Piaget: pre-operatoria 2/7 anni; delle operazioni concrete 7/11 anni; delle operazioni formali dai 12 in poi.

ambientanti si presentano pertanto come non uguali, la strutturazione degli spazi, la progettazione del colore e della luce sono pensate per seguire la crescita biologica del bambino. La scuola è organizzata in tre sfere: del giocare, del formare, dello spirituale; ognuna delle tre costituisce un distretto. Nel primo distretto dedicato al gioco, troviamo i bambini dai 6 ai 9 anni che frequentano le prime tre classi elementari; esso è caratterizzato da uno stile architettonico protettivo ed avvolgente. Il secondo è dedicato ai bambini dai 9 ai 12 anni, qui la vista dell'esterno è limitata al fine di agevolare l'attenzione degli allievi, le aule sono separate dall'ambiente esterno e la conformazione degli ambienti è meno dispersiva e più razionale. Il terzo distretto è pensato per i bambini che iniziano a formare la propria personalità, lo spazio deve poter favorire la concentrazione su se stessi, lo spazio è aperto verso l'esterno, l'ampiezza prevale sulla vicinanza. Vi è poi un quarto distretto comune ai tre destinato a promuovere le esperienze del vivere insieme e del contatto con il mondo esterno.<sup>194</sup>

I settori sono tra loro collegati da una strada interna denominata “strada dell'incontro”, un percorso a forma di “S”. Nel progetto oltre ad essere presente una ricerca di una rispondenza formale e funzionale alle considerazioni di carattere psicopedagogico vi è anche una ricerca di intermediazione della scuola tra individuo e società. L'edificio ha per questo la conformazione di una piccola città, in cui ogni distretto/quartiere è collegato da un tessuto connettivo, in tal modo l'edificio assume la caratteristica di un organismo sociale.

Lo spazio dunque si presenta frammentato, complesso, articolato, il progettista rinuncia ad impostare la costruzione intorno ad un asse dominante. Le direzioni oblique, i percorsi intrecciati, le multiple opportunità di osservazione, propongono una perdita del centro che simboleggia anche la rinuncia, in educazione, a posizioni unificanti. Il lessico usato esprime la pluralità dei linguaggi ed i molteplici percorsi che i processi della conoscenza possono intraprendere. (fig. 4.17).

---

<sup>194</sup> Cfr. Checchi (2010); Leschiutta (1975); Cicconcelli (1952).



Fig. 4.17. Progetto per la Scuola di Darmstadt di Hans Scharoun.

In Italia, **Ciro Cicconcelli**, uno degli architetti maggiormente impegnati nel settore dell'edilizia scolastica di cui parleremo a breve, diffuse i principi della scuola di Darmstadt, presentando il progetto di Scharoun nel 1952 nel numero 25 di *Rassegna critica di Architettura* (Cicconcelli, 1952). Il progetto destò molto interesse e l'idea di strada fu ripresa in alcune esperienze italiane (Checchi, 2010).

#### 4.4 L'architettura scolastica nel secondo dopoguerra

Agli inizi degli anni '50, quando nacque la Repubblica in Italia, afferma **Airoldi** (1982), l'Occidente presentava due filoni tradizionali per ciò che riguarda i modi di costruire le scuole:

Quello tedesco della scuola-caserma (tante aule uguali allineate lungo i corridoi) e quello anglosassone di radici un po' più complesse – privatistico-casalinghe o parrocchiali – basato su un ambiente centrale più grande circondato da altri minori. (Airoldi et al. 1982, p.38)

In Italia vigeva il sistema tedesco, in forza di una normativa del 1940 che ripeteva schemi di fine '800. L'edificio si presentava simmetrico, con ingressi ed atrii monumentali che miravano a fare della scuola un'emblema, un'esaltazione retorica dei

poteri costituiti (Airoldi et al. 1982). Il movimento moderno giocò a favore della diffusione degli schemi "tedeschi".

Intorno al 1950 si afferma un nuovo stile di progettazione che tenta di ridurre gli spazi di circolazione, nascono le scuole *open-plan*

connected with a desire amongst some educationalist and policy-makers to be more responsive in design terms to the differential rate of a child's physical and emotional development. There was also a pedagogical shift to encourage teachers to use both space and ancillary staff more effectively (Burke, Grosvenor, 2008, p.116)

Le open-plan furono progettate per determinare un cambiamento nella didattica a partire dal dopoguerra,<sup>195</sup> la contrapposizione all'autoritarismo fascista del recente passato e l'aspirazione all'esercizio della libertà riconquistata nei campi della vita civile comportarono orientamenti di rifiuto degli schemi autoritari della scuola-caserma spingendo verso la pista anglosassone. Progettare scuole significa progettare i luoghi dove si formano i cittadini di domani e quindi la cultura "del futuro". Al monumentalismo retorico monarcofascista e ai nitidi schemi razionalisti nordeuropei e statunitensi frutto delle ricerche puriste degli anni '20, la cultura architettonica figlia della democrazia riconquistata mirò ad esprimere nelle nuove scuole i valori delle libertà civili ritrovate (Airoldi et al., 1982).

Hertzberger (2008) sostiene che le scuole *open-plan* avrebbero potuto e potrebbero favorire un maggiore senso di comunità grazie alla possibilità di stabilire una comunicazione visiva con gli altri, ma nello stesso tempo compromettono la *privacy* dei gruppi e causano maggiore distrazione provocata dalla mancanza di una separazione visiva e acustica. Egli afferma

Omitting the partitions between classrooms may impact on the social pattern but is not enough to create its own space. So spatially it failed to satisfy what was needed

---

195 Come abbiamo già affermato in apertura di questo lavoro, nella pratica tale tipologia di scuola non rappresentò un elemento determinante (Woolner 2010; Brogden 2007). «such design did not always sit comfortably with teachers who, having spent large parts of their careers working in traditionally designed classrooms and employing traditional methods and resources, were re-housed in new learning spaces designed for new ways of working. Teachers still remained largely silent partners in educational design.» (Burke, Grosvenor, 2008, p.116)

to give groups working alongside each other the privacy they require. In other words spacious does not mean space. Photos of 'open school' reveal an assertive position on teaching and learning, yet surely the different groups, occupying a collective field of vision without the slightest spatial modelling, must have caused each other considerable inconvenience (Hertzberger 2008, p.60).

Alla fine della seconda guerra mondiale in Europa e negli USA si avverte un clima di rinnovamento, una fiducia di poter ricominciare da zero e modificare la realtà (Airoldi et al. 1982). Si avvertì quindi anche la necessità di ricostruire la scuola (Burke, Grosvenor, 2008). L'architettura fu vista come uno strumento per il cambiamento sociale

Schools were to be based on scientific principles as befitted the age, with a democratic philosophy which (in principle) held that within the context of the school, children developed best through social interaction with their peers, both inside and outside the classroom. (Dudek, 2000, p.25)

Si inizia a parlare di flessibilità, un concetto che dopo qualche decennio diventerà imperativo nella progettazione delle scuole. Nel 1943 in una conferenza sugli edifici post-guerra ad Aldenham una cittadina nell'Hertfordshire, l'architetto Stillman insistette sulla necessità di adoperare metodi flessibili di costruzione, al fine di sostenere le evoluzioni del pensiero educativo piuttosto che presentare una singola soluzione ai problemi degli insegnanti (Dudek, 2000). Ernst Nathan Rogers, architetto triestino che dal 1946 al 1947 fu direttore della rivista *Domus*, e dal 1953 al 1965 della rivista *Casabella*, membro del Concilio dei CIAM, scrisse in un editoriale del 1947

È fuori di dubbio che una pedagogia progressiva richiede un'architettura adeguata, cioè organismi funzionali, flessibili alle complesse esigenze di un metodo educativo il quale non si accontenta di considerare gli allievi come massa indiscriminata, ma vuole favorire lo sviluppo di ciascun individuo (...) è bene mettere in conto che i problemi dell'istruzione non possono compiersi senza un'architettura educatrice (Rogers, 1947, p.1)

La flessibilità viene pensata come una delle opportunità che l'architettura può offrire all'educazione che mette al centro lo sviluppo della persona, in tal modo l'architettura si presenta come "educatrice". Come vedremo, l'edilizia scolastica però, nonostante il grande desiderio di cambiamento che accompagnò questo periodo, non ebbe la

possibilità di accogliere le nuove prospettive architettoniche frutto dei nuovi orientamenti pedagogici.

In Italia il tema dell'architettura scolastica riveste un ruolo preminente soprattutto a partire dal secondo dopoguerra. Con la fine della seconda guerra mondiale il nuovo clima democratico che attraverso i principi costituzionali stava risvegliando l'interesse per l'educazione, portò attenzione anche agli aspetti architettonici. La nascita della architettura scolastica italiana, intesa come riflessione pedagogicamente connotata intorno agli spazi e alle strutture educative, va collocata sostanzialmente in questo periodo, ovvero nell'immediato dopoguerra. Nella Costituzione della Repubblica italiana del 1948, la scuola occupa un posto di primo piano. Gli articoli 33 e 34, all'interno del Titolo II (*Rapporti etico-sociali*), si interessano espressamente di scuola; i principi fondamentali contenuti nei primi 12 articoli, possono determinare degli effetti anche per il mondo della scuola e possono essere considerati in relazione ad essa. L'articolo 3, che stabilisce la pari dignità sociale di tutti i cittadini e la loro eguaglianza di fronte alla legge, impegna la Repubblica a “rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese” (comma 2). La scuola è uno degli strumenti e dei modi con cui la Repubblica opera per rimuovere gli ostacoli che non comportano il pieno sviluppo della persona umana. La Costituzione della Repubblica italiana stabilisce che l'istruzione è pubblica, gratuita e obbligatoria per almeno 8 anni. La scuola materna entra per la prima volta a far parte dell'attività del Ministero della Pubblica Istruzione, dato che prima era affidata solo a Comuni e privati.

Con il concorso del 1949 inizia l'apertura dell'architettura ai temi pedagogici. Questa è una data importante per la storia dell'edilizia scolastica moderna poiché in quest'anno l'allora Ministero dell'Educazione Nazionale bandisce il primo concorso per la progettazione di scuole, in cui si chiede esplicitamente di non rispettare le norme vigenti così da poter cogliere nuove idee. Per la prima volta si chiede ai progettisti di pensare a uno spazio architettonico per la nuova didattica. Parallelamente alle

motivazioni igienico-sanitarie, e alle norme dimensionali si inizia sulla qualità dello spazio. Iniziava ad affermarsi

la tendenza più o meno deliberatamente o felicemente espressa a sincronizzare le forme architettoniche con l'anima del fanciullo suscitando, stimolando, risvegliando anche con l'ambiente volumetrico e coloristico, le risorse impensate della sua fantasia, la sua capacità d'astrarsi dal reale, la sua visione incantata del mondo naturale ed artificiale ed affiancando alla pedagogia e alla sociologia la poesia (Roiseco, 1949, p 18).<sup>196</sup>

Nel concorso veniva richiesta la progettazione di “scuola all'aperto”, ma qui il termine assume l'idea di “apertura” anche in senso sociale e culturale. Esso indicava questa volta la doppia accezione di apertura alla società e alla natura,<sup>197</sup> in tale modo si definivano i caratteri dell'architettura scolastica repubblicana e antifascista. I progetti vennero pubblicati in *Rassegna critica di Architettura* n.8 del '49. Il vincitore del concorso fu il progetto di Ciro Cicconcelli il quale rifletté sul tema del padiglione non più come schema chiuso ad aule e corridoi ma tramite “l'associazione di unità funzionali” (Cicconcelli, 1960, p.37). L'unità funzionale era costituita da 5 aule disimpegnate da una sala comune, avente lo scopo di stimolare la comunicazione tra insegnanti ed allievi e tra gli allievi facenti parte di altre classi. Molta importanza venne data agli spazi esterni. Ma elemento innovativo fu costituito dall' “apertura” alla comunità. Tale architettura propone una rottura dall'isolamento interno attraverso la creazione di una comunità scolastica in rapporto con la società ed offrendo servizi quali biblioteche, auditorium, palestre rivolte anche agli adulti. Lo spazio aperto è di vitale importanza perché oltre a essere pertinente alla scuola è rivolto alla comunità. Cicconcelli formula inoltre la necessità di un edificio

più o meno vasto (...) posto sulla strada di accesso, che servirebbe ad ospitare il Centro Sociale, e cioè (...) quanto può interessare i giovani e interessare gli adulti (Lechiutta, 1975, p.17)

---

196 Cfr. Il bando del Ministero “Bollettino Ufficiale della pubblica istruzione” *Avviso di concorso per progetti di scuole all'aperto* del 16/12/1949, n. 51, vol. II, parte II, Libreria dello Stato, Roma 1948 p.4788.

197 Come sopra esposto, il concetto di “scuola all'aperto” si era affermato in Italia verso gli inizi del Novecento come un modello incentrato sul rapporto tra spazi interni ed esterni, per motivi prevalentemente igienico-sanitari e medico-terapeutici. I progetti di scuole sono infatti caratterizzati dal miglioramento delle caratteristiche di illuminazione naturale e degli spazi prospicienti l'edificio scolastico.

Tale concetto di scuola nel presentarsi come luogo aperto alla comunità, rappresenta un passo avanti rispetto alla scuola-caserma chiusa e monumentale.

L'apertura dell'architettura ai temi pedagogici iniziata con il concorso del 1949 e prosegue negli anni immediatamente successivi. Tale ricerca di incontro è riscontrabile anche secondo concorso bandito dal Ministero della Pubblica Istruzione nel 1952 per la progettazione di edifici scolastici anche questo in deroga rispetto alle norme vigenti. Il bando prevede la progettazione di scuole da tre ad otto aule. È da notare che al gruppo di lavoro parteciparono insieme agli architetti anche alcuni pedagogisti. La partecipazione fu molto ampia, 90 fra ingegneri e architetti, e furono confermati i cambiamenti di tendenza già evidenziati. I progetti più significativi furono poi pubblicati su *Rassegna critica di Architettura* n. 25, nello stesso anno.

Nel 1952, a seguito di questa esperienza, nasce presso il Ministero della Pubblica Istruzione il *Centro Studi per l'Edilizia Scolastica*, che in breve tempo redasse tre “quaderni” ricchi di suggerimenti di nuovi schemi per la scuola elementare e materna (Airoldi et al. 1982). Il Centro Studi fu un importante osservatorio sulle condizioni delle scuole, ebbe funzioni di controllo e di rilevamento del patrimonio immobiliare delle istituzioni educative e si configurò come organismo di ricerca e di sperimentazione intorno alle forme architettoniche degli edifici scolastici. Esso si occupò anche dei metodi pedagogici che andavano affermandosi nel paese e all'estero (Airoldi et al. 1982).

Gli architetti impegnati sia nella redazione dei “Quaderni di edilizia scolastica” sia nell'impostazione dell'attività del Centro Studi furono Ciro Cicconcelli, Alberto Carpiceci, Alberto Gatti, Diambra De Sanctis con il coordinamento del prof. Pasquale Carbonara. Questo lavoro resta un caposaldo degli studi nel campo (Airoldi et al. 1982). Le ricerche pubblicate nei “quaderni”, dal 1953 al 1957, divennero dei manuali di progettazione.

A seguito di questa opera e della legge n. 645 del 1954,<sup>198</sup> che assegnò i primi contributi finanziari riservati esclusivamente alla costruzione di scuole, nacquero, nel

---

198 Prima della legge n. 645 la costruzione delle scuole è avvenuta con la legge n.589 del 1949 «che ha finanziato fino alla costruzione degli Enti Regioni, col sistema dei contributi dello Stato, strade, fognature, e tutte le altre infrastrutture e servizi» (Leschiutta, 1975, p.22)



1956, le prime *Norme Tecniche per l'Edilizia Scolastica* del dopoguerra, che rappresentarono il primo regolamento unico sul territorio nazionale (Checchi, 2010).

Per la *scuola materna statale* (bambini di 4/5 anni) in fase di primo decollo, le Norme agevolano l'organizzazione per "sezioni" (aula+locali accessori) e danno indicazioni dimensionali (non più di 3 aule-sezioni) e di flessibilità funzionale che reggeranno fino a quando, nel 1968, la legge n. 444 disciplinerà l'assunzione diretta delle responsabilità in questo campo da parte dello Stato.

Per le *scuole elementari*, le Norme si occupano delle prescrizioni per le scuole minime rurali (pluriclasse) di una, due o tre aule, con o senza alloggio per l'insegnante (linea subito poi abbandonata). Per le scuole a ciclo elementare completo le Norme introducono la novità della *sala comune* che disimpegna le aule (ripartite per unità funzionali secondo i due "cicli didattici", dei primi due e degli altri tre anni). L'orientamento delle aule è più flessibile rispetto ai rigorosi criteri di soleggiamento "igienico" del passato. Airoidi (1982) afferma che non vi sono passi in avanti rispetto ad un migliore inserimento della scuola nel contesto delle residenze e delle attività urbane che invece avrebbe potuto comportare un' "attivizzazione" dell'apprendimento dei ragazzi a contatto con la vita vissuta. Si insiste invece su di un isolamento dell'edificio scolastico, le Norme infatti attirarono non poche critiche e la politica scolastica fu accusata di una

deliberata volontà "gattopardesca", di voler cambiare l'apparenza delle cose senza intaccarne la sostanza (intendendo qui per sostanza un'effettiva svolta culturale - e quindi sociale e politica - da perseguire attraverso modi diversi di fare scuola). E in effetti l'aver ridotto tutto il rinnovamento alla sala messa al posto del corridoio ha finito non di rado per tradursi in uno spreco di spazio e quattrini senza incidenze rilevanti sul funzionamento scolastico. (Airoidi et al, 1982, p.49)

Le Norme lasciavano in ombra un elemento riconosciuto come fondamentale per l'insegnamento attivo ossia le suddivisioni spaziali flessibili per il lavoro singolo e di gruppo. Secondo Airoidi (1982) le sole conquiste reali con le Norme del 1956 furono l'eliminazione della cattedra con predella e dei banchi che prima avevano incorporata la sedia, sostituiti da tavoli e sedie.

L'edificio scolastico si rinnova presentando l'*unità funzionale*, composta non da un'aula singola ma da un piccolo gruppo di aule attorno ad uno spazio comune, questo assume un ruolo centrale sia per la molteplicità di funzioni cui può essere adibito, sia per il significato emblematico di “cuore” dell'unità, che riprende l'idea europea di piazza come “cuore” della città (Airoldi et al. 1982).

Il grande desiderio di cambiamento che animava quegli anni, come afferma Airoldi (1982) non trovò rispondenza effettiva nei fatti, al di là degli intenti più o meno “gattopardeschi”, ciò è da attribuire soprattutto alla grande crescita della domanda di scolarità, dovuta soprattutto all'incremento demografico e la media dell'obbligo, che si scontra con i limiti delle risorse finanziarie e delle capacità amministrativo-organizzative di realizzazione. Tale contrasto

contraddistinse tutti gli sviluppi successivi, fino a far passare in sottordine i problemi della qualità edilizia di fronte a quelli della quantità di posti-alunno sempre insufficienti e della moltiplicazione conseguente dei disagi, delle disfunzioni, degli scadimenti di tono di tutto il sistema scolastico. (Airoldi et al, 1982, p.51)

La prefabbricazione, ossia la produzione in serie di parti della costruzione in fabbrica che vanno montati poi in cantiere, sembrò la soluzione più efficiente. La prefabbricazione, privilegiando la quantità, propone una uniformità. Fu il ministero della Pubblica Istruzione che dal 1957 offrì la possibilità di un rilancio di tali produzioni acquistando padiglioni prefabbricati per costruire rapidamente scuole in località particolarmente carenti. La legge n.53 del 1961 per la prima volta stanziò fondi destinati all'*incremento dell'edilizia scolastica prefabbricata*, per dotare di scuole alcune aree depresse. Questa fu la partenza che lasciò la sua impronta sugli sviluppi successivi (Airoldi et al. 1982).

Va ricordato, prima di chiudere questo paragrafo, che nel periodo in cui si manifesta nuovamente l'idea dell'aula all'aperto, ma come metafora della liberazione dalle regole autoritarie, anche luoghi come il Canton Ticino si aprono a tali direzioni. Già a partire dagli anni '50 del Novecento, infatti, le riforme pedagogiche nel sistema

scolastico e la rapida crescita demografica imposero anche qui l'urgente costruzione di molti nuovi edifici scolastici (Graf, Cattaneo, Gallicciotti, 2001). Inoltre,

l'introduzione della Scuola media portò alla costruzione di diverse sedi in cui i progettisti coltivano le personali ricerche facendo proprie le innovazioni didattiche (Graf, Cattaneo, Gallicciotti, 2001, p. 11).

L'importanza dell'architettura modernista nel Canton Ticino è un fatto assai noto:

L'affermazione del Moderno avviene nei due decenni che seguono la fine della guerra, contrassegnati da un rapido sviluppo economico e demografico: grazie all'attività di architetti come Rino Tami, Alberto Camenzind, Augusto Jäggi, si affermano un nuovo modo di abitare, nuove tipologie di edilizia pubblica, nuovi materiali e tecniche costruttive, una nuova cultura territoriale e architettonica che gradualmente si diffonde non solamente nelle aree urbane, ma prende piede anche nelle più remote periferie delle valli. È questo, senza alcun dubbio, un momento decisivo nella storia culturale recente (Graf, Cattaneo, Gallicciotti, 2001, p. 12).

La progettazione teneva in alta considerazione le nuove concezioni educative, più libere e comunitarie, e le nuove esigenze funzionali. L'incarico per condurre a buon fine questa campagna costruttiva fu affidato a molti giovani architetti che, seppur con linguaggi formali differenti, concepirono una serie di complessi scolastici di notevole incisività territoriale, con percorsi e spazi generosi, spesso flessibili e modulari, attenti alle esigenze degli utenti (figg. 4.18-4.19).



Fig. 4.18. Bellinzona: scuola media (ex Ginnasio) di Alberto Camenzind e Bruno Brocchi (1956-1958).



Fig. 4.19. Chiasso: scuola materna di Flora Ruchat, Antonio Antorini, Francesco Pozzi (1962-1964).

L'edificio di Bellinzona:

inaugura una nuova stagione nell'edilizia scolastica, poiché rinuncia ai consueti spazi definiti e costringenti. L'architettura organica di ispirazione nordica, temperata dall'utilizzo di tipologie e materiali locali, ben risponde alle nuove concezioni pedagogiche. L'utilizzo di materiali caldi (cotto, legno), l'accurata progettazione delle aperture, che garantiscono un ottimale apporto di luce naturale (lucernari), e dei percorsi, ne sono la logica conseguenza (Graf, Cattaneo, Gallicciotti, 2001, p. 25).

#### **4.5 L'architettura scolastica negli anni '60: La XII Triennale e il Convegno nazionale di Studi sull'Edilizia Scolastica per la Nuova Scuola Media**

Quello dell'immediato dopoguerra fu un periodo di grandi speranze, architetti e pedagogisti si ritennero chiamati a prefigurare il rinnovamento destinato ad incidere sull'avvenire della società italiana. Si voleva un'Italia libera dalle scorie del passato per avvicinarla ai nuovi traguardi di civiltà che si prospettavano ai paesi occidentali. L'evoluzione economica e tecnologica offriva anche all'Italia che fino ad allora si presentava come una nazione contadina, la possibilità di un decollo industriale (Airoldi

et al. 1982). Gli anni '60 furono anni di prosperità economica diffusa, anni di conquiste sociali in cui si ebbero avanzamenti in campo salariale e del lavoro. Furono gli anni anche dell'avidità speculativa e del malcostume amministrativo, a dispetto delle buone intenzioni sbandierate (Airoldi et al. 1982).

Negli anni in cui si accende in Italia il dibattito sulla riforma del sistema scolastico nazionale viene organizzata la XII Triennale di Milano, dedicata al tema *la casa e la scuola*. In questa edizione essa portò all'attenzione dell'opinione pubblica il tema dell'architettura scolastica mediante il modo diretto dell'esposizione pubblica e rinunciando alla riservatezza del linguaggio tecnico. L'esposizione, installata al Palazzo dell'Arte di Milano dal 16 luglio al 4 novembre del 1960, rappresentò una tappa molto importante che permise una riflessione sull'edilizia scolastica italiana. Essa inoltre, contribuì notevolmente a far conoscere agli architetti italiani le esperienze internazionali.

Al suo interno furono allestite diversi esempi di aule e un modello di scuola inglese. Nella sezione della Gran Bretagna, in parco Sempione, venne costruito un prototipo di una scuola elementare inglese disegnata dall'ufficio tecnico del Nottinghamshire County Architect e costruita con il metodo CLASP (Consortium of Local Authorities Special Program) un sistema di costruzione impiegato in molte scuole inglesi, basato sulla prefabbricazione e standardizzazione.<sup>199</sup> Il settore pubblico inglese si mostrava particolarmente capace di innovazione e sviluppo (Burke, Grosvenor, 2008). Italo Calvino su *Casabella* scrisse

Bene ha fatto questa Triennale a porsi come tema, accanto alla casa, la scuola, problema scottante, *punto dolens* della nostra sopravvivenza come nazione moderna. La presenza della scuoletta inglese nell'aiuola della Triennale è un fatto di portata rivoluzionaria, che dovrebbe sconvolgere le concezioni tradizionali della nostra politica e amministrazione scolastica. (Calvino, 1960, p.47)

Dal 13 al 16 ottobre la Triennale ospitò un Congresso internazionale di edilizia scolastica che rappresentò l'occasione per un confronto tra architetti e pedagogisti, nel congresso intervenne fra gli altri anche Aldo Visalberghi. Visalberghi, come si legge in

---

<sup>199</sup> La scuola fu costruita in otto settimane sul luogo, e successivamente fu donata al comune di Milano. «Children's work, materials and activities were represented, indicating that a school building was never complete without the human elements of interaction made evident» (Burke, Grosvenor, 2008, p.145).

*Casabella* n.245 del 1960, sottolineò la necessità di una collaborazione fra gli architetti e il mondo della scuola al fine di poter realizzare progetti attenti non solo alla dimensione quantitativa ma soprattutto al loro aspetto pedagogico. Nell'intervento di apertura al Congresso dal tema "Apertura del dibattito. Per una pedagogia dell'ambiente", Visalberghi indica con il termine "pedagogia dell'ambiente" la funzione fondamentale che la pedagogia doveva attribuire all'ambiente fisico che ha una funzione educativa e che dunque va pensato

Alla pratica di ampliamenti che si risolvono spesso in delitti educativi, noi vorremmo sostituita in un prossimo futuro quella di ampliamenti intesi non ad uno sviluppo quantitativo (che si ottiene con nuove scuole) ma al progresso qualitativo dell'educazione. (Visalberghi, 1960, p.45)

La preoccupazione di Visalberghi viene soprattutto da quanto veniva affermato dal Disegno di legge n.129, Piano per lo sviluppo della scuola nel decennio dal 1959 al 1969, presentato al Senato il 22 settembre 1958, varato da Amintore Fanfani, e che prevedeva interventi finanziari per sostenere l'espansione quantitativa del sistema scolastico.

La XII Triennale fu documentata da giornali, da quotidiani e da riviste.<sup>200</sup> Nei tre giorni furono affrontati i seguenti argomenti: nella sua relazione L. F. Gibbon, rappresentante delle scuole della Gran Bretagna si occupò del "rapporto fra architettura e pedagogia"; Hans Scharoun, anch'egli presente, tenne una relazione sul tema "lo spazio e l'ambiente della scuola"; l'assessore alla Pubblica Istruzione del Comune di Milano L. Montagna, si occupò della "collaborazione internazionale per l'edilizia scolastica qualificata".

L'eliminazione dei corridoi, la polarizzazione degli spazi scolastici attorno ad ambienti comuni, l'abbattimento delle cattedre intese come monumenti dall'alto dai quali l'insegnante distribuiva il sapere, la riformulazione dello spazio-aula in ambiente polifunzionale didatticamente attrezzato per il lavoro di gruppo, queste e molte altre ancora furono le novità che la Triennale ebbe il merito di saper esporre da subito al largo pubblico (Conti, 2013, p.70)

---

200 In particolare si veda *Casabella continuità* n 243 e 245 del 1960; A Chiappino, La scuola elementare alla XII Triennale di Milano, in *Argomenti di architettura*, n1, 1960; B., Zevi, La scuola della Triennale, in *L'Espresso*, 18 febbraio 1962.

Gli anni '60 vedono anche una collaborazione tra Atenei italiani, vengono intrapresi percorsi di ricerca e sperimentazione a Firenze, Milano, Roma e Venezia. Nel 1961 la facoltà del Magistero diretta da Lamberto Borghi e la facoltà di Architettura degli interni di Firenze diretta da Giuseppe Gori iniziarono una collaborazione per la progettazione di due scuole materne e di una scuola media da costruire a Firenze in località Le Torri. Gli studi commissionati dal Comune di Firenze non ebbero esito operativo ma fu questa l'occasione per un incontro che permise interessanti riflessioni intorno all'edilizia scolastica. Per comprendere come si sviluppò questa collaborazione abbiamo fatto riferimento anche a materiali in possesso della famiglia Coèn, in parte non pubblicati. In merito a tali documenti ci riserviamo in prossime ricerche di approfondire il contributo storico. Per ora qui diremo che seguirono negli anni '60 seminari condotti da Renato Coèn e Giuseppe Gori, allora assistente di Borghi, e ricerche eseguite dagli studenti/esse per studiare la dimensione pedagogica degli spazi. Questo testimonia il grande interesse verso l'architettura scolastica che caratterizzò quegli anni.

Il *Convegno Nazionale di studio sull'edilizia per la nuova scuola media*, che si tenne a Bologna nel marzo del 1963, promosso all'interno delle manifestazioni del II Febbraio Pedagogico Bolognese,<sup>201</sup> fu dedicato alla nuova scuola media unica.<sup>202</sup> Tale iniziativa seguiva il *Convegno Nazionale sui problemi artistico-educativi dell'edilizia scolastica in Italia*, tenuto a Perugia un anno prima, dal 19 al 20 maggio del 1962. Dal confronto tra esperti in ambito pedagogico ed in ambito architettonico emerse la necessità di una unità di intenti dei punti di vista pedagogico, architettonico e urbanistico.

---

201 Cfr. Assessorato alla P I Comune di Bologna (a cura di) I problemi dell'edilizia per la scuola media unica, *Scuola e Città*, 7/8, 1963; R Coen, Il convegno nazionale di studio sull'edilizia della nuova scuola media, *Scuola e Città*, n5, 1963.

202 Il 31 dicembre 1962 fu varata la legge che realizzava la "scuola media unica", una legge accolta da politici di varie aree. Tristano Codignola dando notizia dell'accordo raggiunto in sede politica e parlamentare per l'istituzione della scuola media, scrisse su *Scuola e Città* «L'aspetto più corposo della riforma è l'unicità della scuola media che diventa finalmente scuola per tutti i cittadini italiani, dagli 11 ai 14 anni. La pervicace resistenza della tradizione sociale discriminante delle diverse scuole per il triennio di completamente dell'obbligo ha per lungo tempo allontanato il conseguimento di questo risultato fondamentale, che è appunto l'unicità (...). La soluzione prescelta scardina effettivamente la natura socialmente classista della scuola media attribuendo ad essa quel carattere generale d'incontro tra i diversi ceti che costituisce la condizione prima di vita democratica» (Codignola, 1962, p.592)

Il Convegno fu aperto da due relazioni introduttive, la prima delle due fu tenuta da Lamberto Borghi, di carattere storico-pedagogico-sociale,<sup>203</sup> l'altra di carattere tecnico fu tenuta da Novella Sansoni Tutino.<sup>204</sup> Il Convegno fu suddiviso in due commissioni di studio una dedicata all'edilizia, coordinata da Raffaele Laporta e Enzo Zacchioli, e una all'urbanistica, coordinata da Gastone Tassinari e Giorgio Morpungo.

la discussione si sviluppò in maniera assai trasversale, facendo talvolta emergere anche divergenze all'interno delle varie categorie professionali. Esigenze espresse da pedagogisti furono a volte criticate da altri pedagogisti e sostenute invece da architetti e sociologi, come nel caso delle opinioni sulla funzionalità didattica dell'aula, sui criteri di ubicazione delle scuole, sulla definizione della dimensione delle unità pedagogiche funzionali. (Conti, 2013, p.72)

Borghi sostenne la prospettiva sociologica dell'educazione, illustrò le scoperte della ricerca psicologica sullo sviluppo del pensiero che lo ritenevano connesso con quello dei processi di socializzazione. Egli sottolineò l'importanza della scuola intesa non solamente come strumento di formazione intellettuale ma anche socio-affettivo in quanto interdipendenti. Il carattere comunitario della scuola media si manifestava per Borghi anche nella realizzazione di spazi per consentire “un prolungato impegno degli alunni in attività collaborative” (Borghi, 1963, p.6). Tale indirizzo comunitario da una parte va incontro ai bisogni di sviluppo, ma al contempo soddisfa l'esigenza di una forma democratica di vita sociale. Questo orientamento trovava una sintesi nei principi democratici espressi dalla nuova scuola media unica, in un edificio non più isolato, ma convergente nell'organizzazione della città (Conti, 2013).

Nella commissione dedicata all'urbanistica, i coordinatori Gastone Tassinari e Giorgio Morpungo, sottolinearono la loro adesione alla prospettiva sociale delineata da Borghi. Morpungo nell'intervento dal titolo *I problemi di sviluppo della scuola alla luce delle conseguenze di carattere urbanistico* afferma

---

203 Cfr. L. Borghi, La scuola media per tutti e la sua realizzazione con riferimento ai problemi edilizi ed urbanistici, in Centro Studi dell'Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Bologna, *La nuova scuola media. Convegno nazionale di studio sull'edilizia per la nuova scuola media*, Azzoguidi, Bologna 1963, pp.3-26.

204 Cfr. N. Sansoni Tutino, La realizzazione della scuola media, in Centro Studi dell'Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Bologna, *La nuova scuola media. Convegno nazionale di studio sull'edilizia per la nuova scuola media*, Azzoguidi, Bologna 1963, pp.27-38.



La scuola condiziona lo sviluppo sociale della comunità; la sua opera di promozione culturale deve essere elemento di evoluzione democratica e quindi di superamento degli attuali squilibri (città-campagna, strati sociali privilegiati e proletari, territori in sviluppo e depressi); la scuola come centro di qualificazione della comunità presuppone complesse esigenze di integrazione delle infrastrutture scolastiche con il territorio di competenza. (Morpungo, 1963, p.49)

L'urbanistica, viene dichiarato, deve svolgere una funzione di supporto per una programmazione democratica ma

Purtroppo in questo momento tale convergenza si esaurisce in un modello teorico: la programmazione economica nazionale non è stata determinata, l'istituto regionale non esiste, la nuova legge urbanistica non è neanche stata presentata in parlamento. E probabilmente non facile e non breve sarà la battaglia per la realizzazione di questi obiettivi, come analogamente richiederà grande impegno l'attuazione delle stesse indicazioni pedagogiche esposte nella relazione del prof. Borghi. (Morpungo, 1963, p.54)

Gli interventi che si susseguirono nella commissione urbanistica riguardarono molte tematiche alcune delle quali si soffermarono: su questioni di igiene nella pianificazione scolastica, sulla responsabilità e la partecipazione degli enti locali, sulla scuola come momento di programmazione socio-economica, e sulla qualificazione delle periferie, sul contributo della scuola al cambiamento dei contesti di vita, sulla necessità di uno studio sulle aree verdi.

Nella commissione per l'edilizia Laporta, nell'intervento dal titolo *La scuola media e la comunità scolastica*, descrisse le modalità di lavoro nelle scuola e le diverse modalità di raggruppamento, il ritmo temporale, per passare poi alle necessità relative all'ambiente fisico. L'aula pensata come lo spazio in cui si svolge la maggior parte delle attività di base, viene pensata da Laporta come un luogo necessariamente flessibile, in quanto

un'articolazione troppo accentuata e troppo rigida rischia di paralizzare piuttosto che di agevolare in molti casi l'iniziativa didattica dell'insegnante. Più che un ambiente articolato a priori è desiderabile un ambiente articolabile in dipendenza del metodo didattico prescelto. (Laporta, 1963, p.149)

Romanini, nell'intervento dal titolo *Per cinquant'anni solo una scuola di comodo*, sottolineò alcune delle esigenze pedagogiche nell'edilizia scolastica. Egli si soffermò sui

fondamenti pedagogici della scuola moderna, ispirata alla scuola attiva. Sottolineò il suo dissenso rispetto alla proposta di Borghi sulla realizzazione di grandi plessi pensati al fine di accogliere migliaia di allievi. Questi, per Romanini, avrebbero comportato un grande disturbo a livello acustico e un ambiente non accogliente incapace di sostenere la necessità della vita associata. Per Romanini il limite massimo da rispettare avrebbe dovuto essere quello di 12 classi, la metà rispetto a quello delle 24 classi consentito. Egli richiese ai presenti di domandarsi se fosse ancora necessaria l'aula come unità base. L'aula, intesa tradizionalmente, avrebbe dovuto trasformarsi in un luogo riservato al raduno, al riposo, alla convivenza, caratterizzata da un arredo capace di ricreare un senso di familiarità, e ad essa sarebbe stato necessario aggiungere spazi che avrebbero unito fra loro le aule. Si soffermò anche sull'arredamento, considerò la solidità dei banchi, e la loro leggerezza necessaria per permettere facilmente degli spostamenti al fine di creare raggruppamenti secondo le necessità didattiche.

Renato Coèn nella relazione *La necessità di un'aula per ogni classe*, sottolineò che la presenza dell'aula fosse necessaria per lo sviluppo emotivo ed organizzativo degli allievi. Il senso di appartenenza si manifesta agli occhi di Coèn come un bisogno fondamentale percepibile solo in spazi che non oscurino la propria personalità, che rischia di essere

sommersa in una comunità emotivamente e intellettualmente sconfinata e dispersiva (Coèn, 1963, p.170)

Anche Coèn sottolinea la necessità di avere spazi riconfigurabili, capaci di permettere differenti attività

Chi progetta e chi esegue ha bisogno di poter far rumore, chi studia ha bisogno di silenzio. La mancanza di una divisione sempre eliminabile, ma anche sempre riproponibile, porterebbe al perpetuarsi dell'inconveniente di dover rinunciare ad una delle due attività, entrambe pedagogicamente ineliminabili, oppure di permetterle con un ritmo imposto da criteri puramente organizzativi e non dettato invece da esigenze educative. (Coèn, 1963, p.170)

Nell'intervento che ebbe come titolo *L'architetto e la progettazione della scuola*, l'architetto Zacchioli affermò vi fossero due tendenze nel considerare il problema dell'edificio scolastico

le due tendenze possono riassumersi in:

1) creazione ed invenzione degli spazi architettonici della scuola con la precisa intenzione di realizzare quanto richiesto dai pedagogisti e di contribuire con uno spazio architettonico alla educazione del bambino. Naturalmente è da escludere l'arbitrio, sia formale che di contenuto, per cui la progettazione dovrà essere costantemente controllata attraverso riunioni di gruppo fra progettisti, pedagogisti, igienisti e amministratori. Al limite di questa tendenza si dovrebbe realizzare un'opera di cui tutto è previsto e nulla può cambiare. 2) Rinuncia, da parte dell'architetto, alla determinazione ed invenzione di un rapporto spaziale preciso fra gli elementi costituenti l'edificio, e quindi progettazione di un organismo il più possibile indeterminato, tale da poter subire qualsiasi adattamento senza che la propria dinamica funzionale possa risentirne. Al limite: la realizzazione di uno spazio semplicemente coperto che i pedagogisti potranno strutturare a seconda di quanto, nel corso del loro lavoro, riterranno opportuno fare. (Zacchioli, 1963, p. 153)

Queste due ipotesi vengono analizzate da De Bartolomeis il quale dinanzi alla chiusura della prima in cui vi è un pedagogista che decide e un architetto a cui non resta che conformarsi, che svolgere un ruolo esecutivo, e alla drasticità della seconda che toglie all'architetto la funzione che gli è propria “quella di strutturare spazi” (De Bartolomeis, 1963, p.165), propone una mediazione. L'architetto non può assumere un atteggiamento neutrale rispetto al committente secondo De Bartolomeis, né lasciare nelle mani dei pedagogisti ed educatori il compito di strutturare spazi, in quanto carenti delle nozioni essenziali per assolvere il compito.

Si richiede la mediazione non solo di strumenti tecnici ma anche di una problematica architettonico-urbanistica che contribuisca in modo originale a definire l'ambiente dei fatti educativi. (...) Per svolgere certe attività occorrono, tra l'altro, certe strutturazioni spaziali (oltre che certe attrezzature). Ma la realizzazione di queste strutture è faccenda (...) di un incontro problematico tra architettura e pedagogia (De Bartolomeis, 1963, pp.165-166)

Tocca al pedagogista analizzare come gli spazi intervengono nell'educazione, e all'architetto interpretare in modo originale nella progettazione le esigenze.

In quell'occasione l'architetto Zacchioli puntualizzò che fosse necessario abbandonare il termine *edilizia scolastica* a favore di *architettura scolastica*, perché lo spazio non fosse più considerato solo funzionalmente e costruttivamente ma anche nel suo potenziale intervento educativo (Zacchioli, 1963).

Gli interventi che si susseguirono in questa commissione riguardarono molteplici tematiche alcune delle quali si soffermarono: sulla necessità di una relazione fra architettura e pedagogia e di pensare allo spazio nelle sue potenzialità educative; sulla necessità della presenza dell'aula e di uno spazio verde per ogni classe; sulla relazione con la comunità e con le richieste della società.

Nella mozione conclusiva del Convegno si affermava che pur discutendo su differenti ipotesi di realizzazione didattica e architettonica, non si manifestavano preferenze in favore dell'una o dell'altra soluzione, inoltre si sottolineava la necessità di una convergenza tra architettura e pedagogia e di proseguire verso una collaborazione tra le due discipline.

#### **4.6 Panorama legislativo dell'edilizia scolastica in Italia, dagli anni '70 alle linee guida per l'edilizia scolastica dell'11 Aprile 2013**

Il vivace dibattito portò all'emanazione delle nuove Norme tecniche (DM 21.03.70) rimaste sospese fino al dicembre del 1975.<sup>205</sup> Come afferma Airoidi (1982), siamo dinanzi ad un contesto normativo minuzioso, in quanto si presenta come descrittivo prima che prescrittivo. Le tabelle dimensionali sono da considerarsi orientative, ci si rifà ad un "processo di maturazione culturale e civile" (Airoidi, 1982, p.71).

---

<sup>205</sup> Nel 1970 passò solo la parte riguardante la scuola dell'infanzia. Airoidi scrive in merito al ritardo «Nel decreto ministeriale del 1971 che sospese le Norme è detto soltanto che i servizi di protezione civile avevano chiesto rettifiche e che si volevano evitare ritardi nelle realizzazioni in corso. Questo secondo è il motivo vero (...) Ancora: le Norme chiedevano miglioramenti consistenti, e quindi altri aumenti di costo in un periodo che già vedeva le imprese costruttrici coalizzate per strappare i prezzi più alti possibili con tutti i mezzi immaginabili (...) E poi certo apparivano "perfezionistiche", difficili da interpretare ed applicare» (Airoidi, 1982, p.70).

Tra gli aspetti caratterizzanti va ricordato: un orientamento più marcato verso la flessibilità e la trasformabilità nel tempo degli spazi interni; la considerazione dell'unità-aula come elemento essenziale e insostituibile anche se viene vista come complementare rispetto allo spazio didattico complessivo;<sup>206</sup> la tendenza verso raggruppamenti scolastici complessi con servizi e attrezzature comuni; il richiamo al rispetto delle norme sulle barriere architettoniche per assicurare l'accessibilità e la fruizione degli spazi scolastici; l'approfondimento degli aspetti tecnologici, impiantistici (Airoldi, 1982). Inoltre, nel decreto si sollecita l'uso di parti della scuola per attività connesse alla gestione sociale; l'edificio doveva integrarsi con altri centri di servizio ed essere parte di un "continuum" educativo inserito in un contesto urbano e sociale;

Le Norme del 1975 rappresentarono il punto di arrivo delle ricerche del Centro Studi per l'edilizia scolastica che da quel momento sospese le sue funzioni. Dopo l'emanazione delle Norme si assiste ad una sorta di stagnazione. Le cause di questa battuta di arresto in parte risiedono anche nell'avvento dell'edilizia prefabbricata, che rappresentò la risposta economicamente e burocraticamente più conveniente rispetto alla crescente richiesta quantitativa di edifici scolastici, ma che come afferma Gori (1968), contribuì a bloccare la richiesta qualitativa imprigionare le forme dell'edificio scolastico all'interno di standard tipologici industrializzati e rigidi. Come sostenne Gori nell'editoriale del numero monografico 331 di *Casabella* del dicembre del 1968,

se l'introduzione nel mercato edilizio italiano delle scuole prefabbricate è stato storicamente l'unico strumento che ha permesso di risolvere molte situazioni giuste in tempo per evitare uno sfacelo totale, tutto questo ha bloccato contemporaneamente buona parte dell'operato di ricerca scientifica tendente a rinnovare gli spazi obsoleti della scuola tradizionale (Gori, 1968, p.44)

Secondo Leschiutta (1985) il progetto degli edifici scolastici ha subito un'evoluzione che può essere caratterizzata da tre fasi soprattutto dal secondo

---

206 Nel paragrafo 3.1.0 "Caratteristiche degli spazi relativi all'unità pedagogica" si dice «La classe costituisce il raggruppamento convenzionale previsto dai programmi vigenti per ogni tipo di scuola, ad eccezione della scuola materna che è organizzata in sezioni. Tale raggruppamento convenzionale tende a trasformarsi in altri raggruppamenti determinati non solo in base all'età, ma anche in funzione delle attitudini e degli interessi di ciascun alunno, sia per quanto concerne le attività programmate che quelle libere. Ne consegue che lo spazio tradizionalmente chiamato "aula", destinato oggi ad ospitare la classe, già organizzata per attività, dovrà in futuro consentire l'applicarsi di nuove articolazioni di programmi e la formazione di nuove unità pedagogiche».

dopoguerra agli anni '80. Il primo periodo, secondo Leschiutta (1985), che si protrae tra gli anni '40 e gli anni '60 del '900, è contraddistinto da una importante attività legislativa che si colloca all'interno di un sistema di più ampie politiche di riforma. Di primaria importanza è la visione dello spazio scolastico come luogo della vita associata e la scuola come centro di quartiere. Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, lo spazio passa

dalla "scuola caserma" (schema a corridoio) all' "unità funzionale" (l'aggregato di aule distribuito senza corridoi né portici) (Selicato, Rotondo, 2010, p.1).

La seconda fase si articola fra gli inizi degli anni '60 e la metà degli anni '70 del Novecento. Con la ratifica della Scuola Media Unica, nel 1962, viene nominata una Commissione nazionale di studio sull'edilizia per la nuova scuola media. Dopo un'attenta analisi circa lo stato dell'edilizia scolastica italiana, si pianificano nuovi investimenti basati sul criterio di *posto alunno* anziché del consueto *conteggio per aule*.<sup>207</sup>

Ai principi degli anni '60, infatti, l'incremento edilizio in Italia era una tendenza in continua espansione, cominciata a partire dalla speculazione del dopoguerra e dalla furente ricostruzione che approfitta allegramente dei guasti delle bombe e caratterizzata da un quadro normativo pressoché stagnante, fatto di riferimenti normativi nazionali praticamente inalterati per almeno un trentennio (De Lucia, 1992). Il Paese, seppur interessato allo sviluppo delle infrastrutture, fatto consueto per quell'epoca, si dimostrava totalmente avulso da ogni fenomeno di aggiornamento e rielaborazione del panorama normativo, in controtendenza rispetto al resto dell'Europa<sup>208</sup>.

La terza fase invece percorre gli anni Ottanta,<sup>209</sup> anni che furono caratterizzati da

---

207 Durante gli anni Sessanta diviene sempre più rilevante il problema principale della mancanza di una normativa tecnica e di *standard* funzionali adeguati (Selicato, Rotondo, 2010).

208 La pianificazione in quegli anni era considerata un vero e proprio lusso tant'è che i provvedimenti di legge venivano adottati solo in nome di qualche emergenza (De Lucia, 1992).

209 Gli anni '80 del Novecento, che si preannunciano come gli anni della controriforma in cui si rinuncia alla pianificazione a favore della progettazione, corrispondono al crollo verticale della pianificazione urbanistica, dopo circa un quindicennio in cui si era riusciti, nonostante i contrasti e le numerose difficoltà, a varare un *corpus legislativo* pressoché valido, tra cui si rammenta la *Legge per l'edilizia economica e popolare n. 167 del 18 Aprile 1962* (cd. Legge Sullo), poi modificata ed integrata dalle *Leggi 21 luglio 1965, n. 904* e *22 ottobre 1971, n. 865*, la *Legge-ponte* del 1967 sui minimi standard, la *Legge per la casa* del 1971, la *Legge Bucalossi* del 1977 che separa il diritto di proprietà dal diritto di edificare stabilendo i programmi pluriennali e il *Piano Decennale per l'edilizia* del 1978, che agevola il recupero del patrimonio esistente (De Lucia, 1992). Cresce, così, il divario tra l'Italia e il resto

un clima di frammentario sperimentalismo per lo più centrato sulla memoria storica come elemento conduttore del progetto (Selicato, Rotondo, 2010, p.2).

Mentre proseguono le esperienze progettuali che riconoscono nell'edificio scolastico il presupposto maggiormente rappresentativo dei nuovi poli civici, spesso l'aspetto e la forma architettonica riecheggia ancora le tipologie tradizionali (Selicato, Rotondo, 2010).

Nel 1996 fu approvata la *legge 11 gennaio 1996 n. 23* (cd. *legge Masini*),<sup>210</sup> che consentì di predisporre e attuare i piani triennali e annuali di intervento in edilizia scolastica, grazie alla previsione di ammortamenti statali dei mutui che Comuni e Province potevano accendere per la realizzazione degli interventi di manutenzione straordinaria e di nuove edificazioni. La *legge Masini* individua la finalità delle strutture edilizie intese come un

elemento fondamentale e integrante del sistema scolastico. Obiettivo della presente legge è assicurare a tali strutture uno sviluppo qualitativo e una collocazione sul territorio adeguati alla costante evoluzione delle dinamiche formative, culturali, economiche e sociali (Art. 1).

La legge si pone l'obiettivo di assicurare alle strutture scolastiche uno sviluppo quantitativo e una collocazione sul territorio adeguati alla costante evoluzione delle dinamiche formative, culturali, economiche e sociali. La programmazione degli interventi per le finalità sopra espresse, deve garantire il soddisfacimento del fabbisogno immediato di aule, riducendo gli indici di carenza delle diverse regioni entro la media nazionale; la riqualificazione del patrimonio esistente, in particolare di quello avente valore storico-monumentale; l'adeguamento alle norme vigenti in materia di agibilità, sicurezza e igiene; l'adeguamento delle strutture edilizie alle esigenze della scuola, ai processi di riforma degli ordinamenti e dei programmi, all'innovazione didattica e alla sperimentazione; un'equilibrata organizzazione territoriale del sistema scolastico, anche con riferimento agli andamenti demografici; la disponibilità da parte di ogni scuola di

---

dell'Europa, laddove da tempo si praticava la via del riformismo edilizio.

210 Un tema strettamente connesso alla gestione delle scuole ed all'autonomia scolastica è quello relativo all'edilizia scolastica, disciplinato con la *Legge 11 gennaio 1996, n. 23* "Norme per l'edilizia scolastica". Con questo provvedimento sono state fissate le tipologie di interventi ammissibili a totale carico dello Stato, tali da soddisfare sia il bisogno immediato di aule, sia la riqualificazione e l'adeguamento del patrimonio edilizio alle norme di sicurezza, ai processi di riforma, all'innovazione, alla sperimentazione.

palestre e impianti sportivi di base e la piena utilizzazione delle strutture scolastiche da parte della collettività (*Art. 1*). Alle regioni competeva l'attività programmatica dei suddetti piani (*Art. 4*).

Inoltre, in base alla *legge 23/96* possono essere finanziati gli interventi per la costruzione ed il completamento di edifici scolastici, nonché l'acquisto e l'eventuale riadattamento di immobili adibiti o da adibire a uso scolastico (*Art. 2*). Si favorisce anche la riconversione di edifici scolastici da destinare ad altro tipo di scuola e la realizzazione di impianti sportivi di base o polivalenti, eventualmente di uso comune a più scuole, anche aperti all'utilizzazione da parte della collettività.

Per svolgere in maniera efficace il compito di controllo e coordinamento sull'edilizia scolastica, venne costituito presso il Ministero della pubblica istruzione l'*Osservatorio per l'edilizia scolastica* (*Art. 6*),<sup>211</sup> con compiti di promozione, indirizzo e coordinamento delle attività di studio, ricerca e normazione tecnica espletate dalle regioni e dagli altri enti locali territoriali nel campo delle strutture edilizie per la scuola e del loro assetto urbanistico; supporto dei soggetti programmatori ed attuatori degli interventi operativi previsti dalla normativa vigente in materia di edilizia scolastica (fatte salve le norme speciali delle province autonome di Trento e Bolzano). I Piani Annuali di programmazione degli interventi di edilizia scolastica, che la legge prevedeva, ebbero un riscontro concreto mediante la stesura di progetti per i quali lo Stato si prende carico degli oneri di ammortamento tramite la Cassa Depositi e Prestiti, autorizzata a concedere mutui ventennali (Dal Passo, 2003).

Checchi (2010) afferma che dopo il lavoro di collaborazione e scambio tra architetti e pedagogisti avvenuto negli anni '60, e fino all'emanazione delle Norme del 1975, si sia assistito ad un periodo di mancanza di comunicazione tra insegnanti,

---

211 Art. 6.1. «E' istituito presso il Ministero della pubblica istruzione l'Osservatorio per l'edilizia scolastica, composto dai rappresentanti degli organismi nazionali, regionali e locali competenti in materia di edilizia scolastica, nonché da una rappresentanza del Ministero per i beni culturali e ambientali, con compiti di promozione, di indirizzo e di coordinamento delle attività di studio, ricerca e normazione tecnica espletate dalle regioni e dagli enti locali territoriali nel campo delle strutture edilizie per la scuola e del loro assetto urbanistico, nonché di supporto dei soggetti programmatori e attuatori degli interventi previsti dalla presente legge». «L'Osservatorio è presieduto dal Ministro della pubblica istruzione, il quale ne determina la composizione con proprio decreto, d'intesa con la Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano. La partecipazione alle riunioni dell'Osservatorio non comporta il diritto a percepire alcun compenso a carico del bilancio del Ministero della pubblica istruzione» (*Art. 6.2*).



pedagogisti e tecnici della progettazione e di diminuzione di interesse verso lo spazio scolastico. In Italia le esperienze si frammentano e diminuisce la qualità. Gli studi negli enti statali preposti (ministeri, centri studi, università) si riducono drasticamente col tempo e l'attività di progettazione e di sperimentazione tecnologica comincia a rivestire un ruolo marginale.

Minori capacità di investimento della finanza pubblica sul welfare, contrazione delle nascite, scarse occasioni di nuova edificazione, sono alcuni dei principali motivi che spiegano questo disinteresse. Inoltre, la rilevante offerta già presente sui nostri territori e l'attenzione crescente verso i temi della riqualificazione, puntando ad economie di spesa ottenibili attraverso la dismissione di piccole unità e la razionalizzazione delle risorse attraverso la concentrazione dei servizi in plessi scolastici esistenti o da ingrandire, sono ulteriori motivi del fenomeno (Selicato, Rotondo, 2010, p.3)

Per tali motivo la competizione concorsuale registra una situazione per la quale vengono banditi numerosi bandi per la manutenzione e l'adeguamento di scuole esistenti che creano diverse occasioni di ampliamento ma sporadiche richieste di progettazione di nuovi poli scolastici (Selicato, Rotondo, 2010).

Tra i concorsi per la progettazione di nuove scuole vanno ricordati il concorso internazionale "La città della scuola" di tre scuole per il Comune di Sarno (135 progetti pervenuti, alcuni illustrati su Casabella n. 691 luglio-agosto 2001), il concorso internazionale per il nuovo polo scolastico di Sasso Marconi (2002-2003) e il concorso internazionale di progettazione per la realizzazione di tre nuovi complessi scolastici a Roma (2004-2005).

Il concorso per la realizzazione del complesso scolastico nel quartiere "Romanina"<sup>212</sup> (figg.4.20-4.21) uno dei tre complessi da costruire a Roma, viene vinto da Herman Hertzberger e Marco Scarpinato, architetto quest'ultimo che rientra nel gruppo di architetti da noi intervistati e di cui parleremo in seguito.

---

212 La scuola è situata nel quadrante sud-est della città, al di fuori del Grande Raccordo Anulare (G.R.A.), nella zona della Romanina, nella città di Roma. In questo paragrafo abbiamo fatto riferimento ai materiali disponibili sul sito web del concorso di progettazione internazionale per tre scuole a Roma: [www.comune.roma.it/dipterritorio/3scuole](http://www.comune.roma.it/dipterritorio/3scuole).



Fig. 4.20 immagini del plastico (da Selicato, Rotondo, 2010, fig. 11, p.28).



Fig. 4.21. Planimetria generale di progetto, all'interno delle previsioni del Piano di Zona. E' possibile notare come il progetto utilizzi il verde come recinzione naturale in cui inserire i percorsi pedonali interni ed esterni di relazione con il quartiere. L'ingresso è segnato dall'isola ellissoidica che divide i flussi di traffico su sensi di marcia opposti e delimita l'area di accesso alla scuola (da Selicato, Rotondo, 2010, fig. 9, p.27)

Hertzberger ripropone in questa scuola, assieme al suo allievo Scarpinato, alcuni dei temi portanti della sua progettazione. Hertzberger, come vedremo nei paragrafi della terza parte del lavoro, progetta in Europa diverse scuole montessoriane tra cui esemplari e significative sono certamente la Montessori School in Delft, costruita tra 1960 e il 1966, in cui le aule sono concepite come unità autonome, come piccole case disposte intorno all'atrio come lungo una strada comune, e l'Apollo Schools in Amsterdam, costruita tra il 1980 e il 1983. Avremo modo in seguito di soffermarci sul lavoro di Hertzberger, l'architetto che maggiormente in Europa si è dedicato allo studio

e alla progettazione di edifici scolastici, qui ci interessa sottolineare che nonostante si sia spento in Italia il dibattito e l'interesse verso l'architettura scolastica, sussistono delle buone pratiche nel Paese che si manifestano in modo frammentato.

Recentemente l'Italia riscopre un interesse verso l'architettura scolastica, tanto da presentare nel mese di aprile del 2013 le Nuove Linee Guida per le architetture scolastiche delle scuole. Per comprendere il panorama culturale all'interno del quale muovono le nuove Linee Guida, è necessario prendere in considerazione gli orientamenti internazionali che alcuni governi occidentali hanno assunto negli ultimi anni. Come affermavamo in apertura del presente lavoro, è all'interno del più ampio dibattito sul miglioramento e la valorizzazione dell'istruzione, inteso come fattore chiave per lo sviluppo economico e sociale dei Paesi, che si inserisce il tema della qualità delle infrastrutture, delle attrezzature e degli ambienti scolastici. Per favorire l'innalzamento delle competenze e potenziare gli apprendimenti di tutti gli studenti è ritenuto necessario investire non solo sul capitale umano ma anche sulle strutture entro le quali il processo di apprendimento-insegnamento avviene (Woolner et al., 2005; OECD/PEB, 2006). Da questo presupposto muove il rinnovato interesse verso l'edilizia scolastica che anima in questi anni l'Italia (MIUR 2013 Linee guida per l'edilizia scolastica).

Nel leggere la delibera della 7a Commissione della Camera del 4 luglio 2013 sullo svolgimento di un'indagine conoscitiva sulla situazione dell'edilizia scolastica in Italia troviamo scritto

Tutte le indagini internazionali sul rendimento degli studi confermano la centralità e la decisiva influenza positiva esercitata dalla confortevole e adeguata organizzazione degli spazi scolastici sull'efficacia dell'attività didattica e sui livelli di apprendimento<sup>213</sup>

Tale questione ben si adatta alla denuncia dell' *XI Rapporto su sicurezza, qualità e accessibilità degli edifici scolastici* (2013),<sup>214</sup> presentata il 18 settembre del 2013 e

---

213 Atti della Camera dei Deputati, Commissione VII, Cultura, Scienza e Istruzione, Indagine conoscitiva. Seduta del 13 Novembre 2013.

214 L'indagine è stata condotta da 155 cittadini monitori attraverso 446 indicatori. La scheda di rilevazione richiedeva, tra l'altro di indicare i dati dedotti dalla misurazione della superficie, dell'altezza delle aule, del numero degli/delle studenti/esse per classe ai fini della valutazione del sovraffollamento. A tal proposito, il rapporto di Cittadinanza attiva riferisce che 1 classe su 5 del campione ha più di 25

realizzato da Cittadinanzattiva in collaborazione con la Unione Italiana Lotta alla Distrofia Muscolare (UILDM), una indagine che interessa 165 scuole di 18 regioni italiane, tutte ad eccezione di Valle D'Aosta e Liguria.<sup>215</sup> Nell' *XI Rapporto* si denunciano lesioni strutturali in una scuola su sette, distacchi di intonaco in una scuola su cinque e, nel corso dell'anno scolastico 2013 ben 29 casi di tragedie sfiorate a causa di crolli di diversa entità nelle scuole. Se da una parte migliorano i dati sul possesso delle certificazioni, peggiora invece lo stato di manutenzione delle scuole che nel 39% dei casi si presenta come del tutto inadeguato, così come la qualità di vita all'interno degli ambienti scolastici, in un'aula su quattro (25%) sono presenti segni di fatiscenza, come umidità, muffe, infiltrazioni di acqua oltre che distacchi di intonaco visibili in un'aula su 5 (20%). In gran parte delle scuole l'accessibilità si ferma spesso al solo ingresso, oltre si trovano aule in un caso su quattro inaccessibili a studenti in carrozzina e prive di arredi e attrezzature didattiche idonee. Il 51% delle scuole si presenta senza tapparelle o persiane, mentre il 28% ha finestre rotte, il 10% delle sedie e dei banchi è rotto e in oltre un terzo dei casi (39%) gli arredi non sono a norma, adeguati ad esempio all'altezza degli alunni. Il 44% delle scuole possiede il certificato di agibilità statica, il 38% quello di agibilità igienico sanitaria e il 37% quello di prevenzione incendi. Il 67% degli edifici scolastici monitorati si trova in zone ad alto rischio sismico, il 12% in zone a rischio idrogeologico.

Il documento dunque presenta una condizione di criticità rilevata nel settore, e facendo seguito a questa iniziativa si propone che si portino a termine e si renda nota a tutti l'Anagrafe dell'edilizia scolastica, perché si conosca lo stato di ogni singola scuola e gli interventi da realizzare.

In questo quadro dello stato dell'edilizia scolastica nazionale, il Ministero della Pubblica Istruzione pubblica le nuove Linee Guida per le architetture interne delle alunni, e dunque “non è adeguata alla normativa antincendio” (l' art.64 della L. 133/2008, ha innalzato il limite di alunni per classe, e malgrado ciò il riscontro del rapporto dice che fra le 165 scuole intervistate, 47 classi sono fuorilegge).

215 Nell' *XI Rapporto* troviamo situazioni le più disparate: si va dall'Istituto comprensivo Porto Romano, plesso Coni Zugna, di Fiumicino con presenza di amianto ed assenza di azioni di bonifica in atto, alla Primaria Dino Liotta di Licata appena ristrutturata, che presenta pannelli solari, aria ionizzata e finestre oscuranti; dall'Istituto comprensivo Galilei di Corsico, in provincia di Milano, dove troviamo le porte aperte a genitori, nonni e bambini i quali si mettono all'opera per ripulire e sistemare la scuola, all'I.C. Don Bosco-Ardito di Lamezia Terme dove invece da anni il dirigente scolastico impedisce alla locale assemblea di Cittadinanzattiva di entrare negli edifici per monitorarne la sicurezza.

scuole su proposta del ministro Francesco Profumo nel 2013. Tra gli obiettivi di fondo, oltre a garantire edifici scolastici sicuri, sostenibili, e accoglienti si presenta la necessità di adeguare gli edifici e gli spazi educativi a nuovi criteri guardando ai nuovi spazi di apprendimento coerenti con le innovazioni determinate dalle tecnologie digitali e dalle evoluzioni della didattica. La nuova logica delle Linee Guida è di tipo “prestazionale”, e rende i criteri di progettazione più agevolmente adattabili alle esigenze didattiche e organizzative di una scuola in continuo mutamento. Esse propongono spazi modulari, facilmente configurabili e in grado di rispondere a contesti educativi sempre diversi, ambienti plastici e flessibili, al fine di superare la rigidità dell'aula tradizionale. La predisposizione e l'approvazione delle nuove Linee Guida si inserisce all'interno di un percorso, seguito dal Miur, iniziato con una ricognizione internazionale, presentata nell'ambito del Convegno “Quando lo spazio insegna” del 16 maggio 2012, in cui è stata avviata una ricerca di soluzioni operative che consentano una rigenerazione del patrimonio scolastico, per renderlo più adatto alle nuove esigenze didattiche e della società. Nel convegno vengono presi come esempi edifici considerati innovativi, presenti in Svezia, Danimarca e Olanda. La scuola viene vista come

uno spazio unico integrato in cui i microambienti finalizzati ad attività diversificate hanno la stessa dignità e presentano caratteri di abitabilità e flessibilità in grado di accogliere in ogni momento persone e attività della scuola offrendo caratteristiche di funzionalità, comfort e benessere. (MIUR, Linee Guida per l'architettura Scolastica 2013, I.1)

Le scelte architettoniche e dei materiali devono garantire, quindi, alta specializzazione e alta flessibilità in grado di assicurare l'integrazione, la complementarietà e l'interoperatività degli spazi. L'adattabilità degli spazi viene pensata capace di aumentare la vivibilità della scuola, il tempo di utilizzo e il risparmio economico in caso di riconversione, tendendo a configurare la scuola come *civic center*, in grado di valorizzare istanze sociali, formative e culturali.

Nelle Nuove Linee Guida l'aula perde il ruolo centrale che tradizionalmente possiede e diviene

uno spazio pensato per interventi frontali ma è ora uno dei tanti momenti di un percorso di apprendimento articolato e centrato sullo studente. (MIUR, Linee Guida per l'architettura Scolastica 2013, I.1.1)

Accanto all'aula compare lo “spazio di gruppo” un ambiente in grado di essere sufficientemente flessibile per poter consentire lo svolgimento di attività in gruppi di piccola o media composizione, discussione e brainstorming, esposizione a cura del docente, presentazione di un elaborato a cura degli studenti, esercitazioni che coinvolgono tutta la classe ecc. L'insegnante

non svolge interventi frontali ma assume il ruolo di facilitatore ed organizzatore delle attività, strutturando “ambienti di apprendimento” atti a favorire un clima positivo e la partecipazione ed il contributo di ciascuno studente in tutte le fasi del lavoro dalla pianificazione alla valutazione. (MIUR, Linee Guida per l'architettura Scolastica 2013, I.1.2)

Lo spazio laboratoriale si configura come

“spazio del fare” e di qui l'uso del termine “atelier”, e richiede un ambiente nel quale lo studente possa muoversi in autonomia attivando processi di osservazione, esplorazione e produzione di artefatti. (MIUR, Linee Guida per l'architettura Scolastica 2013, I.1 Gli spazi di apprendimento)

Il termine “atelier” è uno dei termini presenti già nella strutturazione spaziale delle scuole d'infanzia di Reggio Emilia fondate da Malaguzzi. In queste scuole tale spazio è pensato come uno spazio espressivo in cui i/le bambini/e possono esplorare e sviluppare le loro potenzialità socio-affettive, cognitive, meta-cognitive. Veà Vecchi, una delle più importanti e conosciute atelieriste di Reggio Emilia, definisce l'atelier come uno spazio dove il bello non viene considerato un optional, ma una necessità del pensare e del vivere. Vecchi considera tale spazio come un modo per offrire una possibilità da dare ai/alle bambini/e per distaccarsi e allontanarsi dai vecchi schemi pedagogici, al fine di rendere attive le mani, la testa e le emozioni (Vecchi, 1995). C'è da dire che al tavolo tecnico pensato dal ministro Profumo era presente Tullio Zini, marito di Veà Vecchi, che collaborò insieme a Malaguzzi per la progettazione degli edifici per le scuole d'infanzia

di Reggio. Parleremo in seguito di questo architetto in quanto da noi intervistato in qualità di uno degli esperti nell'ambito dell'architettura scolastica.

Viene previsto uno spazio individuale separato dall'aula e dai contesti di incontro sociale, dove ogni studente/essa potrà avere accesso a informazioni e contenuti, e utilizzare strumenti tecnologici e connettersi alla rete.

Nello spazio individuale lo studente dovrà poter lavorare in autonomia e in sintonia con i propri tempi e ritmi al di fuori delle attività didattiche supportate dal docente. (MIUR, Linee Guida per l'architettura Scolastica 2013, I.1.4)

Nelle Linee Guida 2013 sono previsti anche spazi informali e di relax

nei quali gli studenti possono distaccarsi dalle attività d'apprendimento strutturate e trovare occasioni per interagire in maniera informale con altre persone, per rilassarsi, o per avere accesso a risorse anche non correlate con le materie scolastiche. (MIUR, Linee Guida per l'architettura Scolastica 2013, I.1.5)

Il corridoio diviene uno spazio relazionale, capace di offrire molteplici possibilità di lavoro in raggruppamenti diversi

gli spazi connettivi che diventano relazionali e offrono diverse modalità di attività informali individuali, in piccoli gruppi, in gruppo. La sequenzialità di momenti didattici diversi che richiedono setting e configurazioni diverse alunni-docente o alunni-alunni sta alla base di una diversa idea di edificio scolastico, che deve essere in grado di garantire l'integrazione, la complementarietà e l'interoperabilità dei suoi spazi. (MIUR, Linee Guida per l'architettura Scolastica 2013, I.1)

La “piazza” diviene il luogo delle riunioni della comunità scolastica

il suo elemento simbolico più importante ed è anche il principale punto di riferimento per la distribuzione dell'intero edificio. (MIUR, Linee Guida per l'architettura Scolastica 2013, III.4.1)

Con l'incremento dimensionale dell'edificio e il relativo l'aumento della complessità delle funzioni, la “piazza” diventa “agorà”

cuore funzionale e simbolico della scuola, è il centro di distribuzione dei percorsi orizzontali e verticali ed è connessa a tutte le attività pubbliche (MIUR, Linee Guida per l'architettura Scolastica 2013, III.4.2)

Si richiede anche una attenzione ai materiali da finitura

La dimensione sensoriale nella conoscenza perde importanza man mano che i bambini crescono, ma rimane un importante sistema di esperienza, cognitiva e ambientale. IS ritiene quindi importante mantenere un buon livello di qualità sensoriale nel progetto, allontanandosi dal paesaggio 'anemico' dal punto di vista sensoriale che caratterizza le scuole italiane (MIUR, Linee Guida per l'architettura Scolastica 2013, V.1)

L'arredo deve poter essere flessibile

in modo tale da consentire configurazioni diverse coerentemente con lo svilupparsi e l'alternarsi delle diverse fasi dell'attività didattica. (MIUR, Linee Guida per l'architettura Scolastica 2013, I.1.2)

Come nelle norme sull'edilizia scolastica del 1975, la scuola viene pensata aperta alla vita esterna ed alla società, un *civic center*

in grado di fungere da motore del territorio in grado di valorizzare istanze sociali, formative e culturali. (MIUR, Linee Guida per l'architettura Scolastica 2013, I.1 Gli spazi di apprendimento)



**2.**

**SECONDA**

**PARTE**

## 1. CAPITOLO METODOLOGICO

Nel capitolo saranno resi espliciti gli obiettivi e giustificate le scelte metodologiche che interessano la ricerca, verrà descritta la scelta dei partecipanti coinvolti, l'intervento realizzato e come si è proceduto nell'analisi dei dati provenienti da queste ultime, sarà, inoltre, giustificata la scelta del metodo usato per lo studio del tema affrontato.

### 1.1 Contestualizzazione della ricerca

Il Progetto di ricerca nasce all'interno di un interesse nell'ambito del gruppo di ricerca nell'area della pedagogia speciale, coordinato dal tutor della ricerca Marina Santi, che si interessa della promozione delle culture, delle politiche, delle pratiche inclusive attraverso la didattica e l'azione sui fattori contestuali. Al fine dunque di promuovere l'educazione inclusiva a tutti i livelli (UNESCO, 2008), una delle produzioni di tale studio è il Commitment Toward Inclusion Repertoire (CTI-Repertoire) (Santi, Ghedin, 2012). Il CTI-Repertoire è uno strumento valutativo in grado di operare in prospettiva formativa e autovalutativa nelle organizzazioni e negli istituti educativi in fase di costruzione. Lo scopo di tale strumento è quello di migliorare la cultura, le pratiche e le politiche inclusive all'interno delle comunità attraverso la ricognizione e implementazione degli impegni assunti verso tale aspirazione. L'inclusione in tale approccio, non è un obiettivo ma un mezzo, un processo attraverso il quale conservare il valore morale delle differenze umane per promuovere le pari opportunità di sviluppo (Santi e Ghedin 2012). In accordo con l'approccio delle capability (Sen, 1999), riporre attenzione allo sviluppo umano implica incrementare in modo equo ma differente le *capability*, le opportunità che gli individui hanno di raggiungere i *functioning*, gli stati di "essere" e base "fare" che rendono la vita degna di essere vissuta, dunque creare condizioni ottimali per *far fiorire* (Sen, 1999) le potenzialità di ciascuno, i talenti personali di cui tutti dispongono.

Attraverso la ricognizione, il monitoraggio e la valutazione degli impegni assunti verso l'aspirazione di una scuola inclusiva, il CTI-Repertoire ha l'intenzione di sostenere le scuole nel definire la qualità e il livello dell'agency rivolta alla realizzazione di forme diverse di educazione inclusiva. Educazione che viene intesa come un processo dinamico realizzabile attraverso azioni intenzionali, responsabili e condivise, in grado di produrre cambiamenti valutabili nelle attività e nelle politiche scolastiche.<sup>216</sup>

Tra i fattori che possono facilitare o ostacolare l'inclusione appare lo spazio fisico (OMS, 2002, 2007), ed è al fine di fornire una riflessione su tale componente del contesto che nasce il presente progetto di ricerca. La domanda di ricerca nasce dunque dalla necessità di comprendere in che modo lo spazio, come parte del contesto, partecipi nel processo educativo, ed in particolare in che modo esso possa offrire opportunità per una educazione inclusiva orientata, come affermano Santi e Ghedin (2012), a promuovere pari opportunità di sviluppo. Per fornire una maggiore conoscenza delle opportunità offerte dallo spazio fisico scolastico, al fine di poter contribuire ad una riflessione che possa portare maggiore attenzione su tale dimensione, il nostro interesse si è concentrato su tale questione. Il tema della ricerca dunque è comprendere in che modo lo spazio offre opportunità per una educazione orientata a promuovere pari opportunità di sviluppo. Il nostro obiettivo principale è stato appunto quello di indagare tali opportunità, attraverso un confronto con architetti ed interior designer, che essendo esperti di progettazione dello spazio, ed occupandosi in particolare dello spazio scolastico, ci hanno offerto un punto di vista su questa dimensione, che abbiamo confrontato poi con la letteratura relativa a tale argomento.

---

216 Il CTI-Repertoire può essere utilizzato per «individuare le azioni culturali, politiche, didattiche di educazione inclusiva in cui le organizzazioni e i loro membri si impegnano e che possono essere esternalizzate, osservate, implementate e valutate nelle conseguenze e nei cambiamenti emergenti; costruire un set principale di funzionalità (*functionings*) su misura per ogni scuola e studente, che possa essere tradotto in opportunità educative (*capabilities*) per tutti i membri della comunità, con l'aspirazione di promuovere il ben-essere (*well-being*) e il ben-diventare (*well-becoming*) entro culture, pratiche e politiche per lo sviluppo umano inclusivo; valutare quantità, intensità e qualità dell'impegno profuso dalle organizzazioni e dai loro membri verso l'inclusione; fornire un accreditamento qualitativo delle scuole in merito all'impegno assunto nella dimensione inclusiva delle attività e dell'organizzazione e una mappatura dell'*agency* inclusiva nel territorio, evidenziando tipologie e modi dell'impegno; creare *repository* di buone pratiche ad uso delle comunità e del personale per l'aggiornamento, la sperimentazione e l'autoformazione continua.» (Santi, Ghedin, 2012, p.104)

Inoltre ulteriore scopo della ricerca è stato quello di comprendere le priorità di coloro che sono i protagonisti della progettazione, gli architetti e le priorità legate alla didattica per poter comprendere dove le due discipline si incontrano. Tale obiettivo nasce da un interesse verso il rapporto tra didattica e architettura, che si è concretizzato in un progetto di ricerca attivato nel contesto del Settore Scientifico Disciplinare M-PED 03 ed ha portato alla progettazione nel 2012 di un nuovo polo scolastico a Castello di Godego, in provincia di Treviso che ha visto Marina Santi, tutor della ricerca impegnata nella consulenza pedagogica nel progetto ideato dall'arch. Ricatti. Il dialogo avvenuto tra le due discipline nella costruzione dello spazio scolastico è testimoniato in un articolo in uscita (Santi, Ricatti, in corso di stampa).

## **1.2 Disegno di ricerca**

Il tipo di ricerca che abbiamo condotto persegue l'obiettivo di far luce sul rapporto tra educazione inclusiva e architettura, e didattica e architettura. Gli obiettivi che vengono presentati sono stati formulati a seguito di un periodo di documentazione sulla riflessione pedagogica e didattica riguardo all'architettura scolastica, che ha permesso l'emersione degli obiettivi che hanno definito la ricerca.

Inizialmente sono state prese in considerazione ricerche che riguardano gli spazi scolastici a partire dalla scuola dell'infanzia fino all'università sia da un punto di vista pedagogico che architettonico (Gennari, 1988; D'Alfonso, 1993; Iori, 1996; Ceppi, Zini 1998; Franceschini, Piaggese, 2000; Biamonti, 2007; Campagnoli, 2007; OECD/CELE, 2011; Weyland, Parricchi 2012). Questa documentazione preliminare ha fatto sì che si delineasse il tema della ricerca e che si restringesse il campo di interesse alla scuola dell'obbligo considerata l'attenzione riposta nella progettazione degli spazi nella scuola dell'infanzia. Si è scelto dunque di focalizzare l'attenzione sulla scuola primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado.

Lo strumento che abbiamo utilizzato è *l'intervista*, al fine di raccogliere il punto di vista degli architetti sullo spazio, e confrontarlo con la letteratura di riferimento

nell'ambito dell'educazione inclusiva e della didattica. In particolare desideriamo trovare delle risposte ai seguenti interrogativi:

-Quali sono le opportunità che lo spazio offre per una educazione orientata a promuovere pari opportunità di sviluppo delle persone?

-Quali sono le priorità degli architetti nel progettare lo spazio scolastico e come queste si relazionano con le priorità legate alla didattica?

E ancora:

-Dove le due discipline si incontrano e si relazionano?

A questi interrogativi abbiamo cercato di rispondere tenendo conto delle diverse esperienze del gruppo dei testimoni privilegiati intervistati e delle teorie di riferimento.

Gli intenti dell'analisi dovrebbero condurre:

a) alla comprensione delle condizioni che rendono possibili determinate situazioni di generazione di opportunità offerte dallo spazio per una educazione inclusiva orientata a promuovere pari opportunità di sviluppo per chiunque

b) alla comprensione dei punti di incontro tra le due discipline, ossia la didattica e l'architettura

### **1.2.1 Gli obiettivi**

La finalità generale di questa ricerca è quella di sviluppare il tema della relazione tra architettura scolastica e educazione orientata a promuovere pari opportunità di sviluppo e della relazione tra architettura e didattica attraverso l'indagine eseguita sugli architetti che si occupano di architettura scolastica ed interior designer degli spazi scolastici e luoghi della formazione.

L'impianto metodologico della ricerca è stato strutturato in modo tale da poter ottenere i risultati utilizzando lo strumento dell'intervista semi-strutturata. Strumento

che ha richiesto una buona collaborazione da parte degli intervistati, sia in termini di contenuti, che di tempo dedicato alla narrazione orale.

### **1.2.2 Gli obiettivi specifici**

In sintesi gli obiettivi principali della ricerca sono

- approfondire il tema dello spazio fisico della scuola dell'obbligo
- scoprire quali sono le opportunità che lo spazio fisico progettato della scuola dell'obbligo offre all'educazione inclusiva orientata a promuovere pari opportunità di sviluppo
- conoscere le priorità degli architetti e degli interior designer che si occupano della progettazione di edifici e spazi scolastici e come queste si relazionano con la didattica
- conoscere i punti di incontro tra la didattica e l'architettura

### **1.2.3 Approccio metodologico**

In una prima fase è stato necessario definire il quadro degli obiettivi dell'indagine al fine di costruire una struttura concettuale utile ad una analisi ed interpretazione delle informazioni che sarebbero state raccolte. Accanto allo studio della letteratura sul tema dell'edilizia scolastica da un punto di vista pedagogico, didattico e architettonico e sulla evoluzione storica degli edifici scolastici, ha avuto un'importanza significativa il confronto con alcuni architetti che hanno permesso una iniziale esplorazione dell'argomento. Si sono rivelati molto importanti, cariche di utilità e di valenze informative al fine di meglio comprendere la realtà che ci accingevamo di esplorare, le conversazioni con esperti come il prof. Giuseppe Longhi e l'arch. Alessandro Rigolon per i temi riguardanti le nuove architetture, per i temi riguardanti la Progettazione Universale l'arch. Fabrizio Vescovo, il prof. Dino Angelaccio, sul Design

for All l'arch. Luigi Bandini Buti, l'arch. Paolo Favaretto e il dott. Pete Kercher, per il tema della progettazione partecipativa l'arch. Franca Gattini, per il progetto inglese BSF l'arch. Lorenzo Baldini, per il tema legato alla pedagogia del corpo il prof. Ivano Gamelli.

Per rispondere alle domande di ricerca si è scelto di adottare un processo d'investigazione basato su un metodo di tipo qualitativo, capace di orientare la raccolta di informazioni in "profondità" (Corbetta, 1999). La metodologia qualitativa ha lo scopo di far emergere il numero maggiore di elementi che caratterizzano l'oggetto di indagine. La metodologia impiegata ha lo scopo dunque di far emergere le opportunità che lo spazio fisico scolastico offre ad una educazione che pone al centro lo sviluppo umano, e di esplorare aspetti che riguardano la progettazione degli spazi scolastici che possano incontrare le priorità della didattica.

Per raccogliere tali informazioni si è scelto di rivolgersi ad esperti che sono riconoscibili come testimoni privilegiati per le competenze in merito allo spazio scolastico costruito. Prendendo in considerazione la tipologia di ricerca che mira ad esplorare le opportunità che lo spazio fisico scolastico può offrire all'educazione che pone al centro lo sviluppo umano, e ad esplorare aspetti che riguardano la progettazione degli spazi scolastici che possano incontrare le priorità della didattica, si è ritenuto opportuno scegliere un "supporto esplorativo" (Kaufmann, 2009) ricondotto alla necessità di comprensione e non di misurazione, dunque si è individuato nell'intervista semi-strutturata (Corbetta, 1999) lo strumento di indagine opportuno. Nel paragrafo 1.2.6 di questa seconda parte, affronteremo le caratteristiche dello strumento adottato. La scelta di uno strumento di rilevazione presenta vantaggi e svantaggi, in questo caso l'uso di uno strumento che favorisce la dimensione della profondità a quella dell'estensione, non consente, per il numero limitato di casi assunti, una generalizzazione. Inoltre l'analisi dei dati implica la messa a fuoco di frammenti del materiale che per una parte resta inutilizzato. Si è proceduto alla stesura di una traccia nella quale sono stati inseriti contenuti basati su un repertorio di indicazioni provenienti dall'area didattica ma anche da una consultazione della letteratura di ambito architettonico. Le interviste condotte sono state n.14, in seguito alla somministrazione

dell'intervista, è stato utilizzato il software *Atlas.ti* per analizzare i dati raccolti. Nel paragrafo 1.2.5 di questa seconda parte, sarà spiegata la modalità di scelta dei profili dei soggetti interpellati.

#### **1.2.4 Strategia attuativa**

Il progetto di ricerca è stato articolato in tre fasi

1. messa a punto di un piano teorico di riferimento, approfondimento e studio del tema attraverso la raccolta di materiale bibliografico
2. costruzione di interviste semi-strutturate a testimoni privilegiati nell'intenzione di rispondere alle domande indagate nella ricerca
3. analisi e rielaborazione dei dati

Ad ogni fase corrispondono tre diversi momenti di studio e di approfondimento:

-nella prima fase, tramite la raccolta e l'analisi di materiale bibliografico e di esperienze conosciute, abbiamo analizzato la situazione dell'architettura scolastica a livello nazionale ed internazionale

-nella seconda fase, abbiamo proceduto allo studio e all'approfondimento dello strumento con il quale sono state raccolte le informazioni

-nella terza fase, abbiamo definito un sistema di lettura dei dati e proceduto alla rielaborazione

#### **1.2.5 Gli Intervistati**

Come è stato già detto, il motivo principale per cui si è scelto di far ricorso allo strumento delle interviste, riguarda la possibilità che esso offre di accedere in modo significativo a prospettive di pensiero, punti di vista, idee, articolazioni delle opinioni,



riflessioni sulle proprie pratiche professionali in modo tale da permetterci di esplorare lo spazio-scuola da una prospettiva attenta alla dimensione spaziale. Le interviste realizzate sono state condotte con testimoni privilegiati architetti che si occupano di architettura scolastica, e interior designer che si occupano di ambienti scolastici e luoghi della formazione. L'intervista qualitativa non aspira all'obiettivo di costruire un campione che possa essere definito “rappresentativo”, tale cioè da riprodurre in piccolo le caratteristiche della popolazione, come esito della preoccupazione di generalizzabilità dei dati. Nella ricerca qualitativa non vi è interesse per la rappresentatività statistica, ma al fine di avere una popolazione che non fosse fatta di eccezioni ma che fosse in grado di restituire una visione differenziata della popolazione di coloro che si occupano di architettura scolastica, sono stati intervistati professionisti con esperienze differenti.

Tra i nostri intervistati, nel gruppo degli architetti che si occupano di architettura scolastica, come vedremo a breve, vi sono architetti che quantitativamente hanno progettato e realizzato un notevole numero di edifici scolastici, come Perotoni e Rionda, vi sono architetti che pur non avendo realizzato più di dieci scuole hanno però ricevuto particolari riconoscimenti a livello nazionale ed internazionale come Scarpinato, Segantini, Zini e Ponti, quest'ultimo gruppo è noto per un dichiarato e continuativo interesse per l'architettura scolastica, impegnato nella ricerca e innovazione, vi è un altro gruppo che ha vissuto e continua a vivere l'esperienza della progettazione di ambienti scolastici, composto da Ricatti, Gobbo e Turato, pur non avendola tematizzata con interventi espliciti, con pubblicazioni. Inoltre, come per molte ricerche qualitative, il gruppo degli intervistati non era stato tutto prestabilito all'inizio della ricerca.

Abbiamo iniziato la rilevazione con l'obiettivo di intervistare solo architetti che si occupano di progettazione di edifici scolastici, successivamente, durante il periodo in cui sono state svolte le interviste, ci si è resi conto che la scelta dell'arredo nella maggior parte dei casi, non spetta al progettista, come si vedrà in seguito nella terza parte del lavoro, dunque si è ritenuto necessario interpellare anche soggetti che si occupano di questo settore. Si sono rivelati informatori preziosi i tre soggetti che si occupano di interior design degli ambienti scolastici e della formazione. Anche qui sono stati

intervistati professionisti con esperienze differenti, come vedremo questo gruppo è costituito da Mura, responsabile della progettazione dello spazio interno del progetto *Senza zaino*, noto esperto nazionale di architettura scolastica; da Guerra presidente nazionale di Assodidattica-Confindustria, a capo di una azienda che si occupa di arredo per le scuole; e da Biamonti, ricercatore presso la Facoltà di Design del Politecnico di Milano si occupa della trasformazione dei luoghi interni degli spazi della formazione.

Oltre a professionisti che hanno progettato interventi di edilizia scolastica ordinaria vi sono anche tra gli intervistati, architetti che definiremo “dell'emergenza”, coloro a cui è stato dato il mandato di costruire edifici scolastici in una situazione di emergenza. Sono state condotte n.3 interviste a n.4 architetti che hanno progettato nuove scuole in Emilia-Romagna a causa del crollo degli edifici scolastici dovuto al terremoto del maggio 2012. La scelta di includere tale esperienza nella ricerca esplorativa è motivata dal fatto di poter avere occasione di comprendere quali siano in situazione di emergenza, le priorità che devono essere garantire. Le interviste condotte sono state in totale n.14, solo due di queste hanno avuto la presenza di due interlocutori, dunque gli intervistati sono stati in totale n.16. Per comprendere meglio il taglio che è stato dato all'indagine si ritiene necessaria una breve descrizione dei profili, di seguito nella tabella in ordine alfabetico vengono riportati i nomi degli intervistati e di fianco le caratteristiche ritenute rilevanti.

Per facilitare la comprensione della selezione effettuata gli intervistati saranno divisi in tre gruppi: Architetti che si occupano di architettura scolastica, vengono inclusi in questo gruppo anche professionisti che non sono noti per la loro esperienza; Interior designer degli spazi scolastici e luoghi della formazione; Architetti dell'emergenza.

### **Architetti che si occupano di architettura scolastica**

Perottoni Gianluca	Specializzato in progettazione di edilizia scolastica, ha progettato più di 50 scuole di tutti i gradi, nel centro e nel nord Italia, molte di queste certificate in bioedilizia. Ex
--------------------	--

	insegnante in scuole secondarie di secondo grado
Ponti Giorgio	<p>Coordinatore dell'Area “Architettura Educativa” del CISEM. Membro del Governing Board di / OECD / OCSE CELE Parigi. Esperto dell’OCSE nel settore dell’architettura educativa. Autore di numerose pubblicazioni scientifiche sull’edilizia scolastica.</p> <p>Ex insegnante in scuole secondarie di secondo grado</p>
Ricatti Pierpaolo	<p>Negli anni '70 costruì dieci scuole di diverso grado, una di queste venne presa in esame e pubblicata nel '77 dalla rivista <i>L'Architecture d'Aujourd'hui</i>. Collabora con la prof.ssa Marina Santi con cui progetta un edificio scolastico nel 2012</p>
Rionda Elena	<p>Progetta circa venti scuole dal 2007, scuola dell'infanzia, scuola primaria e secondaria di secondo grado. Alcuni di questi progetti vengono pubblicati sul Sole 24 Ore, sulla Stampa, su riviste specializzate.</p>
Scarpinato Marco	<p>Allievo di Herman Hertzberger, progetta con lui il noto Complesso Scolastico Raffaello a Roma, per scuola primaria e secondaria di primo grado. Progetta una scuola primaria con Grafton Architects. Numerosi sono gli articoli nazionali e</p>

	internazionali sulle scuole progettate.
Segantini Maria Alessandra	Progetta scuole di diverso grado ed alcune di queste ottengono premi e riconoscimenti. La scuola primaria di Ponzano Veneto rappresenta l'Italia alla Biennale di Architettura di Venezia 2012, il progetto è insignito del Premio Sfide 2009 del Ministero dell'Ambiente, nel 2012 vince il premio “in Opera” dell'Ance Veneto. Diversi gli articoli comparsi su Edilizia e Territorio del Sole 24 Ore e su molte riviste del settore, sulle scuole progettate dal suo studio. Autrice di numerosi articoli sulla architettura scolastica. Svolge attività di ricerca e didattica, in prestigiose strutture nazionali e internazionali.
Turato Danilo - Gobbo Arianna	Progetta più di dieci scuole di diverso grado dall'inizio del 2000, la maggior parte realizzate in Veneto. La scuola primaria di Rubano è presente in diversi portali di informazione, aggiornamento e formazione, dedicati al mondo dell'architettura
Zini Tullio	Collaborò con Loris Malaguzzi con il quale progettò alcune delle scuole di infanzia e nidi di Reggio Emilia. Consulente del Ministero della Pubblica Istruzione per le Nuove Linee Guida per la Scuola Italiana.

	<p>Tiene incontri di aggiornamento al personale docente delle Scuole dell'infanzia di Reggio Emilia e di Reggio Children. Realizza diverse scuole e poli scolastici in Italia e all'estero.</p>
--	---

### **Interior designer degli spazi scolastici e luoghi della formazione;**

Biamonti Alessandro	<p>Ricercatore presso la Facoltà di Design del Politecnico di Milano, dove coordina le attività del team di ricerca Lab.I.R.Int (Laboratorio di Innovazione e Ricerca sugli Interni). Si occupa delle trasformazioni degli spazi interni nei luoghi della formazione. Autore di articoli e saggi sugli ambienti di apprendimento, tra questi "Learning environments. Nuovi scenari per il progetto degli spazi della formazione" (2007). "Autonomia/condivisione. Crescere tutti. Crescere insieme" (2012).</p>
Guerra Marco	<p>Presidente nazionale di Assodidattica-Confindustria, l'associazione di categoria che raggruppa i principali fornitori e produttori di materiale didattico, si occupa dei presidi educativi e didattici e dell'arredamento delle scuole e dei servizi all'infanzia.</p> <p>Ex maestro in scuole primarie ed imprenditore di una azienda specializzata</p>

	in arredamenti scolastici, per asilo nido e scuola di infanzia.
Mura Maria Grazia	Responsabile scientifica e autrice dei testi del progetto “Abitare la Scuola” dell'Indire. Membro del Gruppo Operativo Regionale Senza Zaino. Consulente nel progetto Senza Zaino per la sistemazione d'interni, arredo, materiali e allestimenti, pannellistica.

### Architetti dell'emergenza

De Gioia Sergio- Michelin Fabrizio	Realizzano due scuole, una delle quali permette loro di arrivare in finale per il “Premio Fondazione Renzo Piano”, concorso internazionale che promuove i giovani talenti dell'architettura. La scuola di San Felice sul Panaro viene pubblicata su “Casabella” e riportata in diversi portali di informazione dedicati al mondo dell'architettura. Realizzano un edificio per scuola primaria e secondaria di primo grado, ed un edificio per nido e scuola dell'infanzia di orientamento montessoriano.
Marasmi Gabriele	Realizza due scuole nell'area del cratere. Un edificio comprende una scuola primaria e secondaria di primo grado, un secondo edificio è destinato alla scuola materna

Menozzi Giorgio	Socio del CCDP diretto da Antonio Malaguzzi, figlio del pedagista Loris Malaguzzi, con il quale collabora. Realizza un edificio unico per scuola materna, primaria e secondaria di primo grado.
-----------------	---

La ricerca di ognuno di loro ha seguito differenti strade. L'arch. Ricatti con il quale il tutor della ricerca, Marina Santi ha collaborato per il progetto precedentemente menzionato, è stato il primo architetto ad essere intervistato, poiché il progetto stesso era nato grazie alle riflessioni emerse durante la collaborazione tra l'arch. Ricatti e il direttore della ricerca. Gli architetti Perottoni, Rionda e Turato, sono stati scelti dopo una accurata ricerca su portali di informazione, aggiornamento e formazione dedicati al mondo dell'architettura. Tra questi, il più conosciuto, aggiornato e consultato dai progettisti è “Europaconcorsi”. Attraverso questi strumenti si è potuto notare la numerosità dei progetti realizzati dallo studio di Perottoni, e della costante progettazione di scuole negli ultimi anni del giovane studio “Settantasette” degli architetti Rionda e Rangone, e della presenza in Veneto delle opere di Tecnostudio di Turato, la cui scuola di Rubano veniva presentata come importante scuola “green”. Attraverso la consultazione del sito dell'OECD CELE si è giunti all'arch. Ponti, attraverso la consultazione del sito dell'Indire è stato possibile conoscere il progetto diretto dall'arch. Mura, mentre dagli articoli su riviste specializzate nazionali ed internazionali si è giunti all'arch. Scarpinato. Dalla lettura degli articoli su Edilizia e Territorio inserito de Il Sole24Ore, e dalla vincita del premio “in Opera” dell'Ance Veneto Giovani, è stato possibile conoscere le opere di architettura scolastica dello studio C+S degli architetti Segantini e Cappai. La venuta a conoscenza della consulenza dell'arch. Zini per il Ministero della Pubblica Istruzione per le Nuove Linee Guida per la Scuola Italiana e della collaborazione con il noto pedagista Loris Malaguzzi, tanto attento alla questione dello spazio, con il quale progettò alcune delle scuole di infanzia e nidi di Reggio Emilia, ha permesso di conoscere l'importante lavoro di questo architetto. Con la lettura del saggio “Learning environments. Nuovi scenari per il progetto degli spazi

della formazione” (Biamonti, 2007), e di alcuni articoli ed interviste dedicate a Biamonti, si è scelto di interpellare questo architetto esperto di arredamento e progettazione di interni. Il dott. Marco Guerra fu preceduto dalla sua fama per la sua grande umanità, impegnato nella ricerca-intervento del “Progetto-Integra”, nella provincia di Napoli assieme alla pedagoga Fausta Sabatano responsabile del progetto, con bambini abbandonati, maltrattati, che vivono quotidianamente esperienza di violenza. Il presidente di Assodidattica mi fu presentato dalla dott.ssa Sabatano, la quale grazie al suo intervento aveva potuto trasformare in un luogo accogliente, lo spazio destinato ad ospitare i bambini in difficoltà. Per quel che riguarda la scelta degli “architetti dell'emergenza”, è stato contattato in un primo momento il responsabile unico del procedimento per la ricostruzione degli edifici scolastici temporanei in Emilia-Romagna, l'ingegnere Manuela Manenti, la quale ha di sua iniziativa, gentilmente provveduto ad invitare tutti i progettisti delle 28 scuole ad incontrarmi per una intervista. Tra questi, diversi hanno risposto all'invito, ma con il tempo solo 3 studi di architettura hanno dato la loro disponibilità ad un incontro. Prima di intervistare i progettisti degli studi di architettura che si sono offerti, vi è stato un incontro con l'ing. Manenti che ha permesso di avere un quadro più chiaro delle scelte alla base del bando per le scuole temporanee, ed un incontro con un architetto responsabile di una impresa edile l'arch. Gianpietro Manzato, che aveva risposto all'invito dell'ing. Manenti e che ha fornito ulteriori informazioni utili per meglio comprendere la situazione nella quale gli intervistati si sono ritrovati. Mi ero augurata che il CCDP diretto dal figlio del pedagoga Loris Malaguzzi, confermasse la sua disponibilità, poiché questo avrebbe potuto significare una maggiore attenzione alla questione educativa. In realtà quando avvenne l'incontro con l'arch. Menozzi, progettista del CCDP per l'edificio di Camposanto, in provincia di Modena, ci si rese conto che per tale tipo di progettazione era stato necessario in primo luogo prestare attenzione a questioni di carattere economico, legate ai tempi di reperibilità dei materiali, ai tempi brevi di costruzione, come si vedrà in seguito nel capitolo dedicato ai risultati della ricerca.



### 1.2.6 Le interviste

Successivamente alla raccolta del materiale bibliografico si è passati alla realizzazione delle interviste, la quale ha permesso di ottenere livelli di informazioni molto ricchi, oltre che stimolanti, proprio in ordine alle diverse modalità e ai diversi approcci che gli intervistati mettono in essere nella realizzazione della progettazione degli spazi. Si è voluto esplorare i complessi aspetti che riguardano la progettazione dello spazio più efficacemente sondabili nel quadro dialettico offerto dalla situazione dell'intervista.

Con l'obiettivo di accedere alla prospettiva del soggetto studiato, lo strumento di raccolta individuato, deve potersi adattare alle diverse personalità degli intervistati, deve consentire piena libertà di espressione per metterli nella condizione di far risaltare il proprio punto di vista usando proprie categorie mentali ed un proprio linguaggio. Lo strumento dell'intervista non può essere standardizzato, o comunque si differenzia per il diverso grado di libertà/costrizione che viene concesso ai due attori, ossia l'intervistatore e l'intervistato, esso è uno strumento costituito da diversi gradi di flessibilità che ha scopo conoscitivo, è una conversazione provocata e guidata dall'intervistatore, come afferma Corbetta (1999), sulla base di uno schema flessibile di interrogazione, rivolta ad alcuni soggetti scelti sulla base di un piano di rilevazione. Nell'intervista semi-strutturata l'intervistatore dispone di una "traccia" che riporta le aree di interesse che devono essere trattate durante l'intervista. A differenza di quanto avviene nell'intervista strutturata, è possibile sviluppare argomenti che nascono spontaneamente nel corso dell'intervista.

Questo modo di condurre l'intervista concede ampia libertà all'intervistato ed intervistatore, garantendo nello stesso tempo che tutti i temi rilevanti siano discussi e che tutte le informazioni necessarie siano raccolte (Corbetta 1999, p.415)

La traccia, tema che verrà affrontato nel paragrafo successivo 1.2.7, rappresenta come una sorta di perimetro all'interno del quale si ha libertà di movimento per consentire di trattare gli argomenti necessari ai fini conoscitivi.

Prima delle interviste vi è stata una fase di preparazione, gestita via e-mail o via telefono. Gli interlocutori scelti, sono stati contattati per richiedere loro la disponibilità

ad un incontro per raccogliere la loro esperienza, il loro punto di vista sull'architettura scolastica. Nel far ciò, sono state spiegate, in modo sintetico, le motivazioni dell'interesse verso tale tema. Dopo aver avuto la conferma della loro disponibilità, si è pianificato un incontro per realizzare l'intervista. Le interviste sono state realizzate da maggio 2013 a maggio 2014, e tutte sono state realizzate dalla sottoscritta personalmente. Con il permesso dei partecipanti sono state audio registrate tutte le interviste tranne una, quella all'arch. Scarpinato, il quale ha preferito che gli fossero inviati gli appunti presi durante l'intervista, per prendere visione di ciò che era stato raccolto. Poiché l'audio-registrazione non è obbligatoria, ed ogni intervistato è libero di rifiutare l'utilizzo di strumenti di registrazione, si è proceduto annotando, durante l'intervista, gli aspetti che si ritenevano più interessanti, il materiale trascritto è stato inviato via e-mail all'intervistato, e questi, dopo aver rielaborato, migliorato alcuni punti che durante la trascrizione non erano stati appuntati in modo chiaro, o erano stati trascritti in modo caotico, ha rispedito una copia del documento da lui approvata. Il modulo di consenso informato è stato spedito attraverso la posta elettronica prima della data fissata per l'intervista, in modo tale che si avesse avuto la possibilità di avere un confronto su eventuali dubbi in merito all'utilizzo del materiale testuale e audio raccolto e dei dati identificativi. È stato precisato che il materiale raccolto potesse essere utilizzato in forma anonima se desiderato, ma nessuno ha scelto tale opzione. Nelle interviste, per mettere a proprio agio gli intervistati, si è lasciato scegliere loro il luogo dell'incontro, tutti hanno scelto la sede di lavoro. Dopo un accordo per un appuntamento avvenuto tramite scambio di e-mail o telefono, ci si è recati nello studio degli intervistati. La durata delle interviste è stata in media di circa un'ora e mezza, tranne l'intervista con l'arch. Segantini, che ha avuto la durata di un'ora a causa dei suoi impegni lavorativi.

Delle 14 interviste sono state condotte n.12 interviste individuali, mentre in n.2 interviste sono stati presenti n.2 soggetti, nell'intervista Gobbo-Turato e nell'intervista De Gioia-Michelon. Nel primo caso l'intervista che doveva essere rivolta a Turato, ha visto la partecipazione anche dell'architetto Gobbo, in quanto interpellato dall'architetto Turato poiché assente per il primo quarto d'ora circa, dunque l'intervistatore si è ritrovato per il primo quarto d'ora solo con Gobbo e nel tempo successivo con entrambi.

Nel secondo caso, l'architetto De Gioia ha preferito fosse presente anche l'architetto Michelin con il quale ha progettato le scuole in Emilia. Possiamo affermare che in entrambi i casi l'interazione si è rivelata produttiva di approfondimenti, come vedremo nella terza parte del lavoro, ad esempio è proprio grazie alla discussione tra De Gioia e Michelin, grazie al confronto fra le diverse posizioni, che emergono alcune interessanti riflessioni sul tema dell'abitare la scuola.

### **1.2.7 La traccia dell'intervista**

Insieme al repertorio di indicazioni provenienti dall'area didattica e alla consultazione della letteratura di ambito architettonico siamo giunti ad individuare le aree che di seguito verranno indicate. Bisogna precisare che le domande poste sono state pensate come aperte e non retoriche, generative, vale a dire ampie, capaci di stimolare il racconto ma lungo una direttrice prefissata per lasciare emergere nel corso dell'intervista priorità, criticità, auspici che i soggetti intervistati potessero ritenere essere rilevanti. Nel corso dell'intervista è stata integrata la griglia con altre domande più specifiche dirette ad approfondire temi che nascevano e che risultavano interessanti ai fini della comprensione dell'argomento generale, o argomenti emersi in forma non chiara o non trattati in modo esaustivo. Questa flessibilità è propria dello strumento utilizzato. L'intervista semi-strutturata consente all'intervistato di argomentare, di spiegarsi, il compito del ricercatore è quello di cercare nelle risposte un livello successivo di ricerca, ulteriori approfondimenti utilizzando rilanci attraverso l'uso delle parole, dei temi introdotti dall'intervistato, senza interrompere o ostacolare la narrazione con interventi direttivi (Zammuner, 1998). Tale tipo di intervista si fonda sul presupposto che sia utile avere dei punti chiave da seguire, senza che questo implichi il rispetto di vincoli nel modo in cui i temi vengono affrontati o nella sequenza con cui questi vengono posti. I diversi temi della traccia dunque non sono stati proposti nelle interviste attraverso una medesima sequenza.

Di seguito si forniscono alcuni elementi che, a partire dal quadro definito nei capitoli precedenti, mettano in evidenza la rilevanza delle singole questioni predisposte per la realizzazione delle interviste. Tali questioni hanno rappresentato un indice di guida nell'esplorazione dialettica delle diverse aree conoscitive che riportiamo di seguito, ma che non tutte sono state indagate allo stesso modo in tutte le interviste, tale grado di variazione è dovuto in parte dalla attenzione che l'intervistato ha riposto su ogni area e in parte dall'intervistatore sulla base della direzione e degli elementi che le interviste hanno preso nel loro stesso corso. Tutte le aree di conoscenza però sono state significativamente considerate, a prescindere dalle specificità dei singoli approfondimenti su determinate questioni piuttosto che su altre.

Area di conoscenza: *caratteristiche della progettazione dell'edificio scolastico in quanto edificio pubblico*

Abbiamo invitato ogni intervistato a riflettere sulle caratteristiche della progettazione dell'edificio scolastico in quanto edificio pubblico. Questa proposta di riflessione si è pensato potesse permettere l'emersione di questioni legate prettamente al tema di ciò che è pubblico, dei rapporti con la committenza e con l'utenza. Abbiamo chiesto agli intervistati quali fossero a loro parere, i fattori che maggiormente influenzano tale tipo di progettazione

Area di conoscenza: *abitare la scuola*

In questa area abbiamo richiesto all'intervistato sulla base delle esperienze personali, di esprimere cosa significasse il termine *abitare*, e se tale idea potesse essere declinata nella scuola. Si è pensato che in questa area potesse emergere un'attenzione alla persona sotto diversi aspetti.

*Area di conoscenza: relazione tra architettura e insegnamento*

Abbiamo richiamato l'attenzione degli intervistati sulla possibilità di una relazione tra le due discipline, e abbiamo cercato di comprendere il modo in cui queste entrano in rapporto fra di loro. In questa area abbiamo pensato potesse emergere il modo in cui lo spazio architettonico si relazionasse con lo spazio didattico

*Area di conoscenza: relazione tra arredo e insegnamento*

Con lo scopo di avere con maggiore precisione una analisi della relazione tra arredo e insegnamento, distinta dalla relazione tra architettura e insegnamento, e per comprendere il valore che l'arredo ha all'interno della progettazione, abbiamo chiesto ai nostri intervistati di riportare attenzione su questa area

Per sollecitare a spiegare ed interpretare ulteriormente ciò che è stato descritto, agli intervistati è stato chiesto di esplicitare quali fossero i “building blocks” della propria progettazione, quali fossero i fondamentali, tale richiesta è stata formulata spesso quasi nella fase di chiusura dell'intervista. Al termine dell'incontro è stato chiesto ad ogni partecipante di aggiungere ciò che ritenesse opportuno, ciò che ritenesse importante e che non fosse stato affrontato durante l'intervista.

### **1.2.8 L'analisi dei dati**

Nella ricerca qualitativa il ricercatore è posto dinanzi a “testi” prodotti dai soggetti della ricerca, egli deve continuamente confrontare la propria costruzione di significati con quella dei produttori dei testi oggetto di analisi. Tale motivo porta il ricercatore ad un ripetuto contatto con il testo attraverso frequenti letture che possono portare ad una ridefinizione delle categorie di analisi.

Tranne l'intervista con l'arch. Scarpinato, che ha seguito l'iter sopra esposto, le interviste sono state in una prima fase ascoltate e trascritte dallo stesso intervistatore, in formato digitale in file Microsoft Word. Le trascrizioni hanno riportato il nome degli intervistati, perché, come abbiamo prima detto, pur essendo stato precisato che il materiale raccolto potesse essere utilizzato in forma anonima se desiderato, nessuno ha scelto tale opzione. Nella trascrizione, abbiamo tentato di trasportare nello scritto la ricchezza di informazioni veicolate dalla comunicazione verbale, ciò è stato possibile perché gli il trascrittore era stato attore della relazione con l'intervistato e quindi conosceva "cosa" era stato detto e anche "come". Per questo abbiamo cercato di riportare le intonazioni, di riportare le pause, le risate. Si è stati attenti all'uso della punteggiatura, necessaria a rendere comprensibile lo scritto, alle espressioni extrascritturali ossia alle interiezioni, alle parole non terminate per aiutare la comprensione, il senso di ciò che ci è stato detto. Come afferma Sorzio

come la traduzione, dunque, la tra-scrizione non è una riproduzione del testo di partenza, ma una sua rappresentazione che, avvenendo in un medium diverso dall'originale, deve tenere conto anche delle leggi del medium d'arrivo, per fare sulla pagina lo stesso lavoro che il discorso orale fa sul nastro. La traduzione migliore non è quella che segue parola per parola il testo, ma a volte è quella che ha il coraggio di sganciarsene per rispettarne il senso e la qualità; lo stesso vale, in parte, per la trascrizione (Sorzio, 2005, pp.62-63)

Ciò che è stato trascritto perde il suo stato di inaccessibilità e staticità per divenire un testo in virtù di una attività interpretativa. Di fronte alla necessità di comprenderne i contenuti il ricercatore deve, con serenità e concentrazione, immergersi nelle interviste

quasi fossero un "mondo a parte", distante il più possibile dalle ordinarie incombenze (...) Anche per l'interpretazione delle interviste vale l'antica massima latina *festina lente*, "affrettati lentamente". I due termini, apparentemente contraddittori, richiamano invece uno stile armonico, che unisce la costanza protratta nel tempo, insieme alla folgorazione improvvisa (Sorzio, 2005, pp.62-63)

La struttura aperta della ricerca qualitativa ha condotto a raccogliere un numero di dati molto elevato, la mole di informazioni è stata organizzata attraverso la codifica che consiste nella gestione e nel recupero dei dati raccolti in categorie specifiche, ottenendo una maneggevolezza che favorisce l'identificazione dei temi sottostanti il

testo. Per l'analisi delle interviste si è usato inizialmente il metodo manuale “carta e matita”: è stata creata una tabella in cui sono stati inseriti in una colonna i testi da poter sottolineare, evidenziare, e nell'altra si è lasciato per i due terzi uno spazio per poter scrivere codici, appunti. Successivamente è stato tentato l'uso di uno dei software per l'analisi dei dati qualitativi assistita da computer (CAQDAS, Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software) (Coffey, Holbrook e Atkinson, 1996), ATLAS.ti nella versione 5.0, un programma che ha il fine di essere di supporto nell'analisi di tipo qualitativo di dati qualitativi, con lo scopo di comprendere quale delle due modalità di analisi aiutasse maggiormente il ricercatore. Dopo un breve periodo necessario per apprendere l'uso e comprenderne le funzioni capaci di facilitare il lavoro rispetto al metodo manuale, si è scelto di proseguire l'analisi con ATLAS.ti. Tale tipo di programma ha reso più semplice ad esempio l'applicazione di più codici allo stesso estratto, ha permesso una rapida consultazione in ogni momento dei codici e delle loro frequenze, ha facilitato la memorizzazione delle fasi dell'analisi grazie alla possibilità dell'utilizzo di file di testo in cui poter inserire note, idee, commenti, e per ciò che riguarda la sintesi dei risultati, ha reso rapida la creazione di tabelle e output grafici, con pochi clic del mouse e l'uso di pochi tasti ha facilitato il ricodificare, il rinominare estratti soprattutto durante il secondo ciclo di codifica.

Pur non avvalendosi del metodo della *Grounded Theory*, nella presente indagine si è cercato di comprenderne i principi che potessero contribuire allo svolgimento dell'analisi. Molto spesso tale teoria viene più evocata che applicata, essa si basa sullo sviluppo di categorie di analisi partendo dallo stesso testo anziché da una teoria di riferimento, privilegia dunque la scoperta di una teoria emergente dai dati piuttosto che la ricerca di costrutti preesistenti alla rilevazione di questi. Nella nostra ricerca ci siamo ispirati ad essa per poter essere guidati in una successione di passi da compiere per procedere nell'analisi, per “mettere ordine” nelle informazioni identificando i temi ricorrenti e le relazioni fra essi. Il software per l'analisi qualitativa utilizzato, ATLAS.ti, ha espliciti riferimenti alla *Grounded Theory*, esso è pensato coerentemente con un approccio *Grounded theory*, molte delle operazioni implementabili sono caratterizzate dall'iteratività, dalla ricorsività, dal progressivo avvicinamento alla definizione di un modello teorico emergente dai dati.

Nella “codifica aperta” delle interviste ci si è ispirati al manuale di Johnny Saldaña (2009). Durante la fase dell'analisi, si è seguita una “logica grounded”, basata sul “confronto costante con i dati e con le categorie teoricamente rilevanti” (Chiarolanza & De Gregorio, 2007, p. 22). Dopo aver creato l'unità ermeneutica, (*Hermeneutic Units*), il file principale in cui sono confluiti i testi con la trascrizione delle interviste da analizzare, denominati *Primary Documents*, è iniziata la fase di codifica delle interviste che ha necessitato di alcuni mesi. La “codifica aperta” consiste nella creazione di codici per identificare, denominare, descrivere il tema proposto dallo stralcio di testo selezionato. È necessario decifrare, decodificare il significato dell'estratto del testo e poi determinare il codice appropriato per identificarlo (Saldaña, 2009, 4). I dati vengono dunque prima frammentati, esaminati concettualizzati e raggruppati in categorie. La codifica è un atto interpretativo, il modo di percepire e interpretare ciò che sta accadendo nei dati dipende da che tipo di filtro viene utilizzato dalla lente analitica del ricercatore. “All coding is a judgment call” dato che portiamo la nostra soggettività, la nostra personalità, le nostre predisposizioni al processo (Sipe, Ghiso, 2004). I codici sono gli elementi essenziali della storia della ricerca, e quando vengono raggruppati insieme secondo un modello, facilitano lo sviluppo di categorie. Come afferma Kathy Charmaz la codifica

generates the bones of your analysis (...) [I]ntegration will assemble those bones into a working skeleton (Charmaz 2006, p.45)

I codici non sono oggettivi, occorre sempre interrogarsi sulla motivazione e la modalità dello sviluppo di un *code*. Nell'assegnare il nome al codice è utile che il ricercatore assegni delle etichette verbali chiaramente identificabili questo perché nelle operazioni successive non sempre è possibile risalire agevolmente al testo di partenza, dunque il codice deve avere una funzione “riassuntiva”.

Riportiamo di seguito un esempio della procedura adottata per la “codifica aperta”

Il problema è che le amministrazioni sono molto impreparate su questa materia! Conoscono pochissimo qual è il problema reale della filosofia scolastica che è demandato al novantanove per cento al pedagogo, all'amministratore scolastico,



al coordinatore pedagogico, al dirigente poco. Che in sede di gara d'appalto non vengono neanche mai minimamente consultati. Quindi la gara d'appalto la fa un politico e poi la dà in mano ad un tecnico che però ormai si trova quello che si trova! Cioè non c'è mai un rapporto tra necessità reali del mondo del vivere quotidiano e il mondo del costruire. Cosa succede?! Che io faccio una scuola per qualcuno che non so chi sia! al novantanove per cento dei casi. Non c'è! Cosa c'è?! C'è una norma! una regola! una normativa! c'è un rispetto di normative! di mille altre norme! però il dialogo con chi realmente la usa è inesistente! ma sempre! Al novantanove per cento dei casi. Il grosso problema è che non c'è dialogo! Il mega tecnico universitario che ha fatto anni di studio come mettere le aule, come sarebbe bello.. come i ragazzi interagiscono tra di loro.. Lo facciamo noi per esperienza! ma mai perché c'è qualcuno! (Perottoni)

<p>Il problema è che le amministrazioni sono molto impreparate su questa materia! Conoscono pochissimo qual è il problema reale della filosofia scolastica</p>	<p>A: standard interni: manca competenza della committenza</p>
<p>il problema reale della filosofia scolastica che è demandato al novantanove per cento al pedagogo, all'amministratore scolastico, al coordinatore pedagogico, al dirigente poco. Che in sede di gara d'appalto non vengono neanche mai minimamente consultati</p>	<p>A: standard interni: manca dialogo con esperti in ambito educativo</p>
<p>non c'è mai un rapporto tra necessità reali del mondo del vivere quotidiano e il mondo del costruire</p>	<p>A: standard interni: manca rapporto tra necessità reali e il mondo del costruire</p>
<p>Cosa succede?! Che io faccio una scuola per qualcuno che non so chi sia! al novantanove per cento dei casi. Non c'è! Cosa c'è?! C'è una norma! una regola! una normativa! c'è un rispetto di normative! di mille altre norme! però il dialogo con chi</p>	<p>A: standard esterni: committenza: richiede il rispetto delle normative</p>

realmente la usa è inesistente! ma sempre!	
Cosa succede?! Che io faccio una scuola per qualcuno che non so chi sia! al novantanove per cento dei casi. Non c'è! Cosa c'è?! C'è una norma! una regola! una normativa! c'è un rispetto di normative! di mille altre norme! però il dialogo con chi realmente la usa è inesistente! ma sempre!	A: standard esterni: normativa come sostitutivo del destinatario
io faccio una scuola per qualcuno che non so chi sia! al novantanove per cento dei casi.	A: standard interni: manca la conoscenza del destinatario
il dialogo con chi realmente la usa è inesistente!	A: standard interni: manca dialogo con destinatario
Il grosso problema è che non c'è dialogo! Il mega tecnico universitario che ha fatto anni di studio come mettere le aule, come sarebbe bello.. come i ragazzi interagiscono tra di loro.. Lo facciamo noi per esperienza! ma mai perché c'è qualcuno!	A: standard interni: manca dialogo con esperti in ambito educativo
Lo facciamo noi per esperienza! ma mai perché c'è qualcuno!	A: standard interni: esperienza come sostituto dell'esperto

Nella codifica per creare relazione tra i codici e raggrupparli più facilmente, sono stati anteposti dei prefissi, come si può notare nella tabella prima mostrata: la lettera A è stata inserita in ogni codice che riguardava stralci di intervista degli architetti che si occupano di architettura scolastica, per distinguere questo gruppo dagli altri due. Con Ar si è identificato gli stralci riguardanti il gruppo degli esperti in arredo e progettazione dello spazio interno per la scuola e gli ambienti della formazione, mentre

con AE si è identificato il gruppo degli architetti che hanno progettato edifici scolastici in situazione di emergenza. Con il termine “standard interni” e “standard esterni” abbiamo individuato due famiglie di codici, di cui parleremo nei paragrafi 2.1 e 2.2 della terza parte, inserito nel codice solo dopo il primo ciclo di analisi, quello che ci ha visto impegnati nella importante fase di sintesi, di astrazione.

Si è proceduto nella fase iniziale con un approccio bottom up, finalizzato al far emergere informazioni, temi, questioni non previste, derivanti dalle conoscenze e dalle concezioni degli intervistati, dunque non è stato adottato uno schema a priori intenzionato a testare un quadro teorico. Al termine della prima codifica dei documenti primari, è stata necessaria una accurata rilettura dei codici e dei relativi stralci di intervista, è stato utile stampare la lista dei codici e analizzarli, tutti i codici sono stati riletti con attenzione alla ricerca delle ridondanze dovute al lavoro di codifica, alcuni codici sono stati accorpati ad altri, altri sono stati riclassificati, altri eliminati. Questa fase di analisi ha occupato un tempo molto lungo della ricerca, la codifica necessita di più cicli di analisi, in cui vengono ricodificati estratti per concentrare le caratteristiche salienti e generare poi categorie, temi, concetti che intrecciandosi portano verso lo sviluppo della teoria. Vi sono stati diversi confronti con colleghi sulla codifica e l'analisi, per considerare diversi punti di vista e discutere dei dilemmi e per cercare migliori collegamenti tra le categorie (Burant et al., 2007). Inoltre la discussione è sempre un'opportunità per articolare il proprio processo di ragionamento, per chiarire le idee emergenti e generare nuove prospettive, e a tal proposito si vuole anche sottolineare che la ricerca stessa è vista come un prodotto sociale e condiviso che nasce dal colloquio continuo con gli altri, e così come il pensiero è essenzialmente relazionale, è nella reciprocità, nella interazione, nella collaborazione, nel confronto con i pari che si trova la condizione necessaria per estendere il potenziale logico-critico (Santi, 2006).

Il primo ciclo di analisi è stato più diretto e semplice, il secondo si è rivelato un po' più impegnativo poiché ha richiesto maggiore attenzione rispetto alla classificazione, alle priorità, alla sintesi, all'astrazione, alla concettualizzazione. Dunque dopo la “codifica aperta” è succeduta una “codifica assiale” (Strauss e Corbin, 1990), in cui i codici rilevati in precedenza sono stati aggregati, sono state sviluppate delle

categorie e rintracciate delle relazioni fra le stesse, e create delle “famiglie di codici”. La funzione che svolgono le famiglie di codici è quella di raccogliere l’informazione contenuta, a un livello di astrazione inferiore nei codici. Infine c’è stata una fase di “controllo intersoggettivo” in cui si è discusso con il supervisore la prima argomentazione dei risultati, per stimare la complessiva struttura e valutarne la complessità, che ha portato alla presentazione dei risultati nella quale sono state ripercorse le riflessioni e le argomentazioni prodotte alla luce delle indicazioni derivanti da tale controllo.

Di seguito riportiamo un esempio di famiglia di codici, la famiglia denominata “Standard Esterni” emersa dalla codifica delle interviste. La famiglia raccoglie i codici che riguardano la problematica emersa nell'area di interesse che riguarda le caratteristiche della progettazione dell'edificio scolastico in quanto edificio pubblico e che affronteremo nel paragrafo 2.1 della terza parte. Di seguito viene riportata e presentata nella finestra sottostante con una visualizzazione grafica mediante *Network view*, in cui la famiglia di codici è descritta attraverso i suoi collegamenti con i codici che ne fanno parte.

### ***Code Family: standard esterni***

Codes (11): [A: standard esterni: committenza: informa su costi massimi] [A: standard esterni: committenza: informa su dimensioni] [A: standard esterni: committenza: richiede di limitare i consumi] [A: standard esterni: committenza: richiede di limitare i costi] [A: standard esterni: committenza: richiede di limitare i costi: limitare le dimensioni] [A: standard esterni: committenza: richiede il rispetto delle normative] [A: standard esterni: normativa come sostitutivo del destinatario] [A: standard esterni: normativa guida il dimensionamento] [A: standard esterni: normativa stabilisce lo standard per comfort] [Ar: standard esterni: committenza: richiede di limitare i costi] [Ar: standard esterni: mercato elettronico della Pubblica Amministrazione razionalizza gli acquisti]

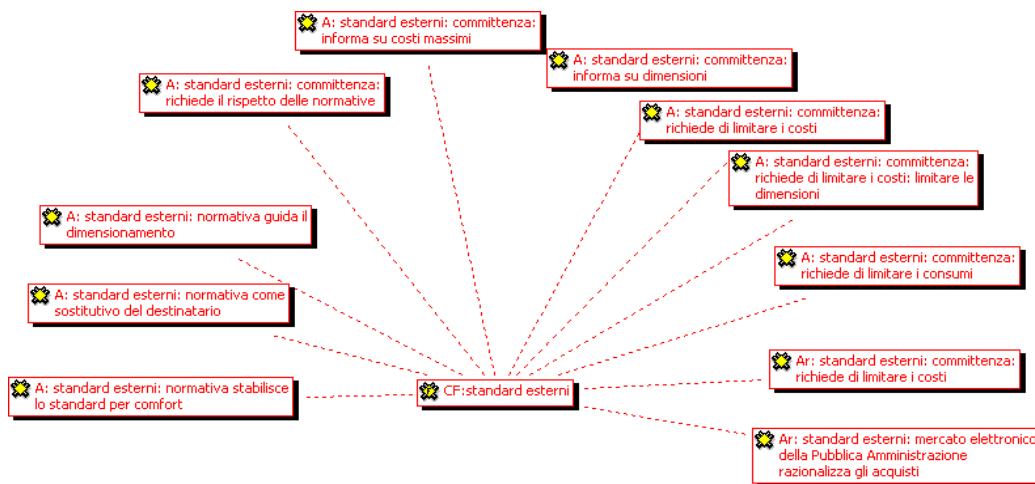


Fig 2.1 famiglia di codici “Standard esterni”

**3.**

**TERZA**

**PARTE**

## **1. INTRODUZIONE ALLA TERZA PARTE**

Per facilitare la comprensione delle tematiche che abbiamo affrontato in questa terza parte del lavoro, introduciamo qui brevemente ai prossimi tre paragrafi riportando quello che ha rappresentato l'indice di guida nell'esplorazione dialettica delle diverse aree conoscitive. In ognuno dei seguenti paragrafi abbiamo analizzato il tema per il quale abbiamo raccolto e commentato i dati emersi dalle interviste realizzate. Le aree principali della ricerca sono dunque:

**1. Caratteristiche della progettazione dell'edificio scolastico in quanto edificio pubblico**

**2. Abitare la scuola**

**3. Relazione tra architettura e didattica**

**4. Relazione tra arredo e didattica**

Nell'analizzare i nuclei tematici nel primo paragrafo incontriamo le problematiche emerse nelle riflessioni degli intervistati sulle *caratteristiche della progettazione dell'edificio scolastico in quanto edificio pubblico*. Ci siamo posti l'esigenza di indagare tale questione per comprendere quali fossero le caratteristiche di questo tipo di progettazione, in che modo essa si differenziasse dalla progettazione di un edificio privato, e quale fosse il ruolo della committenza e il rapporto con l'utenza.

Nel paragrafo seguente incontriamo il secondo tema, quello che riguarda *l'abitare la scuola*, abbiamo voluto comprendere attraverso gli esperti dell'abitare, cosa significasse per ognuno di loro tale termine e se tale idea potesse essere declinata nella scuola. Si è pensato che in questa area potesse emergere un'attenzione alla persona sotto diversi aspetti.

Nel terzo paragrafo abbiamo affrontato il terzo ed il quarto tema assieme, quello relativo alla *relazione tra architettura e didattica* e alla *relazione tra arredo e didattica*. Qui ci interessava che gli intervistati riponessero attenzione sulla possibilità di una relazione tra le discipline, e abbiamo cercato di comprendere il modo in cui queste entrano in rapporto fra di loro.

Tutti i temi affrontati sono stati analizzati inserendo argomenti di confronto con gli ultimi sviluppi in materia di architettura scolastica e con le nuove tendenze della

stessa. Abbiamo voluto indagare il modo in cui l'architettura e l'arredo possono rappresentare opportunità per lo sviluppo della persona e in che modo potessero entrare in relazione con la pratica della didattica. Questi ed altri sono stati gli interrogativi e le considerazioni che ci hanno spinto a ricercare delle risposte negli esperti della progettazione dell'ambiente fisico scolastico, nel ruolo di primi attori a cui far riferimento perché direttamente coinvolti nella creazione dello spazio fisico.

Come abbiamo già sottolineato nel capitolo metodologico, oltre a professionisti che hanno progettato interventi di edilizia scolastica ordinaria abbiamo intervistato architetti che definiamo “dell'emergenza”, coloro a cui è stato dato il mandato di costruire edifici scolastici in una situazione post-emergenziale. Tali architetti hanno progettato nuove scuole in Emilia-Romagna a causa del crollo degli edifici scolastici dovuto al terremoto del maggio 2012. La scelta di includere tale esperienza nella ricerca esplorativa è motivata dal fatto di poter avere occasione di comprendere quali siano in situazione di emergenza, le priorità che devono essere garantite nella realizzazione degli edifici scolastici, senza avere la pretesa di esaurire l'argomento.

Prima di proseguire nella lettura del presente lavoro, è necessaria una introduzione sul costruire in fase post-emergenza che riteniamo debba essere breve in quanto il nostro lavoro non è interessato a tale condizione, in quanto non rientra tra gli obiettivi della ricerca un approfondimento in ambito educativo relativo alla progettazione di edifici scolastici post-emergenza, ma rientra nei nostri interessi comprendere attraverso una ricerca esplorativa, quali siano le priorità da garantire per la sola progettazione degli edifici scolastici realizzati in seguito ad un'emergenza.

## **1.1 Costruire in emergenza**

La storia dell'umanità è densa di riflessioni sul tema dell'emergenza e dei disastri. Sia il confronto con le forze della natura che con la distruttività umana ha consentito una accumulazione di saperi di ogni tipo sulle cause, i processi e gli esiti degli eventi devastanti e improvvisi. Ogni emergenza rappresenta un'esperienza



esistenziale, in cui la fragilità dell'uomo, delle sue opere e dei suoi saperi si confrontano con forze obiettive e con fantasmi di morte, ingaggiando spesso impegnative battaglie per la sopravvivenza. L'emergenza è legata ad eventi calamitosi o disastrosi le cui conseguenze raggiungono livelli di estrema gravità.<sup>217</sup> Tra i disastri naturali, non provocati dagli esseri umani vi è il terremoto.

Il terremoto in Italia non è una rara eventualità, il nostro paese ha una "vocazione" sismica. Gli avvenimenti tellurici si susseguono a scadenza quasi regolare nelle diverse parti della penisola. Il terremoto è un evento che scuote le persone, come afferma Prati et al. (2013) la paura è un'emozione tipica che segue un disastro, e che colpisce in modo indiscriminato, il terremoto genera un senso di precarietà, la tragicità della distruzione determina paura. Immaginare cosa si possa provare nel momento in cui la propria casa viene distrutta non è difficile, perdere parte delle mura che la cingono coincide con la perdita degli aspetti più intimi e privati della propria vita quotidiana. E a questo si associa la trasformazione del paesaggio circostante trasformato in un cumulo di macerie o in un mare di fango, spesso anche il dolore per un lutto subito o per un familiare ferito o disperso.

Uno dei problemi centrali portati dalle calamità che colpiscono i nostri territori, oltre alla perdita dei propri cari, della rottura dei normali sistemi sociali, della perdita della propria casa è la perdita dei luoghi di educazione ed istruzione. Come afferma il Presidente della Regione Emilia-Romagna e Commissario delegato alla ricostruzione Vasco Errani, l'istituzione della scuola per la sua portata sociale ed economica oltre che educativa si presenta come fondamentale per la vita della società

Ogni anche piccola interruzione del percorso formativo per un giovane è una perdita per sé stesso e per la sua libertà, oltre che una perdita importante per il nostro sistema sociale (Errani, 2013, p7)

Quella della scuola è stata una priorità nel capitolo ricostruzione in Emilia-Romagna, per permettere ad ogni bambino/a e ragazzo/a di poter nuovamente

---

217 Croq, Doutheau e Sailhan (1987) definiscono catastrofe in relazione agli eventi che ne conseguono, essi affermano che il sistema umano e non solo appare colpito tanto che il disastro coinvolge l'intera comunità e quelle attigue «Una catastrofe è costituita dal sopraggiungere di un evento nefasto, per lo più improvviso e brutale, che provoca: distruzioni materiali importanti, o un gran numero di vittime, o una disorganizzazione sociale notevole, o due o tre di queste conseguenze contemporaneamente»

frequentare la scuola con regolarità laddove il terremoto avesse danneggiato o distrutto le strutture destinate a ospitare le lezioni. La scuola si presenta in questa circostanza come un punto fermo, un pilastro che sostiene la nostra società, come un bene primario. Nelle parole di Errani essa

è un elemento di identità, di forza, è un motore di speranza necessario dopo una tragedia come quella che abbiamo vissuto (Errani, 2013, p7)

La domenica 20 maggio, alle quattro del mattino il terremoto attraversa l'Emilia, tra Ferrara e Reggio uccide sette persone, segna le case e le chiese, le fabbriche e i municipi. Il 29 maggio, alle 9 del mattino, si presenta una seconda scossa, fra le vittime in gran parte ci sono operai al lavoro. Crollano case e scuole, mentre le scosse si susseguono nessuno scolaro resta ferito ma, dal punto di vista dei danni al patrimonio scolastico, questo sisma appare come il più grave affrontato dal Paese (Bianchi, 2013; Versari, 2013). Circa settanta mila studenti sono privati della loro scuola.

Si decide sin da subito che l'emergenza e la ricostruzione devono dare priorità alla scuola, in tre mesi vengono costruiti e ricostruiti edifici scolastici<sup>218</sup> ed il 17 settembre 2012, primo giorno del nuovo anno scolastico, la scuola ricomincia anche in Emilia nella maggior parte degli edifici, in alcuni altri<sup>219</sup> invece i dirigenti hanno fatto specifica richiesta di avvio delle lezioni in data successiva o di autorizzazione all'avvio dell'anno scolastico con soluzioni alternative come dichiara Versari (2013) Vice Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna. Patrizio Bianchi, Assessore scuola, formazione professionale, università e ricerca, lavoro della Regione Emilia-Romagna, afferma

Nessun'altra infrastruttura sociale ha una presenza così prolungata e incisiva nella vita delle persone. È nella scuola che si cresce, che si maturano le prime

---

218 In attuazione del Programma Operativo Scuole approvato il 5 luglio, in Emilia sono stati costruiti 28 nuovi Edifici Scolastici Temporanei (EST) in sostituzione di 38 scuole inagibili, frequentate da 9.397 studenti. gli edifici sono stati costruiti in media in 50 giorni e progettati per durare nel tempo. La prima scuola è stata inaugurata a Castelfranco Emilia il 15 settembre. Tre edifici sono localizzati in provincia di Bologna (Galliera, Pieve di Cento, San Giovanni in Persiceto); tre in provincia di Ferrara (Bondeno, Mirabello, Poggio Renatico); diciotto in provincia di Modena (tre a Castelfranco Emilia e a Mirandola, due a Novi di Modena e a San Felice sul Panaro, una a Cavezzo, Concordia sulla Secchia, Camposanto e San Possidonio) e quattro in provincia di Reggio Emilia (due a Rolo, le altre a Reggiolo e Fabbrico).

219 Versari (2013) dichiara che 63 plessi/sedi hanno richiesto di posticipare l'avvio dell'anno entro fine settembre – primi di ottobre 2012.

consapevolezze rispetto alle capacità e alle attitudini e rispetto alla società, alle opportunità che offre e alle disillusioni che troppo spesso nasconde. Sono la scuola e poi l'università che ci legano a un territorio e lo qualificano come luogo in cui si può imparare ad essere buoni cittadini, lavoratori capaci, innovatori nelle imprese e nelle istituzioni. (Bianchi, 2013, p.10)

Come afferma l'ing Manuela Manenti (2013) Responsabile Unico del Procedimento, che abbiamo incontrato di persona in Regione, per meglio comprendere i criteri alla base degli edifici scolastici post-emergenziali in Emilia, per prima cosa sono state individuate due distinte tipologie di edifici che consentissero il rientro in classe di decine di migliaia di studenti rimasti senza una scuola: gli Edifici Scolastici Temporanei (EST), realizzati in elementi prefabbricati per sostituire 28 scuole gravemente danneggiate, e i Prefabbricati Modulari Scolastici (PMS), affittati per il tempo necessario al ripristino dei 30 edifici i cui lavori non si sarebbero potuti completare entro l'apertura dell'anno scolastico. I 28 EST sono stati realizzati entro ottobre 2012 dalle imprese che si erano aggiudicate la vittoria del bando con valutazione dell'offerta economicamente più vantaggiosa dopo aver sviluppato la progettazione preliminare, e formulato l'offerta.

Per ogni lotto il capitolato specificava: ordine e grado della scuola o delle scuole, numero di alunni, numero di classi, eventuale esigenza di aule polifunzionali, laboratori, refettori, cucine e uffici, ampiezza delle aree di pertinenza, importo dell'appalto, tempi di progettazione esecutiva, compresi tra 7 e 15 giorni, e tempi di ultimazione dei lavori, estremamente contenuti e compresi tra 30 e 60 giorni naturali e consecutivi. Per la costruzione degli EST, nel capitolato si chiedeva alle imprese di utilizzare sistemi costruttivi in elementi prefabbricati di consolidata affidabilità nel rispetto delle normative di settore (legno, acciaio, cemento armato prefabbricato, pannelli a cassero a perdere in polistirene espanso sinterizzato o altra tipologia costruttiva). Si chiedeva inoltre di offrire la progettazione preliminare ed esecutiva. Qualità estetico-formale, inserimento paesaggistico, utilizzo ottimale degli spazi, aumento percentuale delle superfici didattiche, modularità e flessibilità, qualità dei materiali e delle finiture, qualità acustica, tutela delle risorse ambientali e sostenibilità edilizia, dotazione di impianti fotovoltaici, sono alcune delle caratteristiche premiate nella valutazione delle offerte. (Manenti, 2013, p.21)

Le parole chiave utilizzate da Bianchi (2013) rispetto alle scuole realizzate sono: sicurezza, innovazione, sostenibilità, caratteristiche che vengono conciliate con l'efficienza che Bianchi definisce come la

capacità di rispondere rapidamente e al minor costo possibile a una sollecitazione esterna (Bianchi, 2013, p.11)

Come vedremo in seguito anche gli architetti da noi intervistati hanno affermato che la realizzazione di strutture che dessero un senso di sicurezza fosse particolarmente sentito da parte degli architetti. Possiamo comprendere come la sicurezza sia stato uno dei temi portanti della ricostruzione in una situazione post-disastro in cui l'ignoto minaccia la vita delle persone che necessitano in prima istanza di protezione, e dunque la sicurezza non può che rappresentare una condizione di ben-essere. Il sentirsi al sicuro è il contrario del sentirsi in pericolo.

Tra gli architetti che si occupano di architettura scolastica in situazioni di normalità, il tema della sicurezza viene affrontato ma non in modo particolare come vedremo. La questione economica invece sarà un argomento è centrale anche nella realizzazione di edilizia scolastica ordinaria come potremo comprendere nel prossimo paragrafo.

## 2. PROGETTARE LA SCUOLA COME EDIFICIO PUBBLICO

Il tema che con più frequenza è stato affrontato per primo nell'intervista, richiedeva ai testimoni privilegiati di riflettere sulle *caratteristiche della progettazione dell'edificio scolastico in quanto edificio pubblico*. La presentazione del tema in questione è stata preceduta in ogni intervista da un momento di discussione sugli obiettivi della ricerca e delle aree di maggiore interesse, nonché da una breve descrizione da parte dell'intervistato, della sua storia professionale.

Quasi come introduzione alle specificità del tema, gli esperti che maggiormente lavorano con il pubblico hanno voluto sottolineare le difficoltà che si incontrano in questo tipo di progettazione. In particolare abbiamo notato nell'analizzare le interviste, che è possibile distinguere le richieste che il committente e la normativa fa al progettista e le richieste, le conoscenze, che il progettista vorrebbe ricevere. Per questo motivo abbiamo individuato due "famiglie" di codici che abbiamo chiamato "Standard esterni" e "Standard interni". In ambito didattico, gli standard (Wiggins e McTighe, 2004) identificano le conoscenze e le abilità essenziali che dovrebbero essere insegnate e apprese durante un ciclo di studi che sono definiti sia dall'esterno, come ad esempio da documenti ministeriali, sia dall'interno, ossia dalla persona stessa.

### 2.1 Standard Esterni

In questo caso il committente, ossia l'amministrazione comunale per la scuola materna, primaria e secondaria di primo grado e l'amministrazione provinciale per la scuola secondaria di secondo grado, richiede al progettista, per la progettazione architettonica di una scuola, di rispettare i costi massimi stabiliti, il dimensionamento, di porre attenzione ai consumi, nonché il rispetto delle normative.

Il progettista necessariamente deve rispettare le indicazioni dettate dalla committenza per non rischiare l'esclusione dal concorso

bisogna subire il diktat del bando, dove si dice: voglio un tot numero di aule, danno l'esatto schemino del piano delle esigenze, non solo, dicono anche i metri quadri massimi, pena l'esclusione dal concorso, e il budget massimo, sempre pena l'esclusione (Ricatti)

La committenza ha come prima necessità quella di realizzare un edificio all'interno di budget specifici, come Ricatti, anche altri esperti confermano le grandi limitazioni economiche che caratterizzano questo tipo di progettazione

il tetto economico è sempre quello, quindi bisogna poi rendere fattibile tutto ciò che viene richiesto e gli obiettivi che ci si è posti, perché...eh [con un senso di pesantezza] nel pubblico non si scappa da lì, e quindi è un forte vincolo (Rionda)

Uno degli elementi fondamentali iniziali che comunque si deve tenere conto sono i costi che si devono affrontare, che è un elemento molto importante, soprattutto nelle opere pubbliche i costi sono definiti a priori (Gobbo)

Anche i tre esperti nel campo dell'arredamento affermano che in questi tipi di bandi l'attenzione ricade soprattutto sulla questione economica, limitando possibilità di scelta di prodotti più adeguati.

nella scuola invece se il parametro è, dobbiamo prendere la seggiolina che costa meno, allora a quel punto continuano ad esserci una serie di appalti che giocano molto più sul fattore economico che non su altri tipi di qualità e quindi ci ritroviamo con le stesse seggioline (Biamonti)

adesso c'è un altro meccanismo che è figlio della spending review del governo Monti, che si chiama Mercato elettronico della Pubblica Amministrazione. Questo mercato elettronico che ha sede al Ministero dell'Economia e delle Finanze a Roma, tende, per novantanove volte su cento, a razionalizzare gli acquisti degli enti pubblici in Italia (Guerra)

L'aver dei budget limitati ha delle conseguenze sulla progettazione. Per prima cosa implica un contenimento delle dimensioni che come vedremo in seguito ha un'importante ricaduta nella didattica, nella possibilità di accogliere il corpo e dunque la sua necessità di muoversi nello spazio.

il problema di fondo sono i soldi, ogni metro quadrato costa milleduecentocinquanta euro in media, più IVA, più tutto quanto, cioè solo di costo di costruzione, un'aula dieci metri più grande vuol dire dodici mila, tredici mila euro in più, dieci classi vuol dire centocinquanta, duecento mila euro in più, il comune li ha sti soldi? (Perottoni)

per questioni economiche sulle nuove costruzioni non puoi aumentare troppo le superfici, stai un po' sul minimo, perché per sennò non ce la fai proprio economicamente (Rionda)

La progettazione quindi deve essere ben razionalizzata per evitare di “sprecare spazio”

Deve avere tutte le cose razionalmente disposte in maniera tale da evitare gli sprechi (Perottoni)

Tra gli “architetti dell'emergenza”, che oltre ai fondi limitati si ritrovano a dover progettare in tempi limitati, emerge con più chiarezza che la progettazione razionale è necessaria se non si hanno a disposizione né fondi e né tempo.

oltre ai costi anche i tempi erano ridottissimi e quindi si è sviluppato nella maniera più razionale possibile. Tutto il tema di questo progetto girava intorno al nocciolo della razionalità, quindi minimo dei percorsi, massima funzionalità, massimo degli affacci, massima rigorosità nel sistema costruttivo, che quindi fosse estremamente semplice, sequenziale e via dicendo (De Gioia)

Una organizzazione razionale prevede dunque il minimo dei percorsi, semplicità e sequenzialità del sistema costruttivo, il che significa riproporre il modello che ha funzionato a partire dagli anni '70 in poi e che rappresentò, come abbiamo visto, la risposta economicamente e burocraticamente più conveniente rispetto alla crescente richiesta quantitativa di edifici scolastici, ma che contribuì a bloccare la richiesta qualitativa perchè tese ad imprigionare le forme dell'edificio scolastico all'interno di standard tipologici industrializzati e rigidi. Avere minore disponibilità economica e di conseguenza dimensionale, nega dunque la possibilità di superare un'architettura tradizionale che ripropone la consueta struttura a pettine aula-corridoio

avevamo vincoli tali che ci costringevano a fare dei corridoi lunghi e stretti con tante porte (Ricatti)

Come vedremo in seguito questo tipo di soluzione non sfrutta le potenzialità che l'architettura ha di offrire all'educazione opportunità per educare alla complessità. Inoltre, secondo i nostri interlocutori, i limiti economici incidono non solo sulla disponibilità di spazio ma anche sulla possibilità di creare ambienti flessibili

non potevamo farle flessibili non avevano i soldi (Zini)

Ed inoltre questa condizione incide anche sulla possibilità di creare ambienti pensati per dei corpi, e dunque per dei corpi che percepiscono a livello sensoriale, che, come vedremo, rappresenta un apporto importante all'educazione che riconosce ai bambini e ai ragazzi un corpo.

se mancano le risorse e...poi vengono tagliate le ultime fasi del cantiere, che sono poi quelle che in realtà il bambino usa, che il bambino tocca, che il bambino vede! (Rionda)

purtroppo gli edifici partono così no? Partono dalle strutture, poi vai sugli impianti poi arrivi alle finiture, sono proprio le ultime cose che vengono fatte, che sono poi le fondamentali perché son quelle che vedi, che usi (Rionda)

Dunque i nostri intervistati affermano che la committenza richieda in particolare di rispettare i budget a disposizione, che questi siano particolarmente contenuti e che di conseguenza le scelte progettuali vengano condizionate da tale limitazione, ma a discapito di chi? Come afferma Orsi (2006) vi è uno scarso investimento di risorse nella scuola

che si palesa anche nella parte troppo ristretta che nei bilanci, a livello sia statale che degli enti locali, viene ad essa riservata. La società non investe nelle nuove generazioni, non si dispone per allestire un ambiente ospitale (Orsi, 2006, p.47)

Anche i consumi sono una preoccupazione della committenza

in una scuola dobbiamo sapere quanto è grande e quanto costa, fine! Finito tutto lì, massimo quanto consuma, che è una delle cose che adesso ci stanno chiedendo (Perottoni)

La richiesta di portare attenzione a questo tema viene in realtà dall'Europa che nella revisione del proprio modello di sviluppo guidato dalla regola del decoupling, contempla l'aumento di produttività accompagnato alla diminuzione del consumo di risorse naturali, e dunque a un miglioramento del metabolismo delle risorse.<sup>220</sup>

Al progettista viene richiesto inoltre il rispetto delle normative che regolano la progettazione di questa tipologia di edificio

---

220 Cfr Documento di programmazione complessivo: Europa 2020: creativa, inclusiva, sostenibile, in [http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/flagship-initiatives/index\\_it.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/flagship-initiatives/index_it.htm)



C'è una normativa di riferimento alla progettazione dove ci sono degli standard da rispettare, ogni alunno tot metri quadri di spazio dedicato all'attività, spazio per i servizi, spazio per le attività libere, la normativa già ci guida nel dimensionamento (Gobbo)

Ma per alcuni dei nostri intervistati non è sufficiente rispettare la normativa per creare ambienti adatti all'insegnamento

Il DM 75, che sarebbe sto decreto sul quale noi dobbiamo fare riferimento, è un metro quadro virgola quattro per ogni bimbo, ma se noi mettiamo ventotto bimbi in quarantanove metri, come verrebbe fuori la formula, fisicamente non ci stanno! si ci stanno, ma in batteria come i polli! per capirci (Perottoni)

Nelle interviste di alcuni architetti emerge che il rispetto di queste richieste non viene considerato adeguato per potersi ritenere in grado di progettare una scuola.

almeno facciamo un convegno dove, all'interno di questo convegno si può parlare di numerose cose che al bambino servono! è che noi invece, siamo fermi al decreto ministeriale del '75! (Perottoni)

Cosa succede?! Che io faccio una scuola per qualcuno che non so chi sia! al novantanove per cento dei casi. Non c'è! Cosa c'è?! C'è una norma! una regola! una normativa! c'è un rispetto di normative! di mille altre norme! però il dialogo con chi realmente la usa è inesistente! ma sempre! (Perottoni)

Tra gli esperti in particolare Perottoni, che è l'architetto che ha costruito il maggior numero di scuole tra gli intervistati, più di cinquanta fino al 2014, esprime con grande forza la sua amarezza per l'attenzione della committenza verso aspetti che come abbiamo visto, non riguardano i bisogni di chi vive quegli ambienti. Viene sottolineato in alcune interviste la necessità di avere altre conoscenze, altre abilità che si ritengono essenziali e che dovrebbero essere richieste dalla committenza e fornite da una formazione specifica nonché da una collaborazione con esperti in ambito pedagogico-didattico.

## 2.2 Standard Interni

La mancanza di attenzione da parte della committenza verso questioni educative che dovrebbero essere presenti nella progettazione, viene descritta come una incompetenza della committenza.

la difficoltà più grande è trovare dall'altra parte un cliente competente (Perottoni)

Chi ti autorizza a darmi quegli standard per certe esigenze didattiche se tu non hai fatto una ricerca se non hai a monte una ricerca fatta da qualcuno che dice che lo standard è questo piuttosto che quest'altro?! (Ricatti)

L'amministrazione l'unico problema che ha è questo: "ho una scuola che non è a norma me ne serve una a norma". Cosa voglia dire "a norma" Dio solo lo sa! è come dire le scarpe! ci sono le scarpe dei cinesi, le scarpe comode, le scarpe extra lusso, le scarpe che durano, le scarpe che fanno male, le scarpe di moda. Il problema è che le amministrazioni sono molto impreparate su questa materia! Conoscono pochissimo qual è il problema reale della filosofia scolastica (Perottoni)

Si può rispondere al bisogno del committente di rispettare le normative in molti modi come dice Perottoni, anche in modo incompetente, sbrigativo, dozzinale. Lo status di committente, come emerge dalle affermazioni degli intervistati, dovrebbe, in funzione della complessità dell'intervento da realizzare, al fine di assicurarne il livello di qualificazione e controllo, esigere la disponibilità di certe competenze. Anche tra gli arredatori emerge con forza il disappunto riguardo alla modalità con cui vengono scelti gli arredi scolastici che purtroppo, nella maggior parte dei casi, vengono gestiti dagli uffici acquisti comunali non specializzati in materia, o dal dirigente scolastico costretto dalle ristrettezze economiche a scegliere arredi di bassa qualità o comunque che rispondono alle tradizionali categorie consolidate.

Nelle amministrazioni pubbliche dopo invece, gli acquisti vengono fatti da persone che non hanno competenza sull'aspetto educativo (Guerra)

oggi compra l'arredamento per la scuola, domani per gli uffici comunali, domani l'altro per la manutenzione dei giardini, domani l'altro i materiali di cancelleria per gli uffici! (Guerra)

Questa mancanza di competenza<sup>221</sup> nell'aspetto educativo si manifesta quindi sia per la progettazione dell'edificio che per l'acquisto dell'arredo. Alcuni progettisti lamentano un'importante assenza della conoscenza dei bisogni del destinatario, l'assenza di confronto con chi vive questi spazi, con esperti in ambito educativo e l'assenza di una formazione al fine di individuare scopi, esigenze, necessità reali, potenziali aspirazioni dei destinatari, che possano confluire nel progetto.

il dialogo con chi realmente la usa è inesistente, ma sempre! Al novantanove per cento dei casi. Il grosso problema è che non c'è dialogo! (Perottoni)

per cercare di riuscire a produrre dei progetti che siano calzati sull'utenza, invece di essere gli ultimi, dovrebbero esser i primi no?...cioè gli interessati, che sono quelli che poi lo utilizzano, lo vivono! (Rionda)

La maggior parte degli intervistati non propone una progettazione partecipativa, come vedremo a breve, ciò che dunque viene denunciato è una mancanza di interesse, da parte di chi commissiona i progetti, alle esigenze di chi vive gli spazi, alunni/e e insegnanti, al fine di rendere quei luoghi preparati per loro, capaci di accogliere le attività che andranno a svolgersi all'interno e di essere idonei rispetto agli obiettivi educativi che la scuola si prefigge. Questa mancanza di interesse si traduce in una impossibilità di assicurare il livello di qualificazione degli edifici e nella rinuncia ad esigere una la disponibilità di competenze specifiche per la progettazione.

Come abbiamo affermato nel paragrafo 2.4 della prima parte, è necessario che l'architetto colga il significato che gli insegnanti desiderano attribuire all'ambiente se si vuole che il sistema di significazione che è lo spazio abbia una regia educativa e sia coerente con il messaggio educativo che si vuole trasmettere. È necessario che gli elementi costitutivi di un ambiente educativo, ossia la struttura fisica, gli oggetti e le azioni siano in armoniosa relazione tra di loro e che esista una coordinazione tra di loro.

Tra i progettisti i particolare Perottoni lamenta una grave mancanza di confronto con esperti in ambito educativo-didattico

il problema reale della filosofia scolastica che è demandato al novantanove per cento al pedagogo, all'amministratore scolastico, al coordinatore pedagogico, al

---

<sup>221</sup> Utilizziamo il termine "competenza" perché siamo convinti si tratti di un sapere professionale che può essere appreso e coltivato.

dirigente poco. Che in sede di gara d'appalto non vengono neanche mai minimamente consultati (Perottoni)

Il grosso problema è che non c'è dialogo! Il mega tecnico universitario che ha fatto anni di studio come mettere le aule, come sarebbe bello.. come i ragazzi interagiscono tra di loro.. Lo facciamo noi per esperienza! ma mai perché c'è qualcuno! (Perottoni)

Tale mancanza è riscontrabile anche nelle affermazioni di Rionda quando dice

Lavorare nel pubblico vuol dire anche essere molto.. molto liberi nelle scelte! (Rionda)

lavorare nel pubblico, invece lascia il progettista molto più libero perché appunto, si può avere contatti con l'amministrazione, inizialmente, poi però si progetta da soli fondamentalmente no? Quindi dal nostro punto di vista è molto.. bello questo aspetto! (Rionda)

Dalla scelta dei materiali, dalla scelta dei colori, dalla distribuzione degli spazi, è forte come affermazione, ma, possiamo fare quasi quello che vogliamo! (Rionda)

Le affermazioni di Rionda fanno emergere il doppio lato della medaglia, da una parte per un architetto incaricato del progetto dell'edificio e dello spazio scolastico può essere difficile progettare tali ambienti senza la collaborazione di esperti, in funzione della percezione della complessità dell'intervento da realizzare, della consapevolezza degli specifici accorgimenti che dovrebbe avere tale tipologia di progettazione; dall'altro emerge come i progettisti possano con piacere, sentirsi liberi di esprimere la propria fantasia, creatività, senza essere costretti ad un confronto.

Gli architetti ricevono dalla committenza la delega di progettare una scuola, la committenza attribuendo il compito ritiene necessario che sia riportato un risultato. Si delega un oggetto a qualcuno che ha le competenze giuste per poter compiere qualcosa che il soggetto non sa compiere, ma molto spesso nel delegare non si ha chiara la tecnica che deve essere applicata. È necessaria una formazione adeguata nonché una permanenza nella professione, bisogna poterla esercitare per il tempo della vita professionale perché si acquisiscano tramite il lavoro, dunque l'esperienza, le opportune competenze, ma come vedremo tra un po' anche la formazione e l'esperienza sul campo sono due questioni purtroppo demandate alla scelta individuale del progettista. Chi ha la

delega agisce al posto di, e chi delega ha la doppia possibilità di richiedere una spiegazione dell'operato oppure può ritenere che tali spiegazioni siano un perder tempo. Canevaro, utilizzando un esempio della vita quotidiana, spiega

si può essere desiderosi di avere tutte le spiegazioni tecniche di ciò che è stato l'intervento sul motore dell'automobile, oppure si può anche dire: “sono cose che non capisco, lascio a lei, purchè funzioni!” (Canevaro, 2006, 46).

L'architetto come afferma Zini si trova a dover svolgere un lavoro molto complesso in quanto molteplici sono le discipline che incrocia

Il nostro mestiere è di grandi dilettanti, lo dice Vitruvio, l'architetto deve sapere di musica senza essere musicista, deve sapere di poesia senza esser poeta, deve esser matematico senza esser matematico, deve saper scrivere senza esser un letterato, ma deve sapere un po di tutte queste cose perché il suo progetto implica tutti questi aspetti, da quello sanitario, a quello strutturale, a quello filosofico, tutti, in effetti è un mestiere abbastanza complesso (Zini)

Ma proprio perché sono così varie e molteplici le conoscenze che devono interagire, come afferma Ricatti è necessario collaborare con diversi esperti

in un progetto entrano tante discipline, pensiamo all'acustica nell'aula riunioni o in aula magna, pensiamo a mettere in piedi tutto il sistema audiovisivo che va dai tablet alle lavagne multimediali, ci vogliono degli specialisti che mettono in moto tutto questo, come per gli arredi fissi, o le pareti mobili insonorizzabili che si possono muovere con facilità, c'è una complessità di apporti, che uno studio serio sa organizzare (Ricatti)

Il confronto con esperti in ambito educativo-didattico non è richiesto, e ciò che “sostituisce” la presenza dell'esperto è l'esperienza dell'architetto nella progettazione

Lo facciamo noi per esperienza ma mai perché c'è qualcuno! (Perottoni)

non è che il meglio ce lo ha dato qualcuno, cioè il meglio ce lo siamo fatti fra virgolette noi! (Perottoni)

Ma di certo non si impara sempre dall'esperienza. Nei discorsi dei progettisti non viene esplicitato che per imparare sul campo ci sia bisogno di lavorare ripetutamente su edifici con la stessa destinazione di uso. Guerra, ex maestro nella scuola primaria ed

esperto in arredamento, fa notare come sia necessario specializzarsi in una tipologia di edificio per poter gradualmente accumulare quell'esperienza che, come affermava Perottoni (“Lo facciamo noi per esperienza ma mai perché c'è qualcuno!”) potremmo dire per ora, “sostituisce” l'affiancamento di esperti in ambito educativo-didattico.

L'Italia invece ahimè! Funziona in grandi linee come progettisti di territorio, cioè io sono progettista di quel territorio lì, quindi cosa faccio, un cinema? Una scuola? Una caserma? Una chiesa? Un municipio? È inevitabile, al di là della bravura del singolo progettista che ogni volta sono al debutto! (Guerra)

Se invece che lavorare per territorio lavoro per caratteristiche dell'edificio, io sì farò gli errori del debutto, ma la seconda volta me ne ricordo! La terza ancora meglio e via via mi perfezionerò e posso anche magari essere un po' più attento alle dimensioni della destinazione d'uso del locale nel tempo che viene (Gurra)

È necessario, come afferma Guerra, lavorare ripetutamente su edifici con la stessa destinazione di uso, e dunque specializzarsi in una tipologia di edificio per poter gradualmente accumulare l'esperienza necessaria perché si acquisiscano opportune competenze. Come afferma Canevaro

avremmo qualche riserva se avessimo a che fare con meccanici di automobili o odontoiatri che abbiano delle professioni esercitate per breve tempo, per pochi anni. Anche le professioni apparentemente più semplici esigono la competenza dell'esperienza (Canevaro, 2006, p.48).

Esistono notevoli differenze tra chi ha tempo di esercizio tali da far crescere competenze in un'esperienza che impegna il futuro e chi ha l'idea di fare un lavoro che non andrà avanti per il resto della vita (Canevaro, 2006). Per poter imparare dall'esperienza come afferma Guerra è necessario poter conoscere gli errori che si sono commessi “io sì farò gli errori del debutto, ma la seconda volta me ne ricordo!”. Ma come poter sapere se vi sono degli errori? Imparare dagli errori è possibile solo se ci si confronta con chi vive lo spazio scolastico, e rilevando i disagi, ha poi la possibilità di comunicarli a chi può migliorare la condizione, o ha la possibilità di modificare egli stesso il proprio ambiente. Sia Guerra che Zini sembrano dare molta rilevanza all'osservazione dell'ambiente realizzato per per comprenderne gli errori e dunque progettare in un miglior modo i futuri ambienti

prima di fare lo Iotti avevo passato una settimana dentro le scuole (Zini)

una certa soluzione magari, non la progetterò più e non la realizzerò, perché si è dimostrata un'idea non felice! Per questo la visita alle scuole va fatta prima e dopo! (Guerra)

Se io invece, alla fine del percorso, dopo che ho realizzato l'arredamento, vado a vedere... mi rendo conto di dove sono stato bravo e dove ho sbagliato completamente il punto di vista! (Guerra)

Ciò che questi due esperti fanno emergere è una interessante buona pratica, nata da una individuale necessità di migliorare il progetto andando verso le esigenze degli utenti, non richiesta dalla committenza, quindi non richiesta nelle gare di appalto, né da alcuna normativa, in quanto stimola una postura “riflessiva” che assume la connessione tra pratiche educative e progettazione dello spazio fisico come problema. Come afferma Dewey in *Come pensiamo* (1933), il fare irriflesso è per lo più frutto dell'improvvisazione, dell'abitudine, del dogma e del pregiudizio, riflettere significa intraprendere un percorso in grado di trasformare le situazioni di disagio in problemi da risolvere, e dunque le difficoltà incontrate sottoposte a riflessione possono trovare soluzione. La postura “riflessiva” è quindi anche una disposizione a percepire la problematicità dell'esperienza e a sottoporre quest'ultima a indagine intelligente (Dewey, 1933). I nostri due interlocutori ci dicono sia necessario osservare sul campo per comprendere le necessità degli utenti, e valutare alla fine di un percorso, dopo la realizzazione del progetto architettonico, se i mezzi impiegati siano stati efficaci rispetto agli obiettivi prospettati. La domanda “che cosa, di fatto, ottengo con quello che faccio?” dovrebbe rientrare in uno dei compiti dell'architetto ma si profila come un compito non facile, delicato e, soprattutto, bisognoso sicuramente di metodologie e strumentazioni. L'osservare prima, lo sperimentare ed il valutare poi, sono competenze che vanno sostenute e promosse. Ci soffermiamo su questo punto poiché riteniamo sia una questione delicata, come può essere quella in ambito didattico di un progetto pedagogico, che è un punto delicatissimo che riconosciamo fondamentale per verificare le ipotesi di lavoro (progetto) formulate, l'efficacia dei mezzi utilizzati rispetto agli obiettivi prospettati. Zini e Guerra ci dicono sia necessario osservare lo svolgersi della vita all'interno di un edificio per comprendere i bisogni degli utenti e, valutare il

progetto una volta realizzato e occupato, come si dice, “in corso d'uso” (building-in-use), da parte degli utilizzatori, ma non ci propongono un metodo, uno strumento verificato, né condiviso. Il loro fine è sicuramente quello di comprendere, attraverso una personale osservazione, cosa migliorare nella progettazione per andare verso i bisogni di chi vive gli spazi ideati. Si tratta di una questione di cultura del progetto, che concepisce il progetto come qualcosa in divenire, che non termina con la consegna al cliente dell'opera realizzata. Questa attenzione da parte dei nostri due intervistati, ci ha dato l'opportunità di riflettere sull'importanza sia di un confronto precedente alla fase di progettazione con gli utenti, per definirne le esigenze, che dell'uso di uno strumento di valutazione e monitoraggio del progetto realizzato, per poter soddisfare le richieste degli occupanti apportando le modifiche necessarie. Senza un confronto con chi vive gli spazi non c'è una reale possibilità di miglioramento nella progettazione. Tra i nostri intervistati nessuno ha esperienza di progettazione partecipata, e dunque di un coinvolgimento diretto nella progettazione di coloro che vivono gli spazi e di conseguenza anche dei bambini e dei ragazzi, né la committenza si interessa di una reale partecipazione nel progetto, né i progettisti propongono alcuna forma partecipativa. Anzi alcuni di essi hanno esplicitamente affermato che non hanno alcuna intenzione di andare in questa direzione

le esponiamo, quando sono almeno comprensibili, complete in modo che sia l'amministrazione che le maestre, perché con i bambini questo discorso non si può fare, le condividano (Rionda)

Secondo me la partecipazione non deve essere intesa come utopia degli anni '60: “il progetto lo fate voi”, no. Quello abbiamo visto già che non funziona, quindi non ripetiamo gli errori del passato (Segantini)

le maestre non si metteranno mai d'accordo, [ride] cioè ognuna avrà le proprie esigenze, e sono molto, molto particolari no? (Rionda)

Solo due degli esperti propongono un'osservazione prima e dopo la progettazione, per poterla migliorare, ma un'osservazione che non implica un processo partecipativo. Crediamo che la progettazione partecipata<sup>222</sup> sia una pratica che dovrebbe

---

222 Cfr G. M. Mai, *Dizionario bibliografico di urbanistica*, Maggioli Editore, Milano (2010). Per una riflessione sui significati che la partecipazione può assumere, sulle modalità concrete con cui si attua e sugli strumenti che utilizza si rimanda a D. Ciaffi, A. Mela, *La partecipazione. Dimensioni, spazi,*



essere maggiormente approfondita per il suo carattere educativo, poiché essa permette, nel tempo presente, di riconoscere la soggettività dell'infanzia poiché le “concede spazio”, mentre costruisce responsabilità civica e dunque valorizza e getta le basi di una società futura democratica e solidale. I ragazzi e i bambini in qualità di abitanti, non più visti esclusivamente come destinatari degli interventi pubblici ma investiti anche del ruolo di attori consapevoli e responsabili del processo di definizione e attuazione degli stessi, vengono coinvolti in un'esperienza di collaborazione al fine di trasformare il luogo in cui abitano. Questo ci sembra il modo migliore affinché gli adulti *di domani* siano in possesso della consapevolezza, della responsabilità<sup>223</sup> e delle sensibilità adeguate per affrontare i problemi collettivi. L'idea che ispira la partecipazione<sup>224</sup> è che una società è democratica, non soltanto quando prevede l'esercizio del diritto di voto, ma anche quando i cittadini possono prendere parte a quei processi decisionali che giudicano importanti e le cui deliberazioni producono delle conseguenze nelle loro vite. La Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia sancisce il dovere da parte degli organi dello stato di ascoltare, informare e coinvolgere i bambini nelle questioni che li riguardano direttamente. Ogni bambino ha il diritto di contribuire alle decisioni adottate

---

*strumenti*, Carocci, Roma, (2006). La metodologia che ha origine negli Stati Uniti verso la metà degli anni '60 (R. Lorenzo, 1998), ha un duplice obiettivo: da una parte favorisce il confronto e l'interazione di diversi punti di vista al fine di definire la migliore delle soluzioni possibili (J. Bishop, 2000); dall'altra si propone come «processo “educativo” in cui le persone si conoscono, interagiscono su tematiche di interesse diffuso, collaborano a far crescere il senso di comunità e lo spirito di appartenenza al territorio» (R. Lorenzo, 2000). Negli ultimi quindici anni in Italia si è assistito ad un progressivo riconoscimento della progettazione partecipata soprattutto quale *strategia* da integrare all'interno di processi di *riqualificazione e pianificazione urbana*.

223 La responsabilità è un carattere dell'educazione, rinvenibile in tutte le epoche ed in tutte le culture (Xodo, 2003). il senso di responsabilità verso i propri simili ha accompagnato l'essere umano come il coinvolgimento emotivo dell'adulto maturo nei riguardi della vita del piccolo. Il tono della responsabilità è dato dal sentimento di “benevolenza” verso “l'altro”, tanto che Hannah Arendt (1991, p.255) stabilisce un parallelismo tra la responsabilità e l'educazione e vede il primo come la condizione originaria dell'educazione stessa: «L'educazione è il momento che decide se noi amiamo abbastanza il mondo da assumercene la responsabilità e salvarlo così dalla rovina, che è inevitabile senza il rinnovamento, senza l'arrivo di esseri nuovi, di giovani. Nell'educazione si decide anche se noi amiamo tanto i nostri figli da non estrometterli dal nostro mondo lasciandoli in balia di se stessi, tanto da non strappargli di mano la loro occasione d'intraprendere qualcosa di nuovo, qualcosa d'imprevedibile per noi; e prepararli invece al compito di rinnovare un mondo che sarà comune a tutti»

224 La dimensione della «partecipazione» è strettamente collegata all'idea di emancipazione e di *empowerment*. La partecipazione appare dimensione in grado di favorire l'empowerment delle minoranze in contesti in cui è consentito il coinvolgimento nell'analisi di un problema e nella ricerca di soluzioni, con l'obiettivo di acquisire strumenti di gestione della realtà per arrivare a modificare la propria condizione. Nell'ambito della riflessione pedagogica di partecipazione si è trattato prevalentemente in relazione a contesti di emarginazione sociale, politica, culturale, basti pensare ai lavori di Paulo Freire in America Latina, in Italia alla pedagogia partecipativa di fatto praticata da Don Milani (Scuola di Barbiana, 1967), ma è anche nelle riflessioni di De Bartolomeis (1972) e di Laporta (1979).

nella propria scuola (art.12), di esprimere la propria opinione sulla scuola o sulla città che vorrebbe (art.12), di partecipare attivamente alla vita scolastica e sociale (art.13). Per la co-costruzione del senso di appartenenza e di responsabilità verso gli altri e verso l'ambiente, è fondamentale poter partecipare alla trasformazione del proprio contesto di vita attraverso il pensare ed il progettare insieme. Partire dalla voce e dai sogni-bisogni dei bambini, assumendo i loro diritti quale parametro per un ripensamento sostenibile degli spazi comuni, è necessario al fine di includere realmente anche il bambino tra i destinatari del progetto che consente di realizzare e di trasformare i luoghi da loro vissuti quotidianamente.

Nella prospettiva costruttivista l'apprendimento stesso è visto come un processo "situato" che si realizza in una cornice partecipativa. Lo sviluppo della mente, non più considerato un meccanismo reattivo, di risposta passiva agli stimoli esterni, avviene in comunità, è frutto di un colloquio continuo con gli altri, di una assimilazione costruttiva che l'io fa dell'altro da sé. Il pensiero è essenzialmente relazionale, nella reciprocità, nella interazione, trova la condizione necessaria per estendersi, generare il suo potenziale logico-critico.

In questa prospettiva di ricerca non solo si dà enfasi al ruolo delle dimensioni sociali e comunicative nelle dinamiche di pensiero, ma si concepiscono tali dimensioni come elementi costitutivi del processo cognitivo stesso (Santi, 2006, p.94)

La dimensione partecipativa è una componente costitutiva del processo conoscitivo degli esseri umani, è la condizione del conoscere. La conoscenza si co-costruisce all'interno di un processo conoscitivo che è processo di ricerca, indagine conoscitiva, che si realizza attraverso e grazie un processo situato e distribuito (Santi, 2006).

Uno dei modi individuati da Sen (1992) in cui l'educazione contribuisce allo sviluppo delle capabilities, è attraverso l'esercizio del suo ruolo di processo strumentale: facilitando e promuovendo la partecipazione ai processi deliberativi. La partecipazione è una dimensione fondamentale per lo sviluppo umano, è il meccanismo

attraverso il quale le persone sviluppano ed esercitano la propria agency, accrescono sentimenti di amicizia, socialità e senso di comunità (Alkire, 2002).

Per ciò che riguarda invece la valutazione ex-post, praticata in molti paesi, soprattutto in Inghilterra, anch'essa conserva un valore molto importante. La Valutazione Post-Occupativa, (Post-Occupancy Evaluation: POE) nasce al fine di consentire sia eventuali aggiustamenti, sia l'acquisizione di informazioni utili per meglio orientare progetti analoghi successivi. Zimring e Reizenstein (1980, p. 429) la definiscono “the examination of the effectiveness for human users of occupied designed environments”, secondo il Federal Facilities Council (FFC) può essere descritta come “a process of systematically evaluating the performance of buildings after they have been built and occupied for some time” (2002). Si tratta di metodi di valutazione della qualità abitativa diffusi con lo scopo di verificare le prestazioni di un edificio attraverso l'apprezzamento degli utenti. Le informazioni raccolte possono essere utilizzate per soddisfare le esigenze degli occupanti, per ottimizzare i servizi, ridurre gli sprechi di spazio e di energia, ridurre le spese, aumentare il vantaggio competitivo sul mercato (Cleveland, Fisher, 2014). Questo tipo di valutazione ha acquisito particolare importanza con il recente sviluppo di nuovi edifici nei paesi cosiddetti “sviluppati”, edifici destinati a sostenere approcci contemporanei all'insegnamento e all'apprendimento (OECD, 2009a). Poiché la tendenza a creare edifici altamente tecnologici risulta molto costosa (Dudek, 2008; JISC, 2006) gli edifici richiedono una valutazione al fine di accertare cosa funziona e cosa no. Le informazioni ottenute attraverso la valutazione possono essere utilizzate per nuovi progetti o risultare utili per migliorare strutture esistenti (Cleveland, Fisher, 2014). Le prime valutazioni sistematiche delle costruzioni furono condotte nel corso del 1960 e furono effettuate in alcuni dormitori universitari negli Stati Uniti (Cleveland, Fisher, 2014). Differenti sono le modalità con cui nel corso del tempo sono state attuate nei diversi paesi le valutazioni edilizie, a causa delle varie prospettive e dei diversi contesti culturali, il che ha portato ad una proliferazione di metodologie. Questo tipo di cultura del progetto, afferma che per la realizzazione delle opere ambientali sia necessario tenere presente le persone e gli utenti che vivranno tali ambienti. Come affermano Preiser e Nasar (2008)

The 21st century has seen a new paradigm replacing the hierarchical, command and control, top-down approach with a consumer-oriented democratic approach, one that is autonomous, self-organizing, ecological, to sustain adaptation and continuous improvement... Nurturing and empathy replaces obedience and authoritarian solutions. It replaces design heroes with equality and bottom up evaluation. It calls for fairness, open, two-way communication, community building, cooperation, trust and honesty. For places experienced by the public (building exteriors, and interiors used by many people), the values of the public (the consumer) take priority. (pp. 88-89)

Le soluzioni autoritarie come anche le posizioni elitarie di rifiuto di fronte ad eventuali compromessi che si realizzano in corso d'opera del progetto, rappresentano un grosso rischio, quello di privare i cittadini di uno strumento che può portarli a gestire i luoghi in cui essi vivono secondo modalità consone il più possibile alle loro esigenze. Queste indagini ex-post, condotte in genere intervistando gli stessi utilizzatori, rappresentano un utile riferimento attraverso il quale, utilizzando il parere degli utenti, si può opportunamente ripensare ai modi d'uso degli spazi per sostenere i più contemporanei approcci all'insegnamento e all'apprendimento (OECD, 2009a) puntando anche ad una costruzione della comunità come affermano Preiser e Nasar (2008), attraverso approcci bottom-up che sostengono un ruolo attivo dei soggetti nella trasformazione del proprio ambiente, in quanto i fruitori degli spazi sono incentivati nella sua valutazione. Ricerche affermano che le metodologie utilizzate nel POE sono risultate molto problematiche a causa della natura multidisciplinare della valutazione dell'edificio e i diversi interessi di coloro che ne sono coinvolti tra cui: architetti, ingegneri, costruttori, committenti, utenti (Cleveland, Fisher, 2014). Le metodologie non sono particolarmente diffuse a causa dei costi da sostenere da parte degli architetti, perché generalmente non sono parte delle procedure di appalto standard (Turpin-Brooks, Viccars, 2006), ed a causa di una mancanza di formazione per gli architetti nella conduzione di POE (Cleveland, Fisher, 2014).

Zini e Guerra ci propongono l'interessata pratica dell'osservazione degli spazi occupati, e riteniamo sia necessario approfondire l'argomento in prossime ricerche per comprendere gli strumenti adoperati, lì dove ve ne siano, per autovalutare la propria progettazione. Come afferma Franco La Cecla (1993) nel suo saggio sull'antropologia dell'abitare, lo spazio "sentito" non è quello rilevabile con una foto o un rilievo, nessun

osservatore esterno può esperire uno spazio indigeno se non acquista la percezione e la cognizione che della realtà ha quel particolare gruppo, poiché “Vi sono soglie invisibili, ma solide quanto porte o mura” (La Cecla, 1993, p.32) che possono essere colte solo attraverso lo sguardo dell'abitante. Oltre all'osservazione, per conoscere lo spazio “sentito” e se questo secondo i suoi abitanti, sia orientato al loro ben-essere e al ben-diventare, se in esso vi siano proposte opportunità di scelta e di iniziativa per ognuno e insieme a tutti, che permettano dunque a tutti la partecipazione, la conservazione del valore morale delle differenze per promuovere pari opportunità di sviluppo perché pensati per rispondere alle diversità, in modo che tutti siano benvenuti (Canevaro, 2008), è necessario uno strumento di valutazione offerto agli stessi abitanti perché essi possano essere incentivati nella loro funzione di agenti attivi alla costruzione e trasformazione degli stessi in direzione inclusiva. Uno strumento dunque che sia capace di valutare i modelli di intervento adottati dalle scuole per ospitare una varietà di esigenze e aspirazioni. Il gruppo di ricerca nell'area della pedagogia speciale coordinato dalla prof.ssa Marina Santi, interessato a lavorare sulla promozione delle culture, delle politiche e delle pratiche inclusive attraverso la didattica e l'azione sui fattori contestuali, sta mettendo a punto, il Commitment Toward Inclusion Repertoire (CTI-Repertoire) (Santi, Ghedin, 2011; 2012). Il CTI Repertoire è una “agenda” di impegni verso l'inclusione, si collega al valore dell'*agency* soggettivo e sociale (Biggeri et al. 2010), gli impegni riguardano “dichiarazioni di aspirazioni” che la scuola utilizza come proprie “*agency priorities*”, assunte per la promozione e la realizzazione di opportunità di inclusione concreta, in termini di partecipazione alle decisioni e alle occasioni per lo sviluppo delle facoltà individuali e sociali, che consentono l'aumento di ben-essere soggettivo e collettivo. Esso è un “dispositivo” che mantiene memoria di queste priorità assunte e rinnova gli impegni specifici facilitanti lo sviluppo di contesti inclusivi favorevoli e fiorenti (Santi, Ghedin, 2012). Nel CTI-Repertoire sono in fase di costruzione delle griglie di analisi destinate agli abitanti delle scuole, che si configurano come “agenda” per uno scrutinio dei propri valori e aspirazioni assunti nella pratica, all'interno di questo strumento di riflessione, composto da un set di domande/opportunità che guidano il processo di revisione/promozione dell'*agency*, una sezione è dedicata allo spazio fisico per una connessione tra pratiche educative e

progettazione dello spazio. Gli abitanti degli edifici scolastici vengono stimolati nella riorganizzazione dello spazio in una direzione inclusiva, il che implica l'esame di una parte del curriculum implicito la cui fisionomia, come abbiamo visto, è determinata da diverse componenti organizzative del contesto scolastico tra cui vi è la strutturazione dello spazio. L'ideazione di questo set di domande/opportunità ha anche l'obiettivo di far in modo che ci si conceda un tempo di riflessione sulle motivazioni delle scelte organizzative compiute, ed è finalizzata anche ad evitare una operatività irriflessa ed incoerente con le intenzioni. La riflessione sull'azione (Dewey, 1933) generata da un processo valutativo, rappresenta uno strumento per far emergere l'implicito, quel repertorio di procedure, modi di fare, di cui non si è pienamente consapevoli ma che sono rintracciabili nelle scelte adottate nel contesto quotidiano.

Concludendo questa parentesi di approfondimento, tra i nostri intervistati, vi è chi propone di sua iniziativa pratiche valutative/autovalutative, nonostante non vi siano obblighi normativi che le richiedano. L'utilizzo di tali pratiche ci sembra interessante e riteniamo sia necessario approfondire ulteriormente questo argomento in prossime ricerche. Crediamo che l'utilizzo del CTI Repertoire, strumento in fase di ultimazione, possa rappresentare in un prossimo futuro uno strumento pragmatico per individuare gli impegni, le responsabilità e le direzioni operative verso l'inclusione, una procedura di tipo bottom-up, che si concentra sul repertorio di azioni concrete proposte anche per creare ed implementare spazi inclusivi attraverso la ricognizione, il monitoraggio e la valutazione degli impegni assunti.

Ritorniamo ora all'assenza di confronto con esperti in ambito educativo-didattico di cui ci parlano gli intervistati, questa è imputata non soltanto ad una committenza incompetente nell'ambito, ma anche ad una mancanza di una cultura educativa che assuma l'architettura scolastica e l'arredo come argomento.

non c'è una facoltà di pedagogia, come la vostra, che potrebbe dire: facciamo un corso anche per i progettisti delle scuole! (Perottoni)

Sono certo che nel mondo per esempio di chi fa ricerca nella formazione, hanno le idee chiare e allora fatele tirar fuori queste teste! Che mettano giù questi presupposti! (Ricatti)

girare la patata bollente a noi che da progettisti facciamo più fatica a definire!  
(Michelon)

La stessa considerazione emerge fra gli esperti in arredamento

noi siamo sempre lo strumento figlio di una cultura educativa! Quindi se la cultura educativa assume questo argomento, lo strumento a disposizione c'è! (Guerra)

Ma qui deve essere anche la scuola a fare una domanda! perché altrimenti l'architetto non lo sa! (Mura)

Questa mancanza di una cultura educativa che assuma l'architettura scolastica e l'arredo come argomento lamentata dagli esperti intervistati, emerge anche in letteratura.<sup>225</sup> Emerge nelle interviste che la formazione sia a discrezione del progettista

ho dovuto studiarli tutti gli approcci pedagogici e didattici, cioè ho dovuto prima capire qual è il rapporto che si stabilisce fra ragazzi di una certa età, fino ad arrivare quasi agli adulti all'università, e il processo educativo, ho dovuto cercare di capire cosa succede nelle scuole, cosa è che avviene nelle scuole (Ponti)

Poi sta al singolo...informarsi no? (Rionda)

Altri progettisti come Perottoni preferirebbero ricevere una formazione da parte di esperti come abbiamo visto: “non c'è una facoltà di pedagogia, come la vostra, che potrebbe dire: facciamo un corso anche per i progettisti delle scuole!”

non esiste un corso per progettisti, un aggiornamento per progettisti, un Ministero dell'Istruzione che ci fa un po' di didattica a noi che facciamo scuole (Perottoni)

ci piacerebbe...avere anche un po' più una base un po' più chiamiamola pedagogica..quello ci rendiamo conto che ne sappiamo poco (Rionda)

Emerge dunque anche il problema della formazione che non è preso in carico dall'istituzione. Ci sembra chiaro che assumere come oggetto di indagine, e, dunque, come problema, la formazione dei progettisti che si occupano di tale tipologia di progettazione, sia necessario per poter stimolare una postura “riflessiva” che assume la connessione tra pratiche educative e progettazione dello spazio fisico come problema.

---

225 Cfr. Massa 1986; Gennari 1988; Iori, 1996; Clayton 2001; Gariboldi, 2008; Hertzberger, 2008.

La palese richiesta di poter usufruire di una formazione adeguata, di un confronto con esperti in ambito educativo, è una richiesta di accedere a culture, di partecipare a valori, per costruire insieme una scuola migliore che metta al centro la persona.

Nell'analisi degli “Standard Interni” si lamenta dunque, concludendo, una mancanza di un approccio quindi “umanistico” (Rigolon, 2011) al progetto architettonico, ossia di un progetto che ponga le persone al centro. Ricollegandoci alla letteratura di riferimento che abbiamo presentato nella prima parte della ricerca, potremmo dire che il progettista è posto nelle condizioni di offrire solo delle commodities, senza poter lavorare sulle capabilities (Sen, 1999), non può offrire quelle opportunità che l'architettura può dare all'educazione, non può promuovere i soggetti, non può usufruire degli strumenti necessari per dedicarsi al ben-essere degli utenti, non può essere sensibile alla prassi quotidiana dell'abitare la scuola. Le persone dovrebbero essere il punto di partenza del progetto, e questo implica il poter disporre di informazioni sui loro bisogni, il poter conoscere il tipo di necessità che generano le attività che svolgono all'interno dell'edificio, per poter permettere a coloro che vivono quei luoghi di sentirsi in spazi dedicati a loro, dedicati ai loro corpi, ai loro sensi, alle loro aspirazioni, ai loro desideri, ai loro sogni, alla loro crescita. Più che di una “edilizia scolastica”, ciò di cui abbiamo bisogno è di una “architettura educativa” che non sia dunque orientata ad un funzionalismo sordo agli auspici, alle finalità e agli obiettivi pedagogico-educativi, che tende a rendere omogenea la modalità costruttiva, sottovalutando in tal modo la possibilità che lo spazio ha nel partecipare all'azione educativa, e riducendo così la sua portata esperienziale, ma, che si senta chiamata a prefigurare contesti di vita, capaci di accogliere e facilitare quello che ospita, ossia situazioni ed esperienze di crescita perché chiunque ed ognuno possa essere equipaggiato per scegliere personalmente una vita fiorente e con cuori solidali aiutare altri, nel rispetto della loro autonomia, a prendersi a cuore il tempo della loro vita perché fiorisca (Mortari, 2006). Dimenticando la locuzione burocratica “edilizia scolastica”, che riporta ad una banalizzazione del gesto che istituisce luoghi concreti per l'educazione, per un tale progetto, è necessario che gli attori variamente interessati: committenza, architetto, destinatari, recuperino primariamente una dialogicità costruttiva, e si impegnino verso una nuova attenzione per i processi educativi per



reinterpretarli e rielaborarli attraverso il linguaggio architettonico. L'architettura in questo modo diviene strumento, veicolo e dispositivo consapevole per e di educazione.

Chiudiamo questo paragrafo dunque, con l'auspicio che politici, architetti, pedagogisti ed insegnanti, tutti a proprio modo costruttori di futuro, possano aprire una nuova fase di dialogo, come quella che si presentò negli anni '60-'70, per dare nuovo senso ai luoghi educativi.

### **3. ABITARE LA SCUOLA**

#### **3.1 La relazione con il tempo**

Durante lo svolgersi delle interviste molti intervistati hanno introdotto la risposta alla domanda che riguardava l'abitare la scuola, con una idea del concetto di abitare.

Gli esperti che si occupano di arredamento per interni ci fanno intendere che porre al centro l'abitare è l'obiettivo della disciplina di cui si occupano. Guerra ci dice che l'obiettivo del suo lavoro è proprio occuparsi di luoghi che possano essere abitati, infatti alla nostra domanda risponde

È una domanda ottima, le faccio i complimenti, è esattamente questo l'obiettivo (Guerra)

Biamonti conferma che l'interesse della disciplina di cui si occupa è nello specifico l'abitare

Ci occupiamo di..il centro della disciplina è l'abitare, i luoghi che l'uomo abita ma non solo intesi come casa ma intesi come luoghi dove l'uomo passa, gli esseri umani passano il loro tempo (Biamonti)

Ma Biamonti aggiunge un'altra informazione, che ritroviamo anche nelle interviste agli altri esperti in interior design come nelle interviste agli esperti in architettura, e gli architetti dell'emergenza, l'abitare è in relazione con il tempo che si trascorre in un luogo (“intesi come luoghi dove l'uomo passa, gli esseri umani passano il loro tempo”)

da dodici, quindici anni a questa parte i bambini stanno a scuola tutto il giorno, quindi, almeno in Trentino, fanno il tempo pieno ormai credo nel cento per cento delle scuole, sono rarissime le scuole che non fanno il tempo pieno. In queste scuole il bambini ci deve vivere più che andarci a scuola quindi il concetto di abitare è fondamentale (Perottoni)

vuol dire vivere, vivere del tempo proprio all'interno di un locale, di un edificio, di una struttura (Rionda)

Guerra ci dice che non è una quantità di tempo definita che comporta un dover creare spazi abitabili

il bambino deve sentirsi in uno spazio abitabile e domestico, perché ci passa nove ore ma se anche ce ne passa quattro, ce ne passa cinque, la differenza non c'è (Guerra)

L'abitare si attua nel tempo, in quel sistema di coordinate all'interno del quale si orienta e acquista senso l'agire individuale, come anche la conoscenza del mondo, la comprensione reciproca, l'architettura che regge ogni identità (Nigito, 2008). Non è possibile separare lo spazio dal tempo, la percezione e la rappresentazione dello spazio è anche la percezione e rappresentazione del tempo, spazio e tempo interagiscono e costituiscono, l'uno per l'altro le reciproche condizioni di possibilità dell'esperienza.

Lo spazio è dunque necessariamente correlato con il tempo, così come la stessa idea o la concezione di spazio è correlativa a quella di tempo. Lo spazio e il tempo non sono due concetti indipendenti o due entità autonome, rinviano l'uno all'altro in una relazione dove appare la loro mutua implicazione (...) Lo spazio e il tempo sono connessi e interrelati nel mezzo della stessa esperienza e non esiste realtà che vi si produca che non li coinvolga entrambi direttamente (Archetti, 2002, pp.28-29)

L'esistenza di ogni realtà è nello spazio e nel tempo. Il trascorrere del tempo in un luogo implica l'abitarlo ci dicono i nostri intervistati, la permanenza prolungata produce un legame tra il corpo e lo spazio, lo carica di significato e valore. L'abitare come modo di essere dell'essere umano nel mondo, implica l'idea di un tempo che permane afferma Vitta (2008), di una "durata" e della "stanzialità", è stare, so-stare, trascorrere un tempo in un luogo per averne cura. È quindi, l'abitare, un'esperienza che si attua nello spazio e nel tempo. Abitare è avere una consuetudine con uno spazio, l'abitare è fatto di relazione ritualizzata tra corpi, spazi e cose (La Cecla, 1993): i gesti, le azioni, gli oggetti, gli scenari, i sentimenti, che lo compongono obbediscono a una ritualità che scandisce i ritmi e le movenze dell'esistenza quotidiana che sempre si ripete e che sempre si rinnova (Vitta, 2008)

Through habits formed in intercourse with the world, we also in-habit the world. It becomes a home, and the home is part of our everyday experience (Dewey, 1951, p. 104)

Nell'abitudine si compie la congiunzione tra il dato spaziale definito dal progetto architettonico e dagli oggetti e l'esperienza vitale dell'abitante che appena al di sotto della ripetizione quotidiana delle azioni, brulica di energie, di desideri, di aspirazioni, di memorie. L'abitudine è un ininterrotto riproporsi di incontri, esperienze, oggetti, spazi, con i quali il soggetto entra in rapporto, modellando nella quotidianità, su di essi la propria esistenza. Come afferma Baldacci, l'educazione “si riferisce all'apprendimento che si dà come acquisizione di disposizioni durevoli” (Baldacci, 2006, p. 51). L'acquisizione di disposizioni durevoli è legata alla nozione di “abitudine”. Dewey (2000) sottolinea il legame stretto che sussiste tra educazione e formazione di abitudini e critica la tendenza a ridurre il concetto di “abitudine” a quello di un meccanico stereotipo esecutivo che concerne la ripetizione di un comportamento specifico. L'abitudine non esaurisce il suo significato nella ripetizione.

L'abitudine allude a una modificazione che un individuo subisce in virtù di un'esperienza, modificazione che determina una predisposizione ad agire più facilmente e più efficacemente nella stessa direzione in avvenire (Dewey, 2000, p.434)

perciò

più d'uno definisce educazione l'acquisizione di quelle abitudini in virtù delle quali l'individuo si adatta al suo ambiente (Dewey, 2000, p.59)

L'adattamento è inteso da Dewey in senso attivo, come un adattamento *dell'ambiente e all'ambiente*. L'abitudine non si riduce a un'abilità esecutiva, non si arresta alla sfera dei comportamenti osservabili, investe anche l'ambito dei processi mentali, neppure il pensiero sfugge all'abitudine.

significa anche il formarsi di certe disposizioni intellettuali ed emotive (Dewey, 2000, p.61)

È per questo che Baldacci (2006) afferma che l'educazione riguarda l'acquisizione di abitudini intellettuali ed emotive. La stessa intelligenza è un'abitudine del pensiero, l'abitudine a pensare intelligentemente (Dewey, 2004), infatti Dewey scrivere

non c'è nulla nella natura intrinseca dell'abitudine che impedisca al metodo intelligente di diventare esso stesso abituale (Dewey, 2004, p.66)

Come afferma Baldacci (2006) Dewey propone un concetto interazionale di “abitudine”, in quanto egli la rende una proprietà emergente da un sistema relazionale individuo-ambiente, la formazione dell'abitudine è legata all'interazione fra fattori interni all'individuo e fattori esterni, di carattere ambientale. Dewey (2004), afferma che l'educazione sia un processo di continua “ricostruzione e riorganizzazione” dell'esperienza (Striano, 2010) nella misura in cui consente di ordinarla, di organizzarla, e risignificarla all'interno di un contesto. L'esperienza, come abbiamo già avuto modo di sottolineare nel paragrafo 3.5 della prima parte, è un processo attivo che si svolge nel tempo, e il carattere educativo dell'esperienza è legato al principio di *continuità*, al condizionamento di ogni esperienza dalle esperienze precedenti e all'influenza che esse esercitano su quelle successive. Dewey asserisce che

in sostanza questo principio poggia sull'abitudine, se si dà dell'abitudine un'interpretazione biologica. La caratteristica fondamentale dell'abito è che ogni esperienza fatta e subita modifica chi agisce e subisce, e al tempo stesso questa modificazione affetta, lo vogliamo o no, la qualità delle esperienze seguenti (Dewey, 2004, pp. 10.11)

Il principio dell'abitudine “comprende la formazione di abitudini, abitudini che sono emotive e intellettuali” (Dewey, 2004, p. 19), l'educazione è dunque un processo di formazione di abitudini attraverso l'esperienza, abitudini che consistono in abiti mentali e morali che influenzano le esperienze successive dilatando e arricchendo le seguenti possibilità. Dunque un educatore deve poter prestare attenzione alle condizioni che facilitano le esperienze che aiutano la crescita.

L'esperienza dello spazio nel tempo, deve poter essere potenzialmente educativa, deve cioè fornire opportunità per produrre negli/nelle alunni/e un cambiamento positivo che si possa considerare come un suo “miglioramento” (Baldacci, 2006), deve poter permettere un processo di acquisizioni di abitudini che arricchiscono le successive esperienze. L'edificio scolastico è un orizzonte di percezioni, di sedimentazioni di sensazioni e di posture, di atmosfere, di cultura dello spazio, nel coltivare certe immagini e non altre, nel riverberarle su chi lo abita giorno per giorno, esso ha una

ricaduta formativa sull'apprendimento di *habitus* mentali, (Becchi, 1978; Gariboldi, 2007), e ciò comporta non solo un riporre attenzione a questa variabile del curricolo implicito, espressione di una pedagogia irriflessa, sui suoi elementi impliciti e inespressi, che sfuggono alla pianificazione ma anche, far in modo che tale variabile sia tematizzabile nei termini di una progettualità esplicita e condivisa, in stretta connessione con la dimensione delle finalità e dei valori educativi inclusivi. È per questo che è necessario che la scuola traduca nello spazio fisico l' "abitare", perché essa possa essere il luogo della piena espressione di sé, dell'accoglienza, della "cura". Questo comporta un riportare attenzione alle forme, ai materiali, alle luci ed alle ombre, alla dinamica interno/esterno in ragione della disposizione ad aprirsi, della curiosità, alle altezze, alla relazione visiva, e a tutto ciò che riguarda lo spazio.

### **3.2 Architettura oculocentrica e spazi discriminanti**

In questi paragrafi riporteremo l'attenzione a delle questione problematiche emerse durante la ricerca che riguardano lo spazio. Come affermavamo in chiusura del paragrafo precedente lo spazio fisico dovrebbe permettere l' "abitare" è dunque necessario comprendere quali forme silenziose non permettono tale opportunità. Nei diversi paragrafi in cui affronteremo il tema dell'abitare, incontreremo più volte questioni che non ripongono attenzione allo sviluppo delle vite che la scuola deve accogliere, ma in questo paragrafo ci soffermiamo in particolare su un approccio diffuso nella progettazione che ripone attenzione al solo senso della vista, e sulle conseguenze che questo comporta, e su due particolari forme di discriminazione che abbiamo incontrato nel nostro lavoro, una rivolta alla disabilità e l'altra al genere. Come noteremo nei prossimi paragrafi, la discriminazione avviene anche per l'età, le scuole dell'infanzia hanno una cura per la dimensione estetica e per il corpo che non ritroviamo nelle altre scuole di diverso ordine e grado, ma che è erede di una particolare immagine della scuola che attraverso lo sguardo di Foucault abbiamo fatto risalire ad una particolare idea di società. Man mano che aumenta l'età dell'educando, corrisponde una scuola con spazi sempre meno intenzionalmente progettati, lo spazio sembra essere

considerato rilevante a livello educativo solo nelle prime fasi evolutive dello sviluppo del/la bambino/a. Questo argomento però lo si vedrà emergere mano a mano che si affronterà il tema della dimensione estetica, qui, invece, ci soffermeremo sulla creazione di spazi che mettono da parte il corpo nel prediligere il senso della vista, e non si prestano ad accogliere *chiunque*, ci soffermeremo su spazi che riproducono l'idea di “diverso” ed incoraggiano stereotipi di genere.

### 3.2.1 La progettazione oculocentrica

Come afferma Pallasmaa (2005), nella cultura occidentale la vista è stata storicamente considerata come la più nobile dei sensi, dall'antica Grecia ai nostri giorni, caratterizzata dall'imperante diffusione di immagini prodotte a dismisura dalle nuove tecnologie digitali, tanto che l'arte contemporanea si avvale di esse come nuovi media con cui raggiungere effetti innovativi, il senso della vista resta dominante. Secondo Pallasmaa (2005) la supremazia della visione è dominante anche in architettura, la quale decentra il corpo e lo isola, privilegiando invece il solo senso della vita.

The eye conquers its hegemonic role in architectural practice, both consciously and unconsciously, only gradually with the emergence of the idea of a bodiless observer. The observer becomes detached from an incarnate relation with the environment through the suppression of the other senses (Pallasmaa, 2005, p.27)

Nelle nostre interviste ritroviamo fortemente presente il senso della vista, mentre l'intervento degli altri sensi resta in prevalenza oscurato. Per portare qualche esempio, Rionda nel parlare delle scelte estetiche si sofferma sul colore e sulle linee

la resa estetica, noi lavoriamo molto con i colori, quindi anche nella scelta di materiali che ti permettano di lavorare con i colori (Rionda)

abbiamo cercato di disegnare una pensilina che fosse un po'..un po' contemporanea, con delle linee spezzate, era un verde acido, quindi che fosse un elemento riconoscibile, un po' fresco, un po' giovane no? (Rionda)

Ricatti si sofferma sulle aperture che portano luce all'interno e permettono una “relazione visiva”

l'ho reso poroso come una spugna. Per cui un ragazzo appena entra perde la sensazione del cubo, e si trova in una situazione quasi caleidoscopica di spazi che aprono patii, scalinate che lo portano su (Ricatti)

A tal proposito vorremmo qui soffermarci su alcuni aspetti che riguardano il mantenere una “relazione visiva”, su cui torneremo successivamente nei prossimi paragrafi. Lo spazio della scuola nel permettere una relazione visiva tra le persone sostiene le relazioni sociali (Hertzberger, 2008). Hertzberger sostiene che

At secondary schools in particular, visual relationships are all-important. When the mutual interest between boys and girls take over and infatuations begin to seem more than just that, keeping an eye on each other is all-important (...) You have to have a connection of some sort to feel a sense of belonging together. So you must be able to see and be seen by each other (Hertzberger 2008, pp.123-124).

La relazione visiva si ottiene in vari modi, attraverso la creazione di vuoti, e la divisione su due livelli sfalsati di ampi ballatoi per legare insieme dei piani di costruzione ed evitare il loro isolamento orizzontale. Un'altra modalità risiede nel rendere visibile il movimento delle persone

[by] making it as central and as open as possible, a high street through the building where you cross each other's paths at random or by design (Hertzberger 2008, p.124)

Il Montessori College Oost di Amsterdam progettato da Hertzberger nel 1993, è un buon esempio in cui poter veder declinata l'idea di “relazione visiva” al fine di migliorare la vita sociale di una scuola.





Figura 3.1-3.2. Ampie scale che collegano i livelli su due lati, Montessori College Oost, di Hertzberger, 1993-99.

La disposizione su due livelli sfalsati di un metro di altezza facilita le relazioni visive tra le diverse componenti fisiche e organizzative della scuola. Dato che gli/le allievi/e si trovano a cambiare aule durante la giornata, si muovono attraverso l'edificio continuamente, questi ballatoi simili a “strade” svolgono la funzione di un'arteria per il traffico interno, le scale tra i livelli sono molto ampie per permettere delle sedute e dunque incontri tra studenti/esse.<sup>226</sup>

Tra i nostri intervistati vi è chi riconosce questa possibilità offerta dallo spazio come vedremo successivamente, ma qui vorremmo soffermarci sulla relazione visiva offerta dalle trasparenze e, in particolare ci interessa qui riporre l'attenzione sugli stralci di intervista in cui la trasparenza emerge come possibilità di controllo

l'aula si apre, non può essere una scatola buia con un corridoio buio, le nostre aule sono opache fino a centoventi e poi sono trasparenti, sono vetrine dove si può vedere attraverso tutta la scuola, c'è intervisibilità trasversale, uno dei temi è l'Intervisibilità (Segantini)

Da qui io vedo cosa sta succedendo nell'aula sotto, immagini anche una preside che deve immediatamente controllare se tutto funziona, è molto semplice no? Perché gira, i bambini non si distraggono perché fino a centoventi è opaco, ma lei da fuori può vedere cosa sta succedendo (Segantini)

---

226 Le informazioni contenute in questa parte sono prese dal sito Architectuurstudio di Herman Hertzberger [http://www.hertzberger.nl/index\\_proj.html](http://www.hertzberger.nl/index_proj.html)

La trasparenza unita ad una postazione in posizione centrale permette una totale visibilità. “la visibilità è una trappola” afferma Foucault (1993, p. 218) l'essere visibili, il rientrare nel cono di luce dell'osservazione, l'essere dalla parte della luce e non dell'ombra, è sinonimo di controllo, di presa, di esercizio di limitata libertà (Orsenigo, 2009). Quando la visibilità implica una esposizione in cui ciascuno “è visto, ma non vede” (Foucault, 1993, p. 118), si diviene oggetto di informazione e non soggetto di comunicazione. Come affermavamo nel paragrafo 3.4 della prima parte, l'architettura disciplinante si avvale di solide mura utili a rinchiudere i corpi, a orientarne i movimenti, a fissare la circolazione, a garantire l'economia dei gesti, ad evidenziare i meriti. Il sistema di sorveglianza panottico crea un luogo visibile che offre i suoi occupanti ad una osservazione e una informazione (Orsenigo, 2009), ad un “potere opaco”, senza un suo detentore, senza attività repressiva, un potere che circola. L'ideale del panottismo è che ognuno si sorvegli, il potere è anonimo, ma non per questo meno efficiente.<sup>227</sup>

l'apparato disciplinare perfetto avrebbe permesso, con un solo sguardo, di vedere tutto, in permanenza (Foucault, 1993, p. 190)

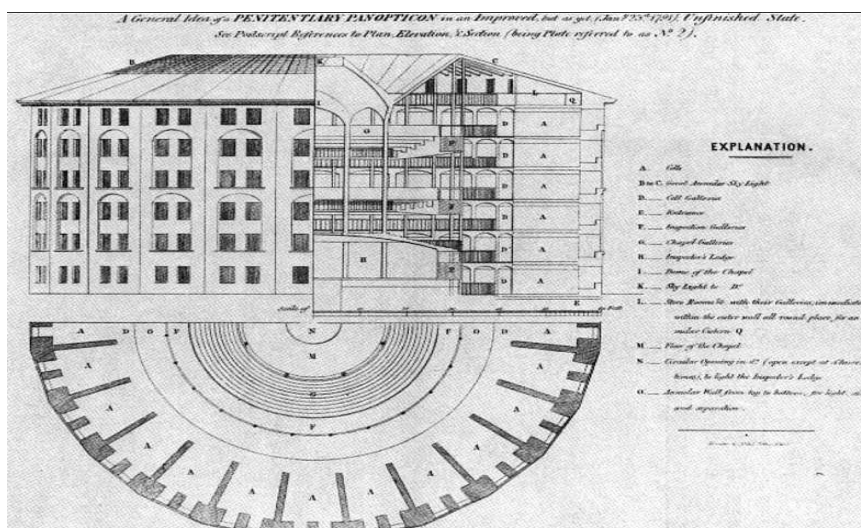


Figura 3.3 Piano del Panopticon, di Jeremy Bentham.

227 Come afferma Sandro Luce (2012) « Se nella tradizione dell'*Ancien Règime* il potere sovrano è ciò che si vede, che si mostra, traendo forza proprio dall'ostentazione del suo rappresentarsi, il potere disciplinare si esercita, controlla, sottomette corpi e individui a una visibilità obbligatoria, rendendosi al contempo invisibile e anonimo.» (Luce, 2012, pp. 45-46). E la centralità dello sguardo nella sua articolazione con lo spazio, si rivela soprattutto per la attenzione che Foucault riserva al *Panopticon* di Bentham.

Si tratta di trasformare moltitudini confuse in molteplicità docili, ordinate e produttive. Questa efficienza spaziale produce l'efficienza, la produttività, ed il *Panopticon* benthamiano ne è il prototipo.

Il sistema architettonico e ottico che realizzato da Segantini, propone un modello panottico che attraverso le trasparenze delle pareti e la possibilità di operare un controllo senza che colui che è controllato se ne renda conto, mette in azione quell'idea architettonica del “vedere senza essere visti” che consiste nella creazione della più grande dissimmetria possibile di conoscenze, ossia tutto da una parte e niente dall'altra, prodotta dalla creazione di un'ottica artificiale, il cui segreto è quello di permettere uno sguardo indiretto. Mentre il sorvegliato sa quali informazioni fornisce, poiché si tratta di quel che il suo corpo dà a vedere e a intendere, nulla sa del sorvegliante. La funzione del Panopticon è di assicurare «l'omniprésence apparente de l'inspecteur» (Bentham, 1983, p.111), l'effetto psicologico ricercato dal *Panopticon* architettonico produce più di una semplice interiorizzazione del controllo, si tratta di produrre una forma di “paranoia” della sorveglianza, ovvero la credenza non razionale di essere sorvegliati in modo permanente (Razac, 2012).

Avere uno spazio non a diretto contatto visivo con l'insegnante comporta una maggiore responsabilità da parte degli/delle alunni/e e maggiore fiducia da parte dell'insegnante.

sistemare lo spazio di raccordo spesso crea dei problemi perché ci vuole un meccanismo nuovo, bisogna responsabilizzare i ragazzi, e quindi bisogna che l'insegnante si fidi a mandarli fuori. E quindi entrano in gioco meccanismi più complessi che hanno bisogno di tempi più lunghi di attuazione (Mura)

Quello che possiamo perdere dunque nel sistema ottico, ci suggerisce l'esempio fornito da Maria Grazia Mura del progetto *Senza zaino*, è una importante opportunità, quella che permette ai/alle bambini/e e ai/alle ragazzi/e di responsabilizzarsi e di guadagnarsi la fiducia degli/delle insegnanti.

Nei bagni progettati da Perottoni in nome della sicurezza, dell'igiene e dell'economia, viene elusa ogni possibilità di privacy, in caso vi fossero persone che la esigessero.

i bagni non li facciamo mai con delle divisorie murarie, vuol dire che non c'è una porta e il muro che chiude dentro il loculo del water, ma ci sono tipo autogrill, non so se avete mai visto quando si va all'autogrill, ci sono delle cose di plastica, con i piedini a venti centimetri da terra in maniera tale che quando sei dentro vedi sotto i piedi e anche sopra la testa, tipo piscina, per capirci, in modo tale che al bambino non gli venga la claustrofobia di essere chiuso all'interno (Perottoni)

così è più facile da pulire, e poi l'aria gira dappertutto, io ho una macchina di aspirazione e mi tira l'aria per tutto l'ambiente senza doverne fare una o due o tre per ogni stanzetta (Perottoni)

Le pareti divisorie tra i bagni sono un mezzo importante di controllo efficace della condotta pubblica, sono meccanismi disciplinari che permettendo di “vedere” rappresentano un mezzo di sorveglianza efficace attraverso il quale il potere separa, controlla, e crea il corretto cittadino. Foucault ha sostenuto che l'origine delle mezze mura nei bagni siano dovute a l'Ecole Militaire che servì da modello per l'architettura disciplinare, modello ancora presente nelle scuole

erano state installate delle latrine con mezze porte, perché il sorvegliante che vi era preposto potesse vedere la testa e le gambe degli allievi, ma con separazioni laterali sufficientemente alte “affinché coloro che sono dentro non possano vedersi” (Foucault, 1993, p. 189)

Un solo sguardo permette di vedere tutto in modo permanente, la costante osservazione delle attività è un programma ancora presente nella scuola che si propone come apparato di sorveglianza che funziona come “microscopio della condotta”. L'architettura permette un controllo interno, dettagliato, per rendere visibili coloro che vi si trovano, “le pietre possono rendere docili e conoscibili” (Foucault, 1993, p. 188).

Ritroviamo la centralità del senso della vista anche in un'altra dimensione della progettazione che ora cercheremo di affrontare, nella progettazione dell'orientamento. Il colore può essere usato per diversi fini come vedremo nei paragrafi successivi, uno di questi riguarda la dimensione segnaletica, qui il colore viene considerato per facilitare l'orientamento, per potersi dirigere con maggiore facilità verso la destinazione scelta.

sono riprodotti sulla parete, per cui i bambini più piccoli gli dici: vai al giallo, e loro vanno al giallo, è semplice no? Capiscono immediatamente (Segantini)

É in particolare Perottoni, l'architetto che tra i nostri intervistati ha progettato e realizzato la maggior quantità di scuole sul suolo italiano, più di cinquanta, che si sofferma su quello che definisce il “comfort orientativo”. Per Perottoni

abitare la scuola vuol dire che un bambino stia nel confort (Perottoni)

Rispetto ai comfort ci soffermeremo in seguito, per ora ci interessa analizzare in particolare il “comfort orientativo” che rientra in quelle condizioni che permettono, per Perottoni, l'abitare, in quanto ci permette di riflettere più in generale su di un particolare orientamento nell'architettura che riteniamo apra questioni problematiche rispetto ad un progetto inclusivo.

Il colore, per Perottoni, nelle scuole di ogni grado, aiuta l'orientamento attraverso la sua presenza su pareti e sul pavimento

Siccome il bambino di prima sa che la sua classe è la classe rossa, il pavimento lo facciamo rosso. Quindi all'interno dell'aula abbiamo sia i pavimenti, sia lo zoccolo di un metro e mezzo dell'aula lo facciamo di un colore determinato, in modo tale che il bimbo si orienti e sappia qual è la sua classe (Perottoni)

Ma anche gli arredi hanno un colore particolare per poter distinguere più rapidamente il banco e la sedia della misura appropriata

quando sono regolabili sono dello stesso colore, quando non lo sono sono di vari colori, perché a volo capisci qual è quello più alto, quello più basso (Perottoni)

Il colore determina la permeabilità di un luogo, una porta che dà accesso ad uno spazio che si vuol tenere riservato avrà un colore distintivo, sulla porta si pongono colori che vietano o permettono l'accesso, definendo chi entra.

in modo tale che uno al volo vede già il colore e sa che quella è un'aula o quella è una sala insegnanti o in quella non deve entrare (Perottoni)

In questa pianificazione razionale<sup>228</sup> dello spazio i punti di riferimento visivi, svolgono certo un importante ruolo per l'orientamento di chi possiede la vista, di persone con problemi di tipo cognitivo, e in piccola parte per persone con ipovisione. Purtroppo però tale progettazione privilegia il solo senso della vista presentandosi così *oculocentrica* (Pallasmaa, 2005).

Orientarsi è conoscere uno spazio, e il comprenderlo è compiere un movimento di appropriazione attraverso l'uso di categorie familiari che permette di viverlo. Vattimo sostiene, nell'introduzione all'opera di Franco La Cecla *Perdersi* (2000), che è proprio la possibilità di perdersi, dunque di fare “quell’esperienza di spaesamento e di eventuale reintegrazione” che dà la possibilità di ritrovare le condizioni del radicamento che è caratteristica dell'abitare. Il perdersi è un “momento essenziale di ogni processo di ambientamento e insediamento spaziale” (Archetti 2002, p 76) meno si maneggia l'intorno e meno si è capaci di orientarsi in quanto l'orientarsi è una attività di conoscenza dello spazio in una trama di riferimenti spaziali da noi scelti (Picardi et al., 2011). L'ambientarsi implica una esperienza fisica dello spazio, come un'esperienza di apprendimento di una lingua straniera, è necessario esorcizzare l'estraneo perdendoci in esso, vivendo le condizioni di luce, di odori, di suoni, di calore, di colori (La Cecla, 1993). L'“orientamento spaziale” è

la capacità percettiva e cognitiva di ordinare e ricordare le informazioni rilevanti relative alla posizione (riconoscimento dei luoghi, oggetti e fonti di pericolo), alla direzione (percorsi, collegamenti, interrelazioni tra gli spazi) e ai punti d'arrivo e di partenza (sequenza spaziale e temporale). (von Prondzinski, 2005, p.22)

L'orientamento è dunque il risultato dell'insieme dei processi cognitivi e informativi di elaborazione attraverso i quali un soggetto determina la propria posizione nello spazio, tale capacità è basata su un processo che permette alla persona di determinare la sua posizione in base alla mappa cognitiva che si è formata del luogo (Picardi et al., 2011). Così come per orientarsi, posizionarsi e muoversi nello spazio il

---

228 C'è da dire che tale tipo di progettazione razionale oltre ad essere funzionale all'orientamento personale lo è anche rispetto all'ordine. I caratteri disciplinari della razionalizzazione sono ben noti nell'opera di Michel Foucault, razionalizzazione e dominio sono congiunti, i motivi di igiene che portano alla distruzione dei cortili, dei vicoli ciechi parigini del XVIII secolo, dipendono non solo dal progressismo illuministico, ma anche dall'esigenza di avere terreni praticabili per la polizia e gli agenti del fisco (Foucault, 1993).

soggetto sceglie parti del proprio corpo come fondamentali punti di riferimento (Ruggieri, 2007),<sup>229</sup> come punti di riferimento percettivo per organizzare la sua posizione nello spazio, così sceglie nell'esplorazione attraverso l'approccio senso-percettivo e l'osservazione diretta, punti di riferimento nello spazio. Tale scelta è legata a una propria relazione con l'intorno, in quanto si è sensibili a caratteristiche diverse dell'ambiente (Picardi et al., 2011), relazione che giunge attraverso una esperienza per "prove ed errori" attraverso la scoperta. L'intelligenza spaziale (Gardner, 2000) implica sensibilità verso il colore, la linea, la forma, lo spazio, ed include la capacità di visualizzare e rappresentare idee in modo visivo e spaziale. Per Piaget (1981) il frutto della comprensione sensomotoria riguarda l'apprezzamento delle traiettorie e la capacità di orientarsi in vari luoghi mediante immagini mentali, già attiva al termine della prima infanzia. L'intelligenza spaziale concerne l'analisi dello spostamento e della posizione degli oggetti nello spazio ed è connessa alla capacità di percepire una forma o un oggetto

Vediamo così una progressione regolare nell'ambito spaziale, dalla capacità del neonato di muoversi nello spazio, alla capacità del bambino piccolo di formarsi immagini statiche, alla capacità del bambino in età scolare di manipolare tali immagini statiche e, infine, alla capacità dell'adolescente di connettere relazioni spaziali a spiegazioni verbali. (Gardner, 2000, p.200).

Inoltre studi condotti su persone non vedenti dicono che gli individui sono effettivamente in grado di aggiornare la propria posizione anche in assenza dell'informazione visiva, e dunque che l'intelligenza spaziale non dipende dal sistema visivo (Picardi et al., 2011). Ma una minorazione visiva, temporanea o permanente, totale, o parziale, riduce la quantità e la qualità dei flussi informativi provenienti dall'ambiente (Ceccarani et al, 1997).<sup>230</sup> La ricaduta del danno al sistema visivo si

---

229 Per percepire il mondo che ci circonda in primo luogo dobbiamo sentire e percepire noi stessi, il nostro corpo e orientarci, è necessario prima quindi conoscere il proprio schema corporeo (Ruggieri, 2007).

230 Nel/la bambino/a vedente l'elaborazione delle informazioni, pur avendo origini tattili, matura rapidamente per effetto di competenze percettive orientate da competenze visive, nel/la bambino/a non vedente, l'assenza di informazioni visive genera una modificazione delle capacità di orientamento e di riflesso dell'esperienza, quindi della coscienza dei concetti spaziali. Per apprendere concetti topologici e topografici corrispondenti alla nostra posizione fisica e psicologica nello spazio, è importante comprendere il proprio schema corporeo, ed allo sviluppo della tattilità è ritenuto importante associare esperienze propriocettive e cinestetiche utili alla presa di coscienza ma anche alla piacevole scoperta del rapporto con il movimento, con la spazialità. L'orientamento dunque si realizza in primis se l'allievo

evidenza nella impossibilità (cecità) di accedere a distanza agli input nella loro specificità oggettuale (trovare ad esempio una porta) e informativa (leggere un avviso) che consentirebbe l'anticipazione ed eventualmente l'attivazione di strategie responsabili di evitamento o di ricerca/incontro. Possono essere compromesse così la mobilità, l'orientamento e l'autonomia di una persona. Per il non vedente è di primaria importanza l'orientamento spaziale, la costruzione immaginativa dello spazio (mappa spaziale), che può essere determinata da varie sensazioni. L'assenza di informazione visiva ambientale deve essere compensata da altre modalità sensoriali. Oltre alle percezioni esteroceettive, l'elemento di riconoscimento propriocettivo di cui dispone la persona non vedente è l'appoggio sul terreno. Dunque elementi di valutazione ai fini dell'orientamento sono soprattutto la base di appoggio, l'udito, e il tatto. Nell'orientamento è necessario che la persona non vedente conosca la posizione e localizzazione dell'arredo per avere un punto di riferimento, e utilizzi fonti sonore e dei punti di riferimento tattili. Ognuno poi, raccoglierà stimoli di maggiore significato in relazione alle proprie abilità, preferenze ed esperienze. Attraverso i canali sensoriali si entra in contatto col mondo esterno, vi sono elementi percettivi che favoriscono l'orientamento nello spazio e rappresentano un aiuto nella costruzione di una mappa mentale dell'ambiente in cui si muove. Il senso del tatto rispetto agli altri sensi è molto complesso, attraverso recettori diversi è in grado di percepire sensazioni svariate, grazie ad esso percepiamo il caldo, il freddo, le texture, le vibrazioni, il dolore, e non si limita ad un organo preciso, come affermavamo nel paragrafo 3.3 della prima parte, mentre vediamo con gli occhi, sentiamo con le orecchie, annusiamo con il naso e gustiamo con la lingua, non è così immediato individuare l'organo che ci permette di sentire, ma pur essendo presente in tutta la superficie cutanea, il tatto della mano e del piede hanno particolare importanza; l'udito e l'olfatto permettono di localizzare le sorgenti sonore e gli odori, sfruttando l'eco del suono ci si orienta nel riflettersi dell'onda sonora che colpisce gli oggetti, un muro che è una superficie continua ad esempio, può fungere come linea di guida acustica passiva; il senso cinestetico composto da un insieme di

---

conosce il proprio schema corporeo, come ricorda Vezio Ruggieri (2007). Ma mentre il vedente raggiunge questo obiettivo basandosi sull'imitazione, la persona non vedente se non viene stimolata non conosce le possibilità di utilizzo del proprio corpo. L'orientamento nello spazio va di pari passo con il conseguimento di abilità motorie, alla sua base vi sono alcuni prerequisiti: la conoscenza della corporeità e dell'io nello spazio (Ceccarani et al, 1997).



recettori, aiuta a percepire la posizione e il movimento del nostro corpo e degli arti; la collaborazione tra tatto e senso cinestetico viene definita senso aptico (Ceccarani et al, 1997). Quando il soggetto non vedente si trova ad esplorare un nuovo ambiente, ricava informazioni soprattutto sulle caratteristiche e la specificità degli oggetti, sulla loro disposizione e su queste conoscenze costruisce la mappa mentale, che successivamente gli permette di orientarsi. L'ambiente va considerato come spazio fisico di supporto che permette a *chiunque*, e dunque anche a persone con disabilità, di usare le proprie abilità e di acquisirne di nuove. Progettare un ambiente sereno, positivo, accogliente, che preveda facilitazioni ambientali, e dunque anche un “comfort orientativo”, comporta il portare attenzione a una serie di elementi come alla modalità di illuminazione degli ambienti, la scelta dell'arredo, la loro posizione, l'eliminazione di barriere architettoniche. Per quest'ultimo punto, va detto che l'eliminazione di barriere architettoniche per permettere a persone con disturbo nel movimento in carrozzina di accedere ad un piano rialzato, va pensata con accorgimenti particolari per non causare pericoli ad esempio alla persona con danno visivo, una rampa, per non rappresentare un ostacolo per la persona non vedente, dovrà ad esempio avere dei segnali anticipatori (come strisce di gomma a terra). Ma questo non vuol dire incorrere in interventi complessi

fornire ambienti accessibili alle condizioni della persona non sempre richiede interventi molto impegnativi, ma è fondamentale adattare le caratteristiche dell'ambiente prevedendo un'integrazione senso-percettiva dei cinque sensi. (Ceccarani, 2005, p.17)

Riporre attenzione al corpo, ai sensi, ritorna come elemento fondamentale per pensare ad uno spazio capace di accogliere *chiunque*. Pensare ad ambienti multisensoriali, è indispensabile in una scuola che desideri impegnarsi per lo sviluppo di una educazione inclusiva. Gli ambienti multisensoriali sono

spazi che rispondono alle diverse modalità percettive e che permettono di fare esperienze differenti, nonché di interagire e di comunicare secondo le molteplici forme individuali. (von Prondzinski, 2005, p.21)

La progettazione multisensoriale non si rivolge a persone con disabilità, essa riporta attenzione a tutti i sensi corporei, facilitando così le diverse modalità percettive della persona, offrendo svariate esperienze, permettendo diverse forme di interazione e comunicazione.

Non è nostra intenzione affermare che sia necessario predisporre un ambiente perfettamente inclusivo, non si tratta di elencare tutte le patologie che potrebbero presentare gli abitanti di una scuola, siano essi alunni/e, insegnanti, personale scolastico e formulare la giusta ricetta, offrire formule di valore assoluto. Non possiamo immaginare in partenza un ambiente pensato nei minimi particolari per la grande varietà umana. von Prondzinski afferma

È pressoché impossibile standardizzare gli adattamenti (von Prondzinski, 2005, p.20)

L'accessibilità e la fruibilità, che sono regolate dalla legge vigente di cui abbiamo parlato nel paragrafo 2.3 della prima parte, costituiscono il punto di partenza di una progettazione e non il punto di arrivo, quest'ultimo è rappresentato dagli adattamenti alle esigenze delle persone (von Prondzinski, 2005). È attraverso lo svolgimento della vita all'interno di un luogo che questo può trasformarsi in base alle necessità come alle aspirazioni dei suoi abitanti, ciò non significa ritornare ad un approccio antropometrico alla progettazione basato sull'utente medio, ossia: uomo, bianco, giovane, abile e sull'appiattimento delle differenze di genere, età, condizione e cultura. È necessario allargare il target verso l'inclusione del maggior numero di soggetti possibile (Ostroff, 2010), ma senza avere l'ambizione di creare "l'ambiente inclusivo". Se, mediante l'adattamento dell'ambiente alla persona, è possibile facilitare il processo dinamico di attività e partecipazione, lo è riguardo a qualunque persona. Non è l'alunno disabile a doversi adattare ad un'organizzazione dello spazio che è strutturato fondamentalmente in funzione degli alunni "normali", questo significherebbe porre la normalità, qualunque cosa essa sia, come modello di riferimento negando le differenze in nome di un ideale di uniformità e omogeneità. L'idea di inclusione si basa sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti (Dovigo, 2008), questo implica uno spazio adattabile all'arrivo di un

nuovo abitante. L'inclusione è da intendere come un processo per valorizzare qualunque alunno/a. Si tratta di portare al centro l'ospitalità, una nuova sensibilità all'intera gradazione delle diversità presenti fra gli/le alunni/e come affermavamo nel paragrafo 1.5 della prima parte. Così come l'offerta formativa ha bisogno di adattare le attività di insegnamento-apprendimento al fine di rispondere al bisogno di individualizzazione, così lo spazio deve poter essere adattato alle esigenze che si presentano di volta in volta all'arrivo di un nuovo abitante.

Passiamo ora, senza avere la pretesa di essere esaustivi, ad una descrizione della progettazione multisensoriale, che, in accordo anche con gli orientamenti dell'UD e del DfA,<sup>231</sup> è di base una progettazione che limita nell'ambiente le potenziali fonti di pericolo e, ove esse siano presenti ricorre ad una adeguata segnalazione. Non è la totale assenza di fonti di pericolo che deve essere ricercata in quanto eluderebbe l'opportunità di migliorare la propria autonomia. Il mondo non è un luogo senza pericoli, ciò che la scuola deve poter permettere è un graduale riconoscimento di una situazione pericolosa, come può esserlo un dislivello, una rampa di scale, oggetti che sporgono o pendono su un percorso. Questo obiettivo del processo educativo incrementa l'autonomia della persona e può avere delle ricadute positive nel rapporto con gli altri. Ad esempio estintori, quadri elettrici, mensole e oggetti sporgenti creati dagli allievi possono essere posizionati ad esempio in apposite nicchie (Preiser, Smith, 2010), la scala può essere “marcata” con evidenza mediante l'applicazione di contrasti acromatici<sup>232</sup> sul bordo del primo ed ultimo gradino, o su tutti i gradini per incrementare la visibilità della rampa, e segnalata in modo che il tatto del piede e il bastone possa percepire il pericolo (Preiser, Smith, 2010). La segnalazione può utilizzare materiali differenti, non è necessario ricorrere a sbarre e cancelli o alle gomme, che certo rappresentano un materiale duraturo, un qualsiasi materiale morbido rispetto al piano di calpestio può invitare all'arresto, un tappeto di fibre di cocco incassato nel pavimento può essere, ad esempio, riconosciuto per la sua morbidezza come una variazione del regolare percorso e l'informazione tattile può essere percepita anche dalle ruote di una carrozzina per l'attrito esercitato (von Prondzinski, 2005). Ogni oggetto familiare e ogni stimolo che

---

231 Cfr. paragrafo 2.3 della prima parte

232 Il contrasto acromatico ha conto del rapporto di differenza di luminosità tra oggetto e sfondo indipendentemente dalla tonalità cromatica (cfr. von Prondzinski, 2005)

prenda in considerazione quello sonoro, olfattivo, cinestetico, termico, tattile e visivo, facilmente percepibile e riconoscibile, e che abbia una posizione conosciuta, può fungere da punto di riferimento (Preiser, Smith, 2010). Punti di riferimento tattile per la mano possono essere posti sul corrimano o su una parete, anche attraverso simboli di diversa forma, spessore, dimensione e materiale, per il piede possono essere offerti attraverso la variazione dei materiali, mediante tre caratteristiche: durezza, struttura, rugosità.



Figura 3.4 Punti di riferimento tattili per la mano posti su una parete, Hazelwood School, di Gordon Murray e Alan Dunlop Architects, completato nel 2007, Glasgow, United Kingdom.

Il passaggio ad un materiale morbido, come punto di riferimento per situazioni che richiedono particolare attenzione, rappresenta un forte contrasto facilmente percepibile essendo abituati a camminare su superfici dure (von Prondzinski, 2005), il cambiamento del materiale della struttura calpestabile può segnalare l'accesso ad una particolare zona. All'esterno punti di riferimento olfattivo, riferimento molto trascurato

insieme agli altri sensi negletti rispetto a quello della vista. Con la conquista dell'igiene ogni forma di odore all'interno dell'ambiente costruito è stato eliminato (Ceppi, Zini, 1998). Questo ha provocato un impoverimento del senso di identità dei luoghi. Sono i prodotti per la pulizia più che i materiali e gli oggetti i veicoli che configurano l'immagine olfattiva di un ambiente. Gli odori possono essere distinti e memorizzati, essi suscitano sensazioni ed immagini mentali, l'odore può assumere il ruolo di elemento di riferimento per discriminare, per riconoscere ambienti, oggetti. Ambienti come la mensa, la biblioteca, la palestra hanno già una caratteristica olfattiva legata alle attività che si svolgono al loro interno, e possono rappresentare punti di riferimento olfattivi. Per realizzare punti di riferimento olfattivo all'interno possono essere impiegati odori naturali, anche come testimonianza di forme viventi, che non siano troppo intensi o dominanti, come alcuni legni, o fiori, questi ultimi però comportano maggiore continuità di progettazione. Le piante non emanano odori tutto l'anno e molte, per produrre odore, devono essere toccate, possono essere posizionate all'esterno e in corrispondenza di linee guida tattili per la mano. Sono vari gli strumenti di intervento, uso di essenze profumate, profumi, elementi naturali, ma anche alcuni materiali come il lattice e la gomma hanno odori propri, anche persistenti nel tempo, ma anche la presenza di materiali che comportano l'uso di prodotti dal caratteristico odore come quelli a base di cera da legno. In questo modo è possibile dare agli ambienti un "colore olfattivo" che lo caratterizza in forma costante. Sia per l'esterno che per l'interno la segnalazione può riguardare anche un punto di riferimento acustico, che deve poter essere gradevole e non intenso, come l'acqua in movimento. Il rumore costante come quello causato da una fontanella può rappresentare anche un punto di riferimento interno mentre una fontana più grande può essere idonea per l'esterno, un piccolo ruscello o una sequenza di cascate d'acqua possono creare un vero e proprio itinerario composto da linee acustiche (von Prondzinski, 2005). Altro punto di riferimento acustico può essere rappresentato dall'utilizzo di materiali a terra che producono rumore quando calpestati, come le tavole di legno. Tra i nostri intervistati, ripetiamo, non vi è attenzione ad una progettazione multisensoriale capace di organizzare lo spazio al fine di accogliere *chiunque*, alcuni accorgimenti, però, e questo va a favore del discorso che stiamo cercando di portare avanti, e che afferma che sia necessario riportare attenzione

ai corpi, ai vari sensi, per orientarsi verso una architettura più accogliente, superando una interpretazione semplicistica dell'idea di accessibilità, pur non essendo nati con questo scopo, divengono utili per tale fine. È il caso della progettazione di una soglia di rumore, da parte dell'architetto Segantini

questo è l'ingresso con una soglia di rumore, perché il bambino sente che sta lasciando la famiglia e che entra in uno spazio sociale attraverso il rumore (Segantini)

Segantini non ci dice che tale idea sia nata anche come accorgimento per offrire un riferimento tattile a terra per l'accesso allo spazio scolastico, ma nei fatti questo tipo di variazione del materiale della struttura calpestabile, come affermavamo prima, grazie anche alle sue specifiche qualità sonore, rappresenta una opportunità segnaletica per gli abitanti che non hanno la vista, per indicare l'accesso all'edificio scolastico. Segantini impiega questo materiale per sottolineare una dimensione simbolica sulla quale però ci soffermeremo successivamente, nel paragrafo 3.5.8.

Oltre ad offrire una segnaletica multisensoriale, al fine di permettere l'orientamento è necessario poter accedere in modo adeguato alle informazioni dall'ambiente. L'informazione deve poter essere percepibile, e dunque offerto in diverse modalità, e il contenuto informativo deve essere chiaro (Preiser, Smith, 2010). von Prondzinski (2005) ad esempio per distinguere le aule dai servizi, ossia dai bagni, dagli uffici, dalla mensa, sceglie come elemento di distinzione la cornice della porta. Ogni categoria oltre ad avere un proprio colore di riferimento ha anche un determinato profilo tattile, ad esempio, l'aula ha una cornice di color arancione di legno liscio senza scanalature, mentre i servizi hanno una cornice di color verde con una scanalatura centrale di profilo semicircolare. Il colore fornisce un contrasto con il colore della parete di tonalità chiara, il legno a livello termico contrasta con la parete e con il corrimano di materiale metallico, il legno liscio e il profilo si distinguono al tatto, mentre la cornice della porta nel batterla produce un suono diverso rispetto alla parete. Per individuare una particolare aula rispetto alle altre occorre oltre ad una classificazione generale, anche un segnale specifico posto all'entrata. Il segnale posto ad una altezza

raggiungibile sia con gli occhi che con le mani anche da una persona su sedia a rotelle, per poter essere “leggibile” agevolmente.<sup>233</sup>

Come affermavamo prima, non solo in fase di progettazione e di allestimento iniziale lo spazio può essere pensato ma è attraverso lo svolgimento della vita all'interno di esso che questo può trasformarsi in base alle necessità dei suoi abitanti, uno spazio deve poter essere modificabile, nel tempo possono essere applicati ad esempio diversi materiali dove è possibile.

In conclusione, possiamo affermare che la tipologia di organizzazione dello spazio proposta da Perottoni e Segantini, che prende in considerazione il solo senso della vista, necessita di un ripensamento in quanto esclude la possibilità di abitare per un abitante che non sia dotato del senso della vista, e per una scuola impegnata ad offrire a chiunque un'istruzione ed un'educazione, tale tipologia di progettazione non risulta idonea. L'ambiente scolastico abitabile, risulta delinearci come un ambiente differenziato, “leggibile” grazie alla presenza di diverse informazioni da utilizzare attraverso tutti i canali sensoriali mediante i quali interagiamo con il mondo.

### **3.2.2 Bagni rosa e azzurri**

In merito alla capacità segnaletica o simbolica del colore, vogliamo far emergere una problematica che crediamo sia necessario affrontare, ma che, non potendoci soffermare a lungo in questa sede, ci riserviamo di approfondire in un altro lavoro. Perottoni nell'intervista, ci dice che nelle scuole di ogni ordine e grado i bagni sono distinti attraverso il colore rosa e celeste.

i bagni li facciamo rosa e azzurri per le bimbe di modo tale che quando entra sa già se è nel bagno dei maschi o in quello delle femmine (Perottoni)

abbiamo fatto i bagni in maniera tale che i bambini riconoscano i loro ambienti (Perottoni)

---

<sup>233</sup> Per una analisi delle modalità segnaletiche cfr Preiser, Smith, 2010.

Come affermavamo nel paragrafo 2.3 della prima parte, gli spazi quotidiani possono essere “ambienti invalidanti”, qui ci soffermeremo sull' “anomalo” creato da coloro che non corrispondono alle costruzioni normative intorno al genere (Ingrey, 2012).

Spazi come i bagni pubblici, nella loro divisione binaria di genere, ad esempio, naturalizzano l'idea che biologicamente esistano solo due generi collegati ai sessi, e dunque, indicano quale sia la “normalità” sessuale (Borghi, Dell'Agnese, 2009).<sup>234</sup> Come afferma Ingrey (2012)

by studying the bathroom as a problem, we see the mechanism of power that normalises the binary structure of gender within this space (Ingrey, 2012, 800)

Browne (2004) sostiene che bagni pubblici

can be sites where individuals' bodies are continually policed and (re)placed within sexed categories (Browne, 2004, pp.332-333)

I soggetti, a seconda che si conformino o meno alla regola, vengono inclusi o esclusi dallo spazio pubblico e dallo spazio sociale (Addison 2012). Lo spazio può essere un dispositivo di strutturazione del significato sociale del genere, le porte delle toilette si relazionano in modo diretto alle pratiche di regolamentazione e di divisione dei corpi all'interno dello spazio disciplinare di cui parla Foucault (1993). Il diritto di entrare nelle due porte è legato all'identità di genere.

Come afferma Minca (2001) la produzione di un determinato spazio sociale serve anche a produrre un determinato tipo di “corpo”

un corpo concepito, sia come dimensione materiale della persona, sia come un insieme di concetti e idee costruiti socialmente. Idee e/o concetti che ci indicano e

---

<sup>234</sup> In alcune Università negli ultimi anni si sta sostenendo la creazione di bagni di genere neutro, eliminando le tradizionali icone che distinguono i bagni dei maschi da quello delle femmine, nel 2003 la San Diego State University, nel 2005 l'Università di Chicago e il Beloit College (Wisconsin), la Wesleyan University, ateneo delle arti liberali di Middletown nel Connecticut ha sostituito le tradizionali icone con un cartello che specifica che il bagno può essere usato da chiunque senza distinzioni di genere o modi di comportarsi. Il cartello è stato messo a disposizione di chiunque perché scaricabile in un file zip dalla rete.



che sanzionano ciò che è “appropriato” (e quindi normale/normato) per il corpo di un uomo e ciò che lo è per il corpo di una donna (Minca 2001, p. 57)

La cura dei figli ad esempio, viene prescritta socialmente in questi spazi al punto da essere spazializzata attraverso la dotazione esclusiva per i bagni pubblici femminili dei fasciatoi per i neonati. La “normalità” viene data per scontata, come qualcosa di “naturale” e di “evidente” e che non necessita di messa in discussione.<sup>235</sup>

Le cosiddette “ideologie della differenza naturale” concepiscono il genere non come un oggetto di *cambiamento*,<sup>236</sup> secondo il sociologo dell’educazione Robert W. Connell invece tutto ciò che riguarda il genere è storicamente determinato. Secondo l’Autore, “l’invenzione umana più grande di tutte sono gli altri esseri umani”, questi non si limitano a creare relazioni sociali, bensì *insegnano* alle nuove generazioni specifici modi di agire sulla base delle relazioni sociali già esistenti. In un’epoca in cui si esplorano le possibilità di modificare la tradizionale opposizione binaria riduzionistica uomo/donna, maschio/femmina, natura/cultura, logos/pathos, corpo/mente per tenere conto della complessità del mondo in cui l’essere umano vive, dove sempre più vengono allo scoperto realtà quali l’omosessualità, il transgenderismo, il transessualismo,<sup>237</sup> bisognerebbe poter pensare ad una complessificazione,<sup>238</sup> perché solo l’attenzione all’intreccio delle varie dimensioni può dare conto di fenomeni articolati.<sup>239</sup>

---

235 È proprio la credenza che la distinzione di genere sia qualcosa di principalmente “naturale” a rendere “scandaloso” il comportamento di chi non segue questo modello, come accade, per esempio, quando due persone dello stesso sesso si innamorano l’una dell’altra (Connell, 2006).

236 Con la pubblicazione dei testi delle psicologhe Maccoby e Jacklin *The Psychology of Sex Differences* (1974), dell’antropologa Gayle Rubin *The Traffic in Women* nel quale descrive il sex/gender system (1975) inizia a svilupparsi il dibattito sulla distinzione tra “sesso” e “genere”.

237 È noto il caso di Coy Mathis, nel Colorado, una bambina di sei anni transgender al quale è stato vietato di andare nel bagno delle femmine. I genitori che hanno fatto ricorso alla commissione diritti civili del Colorado, in nome della legge contro la discriminazione, hanno vinto la causa civile nel 2013 una battaglia seguita dai più importanti media americani, come il New York Times. la scuola di Fountain-Fort Carson è stata giudicata colpevole di discriminazione nei confronti di Coy, la commissione ha affermato che ignorando la propria identità di genere nel negarle il diritto di usare il bagno delle bambine come tutte le sue coetanee si è creato “an environment that is objectively and subjectively hostile, intimidating or offensive”.

238 L’opera di Edgar Morin può essere considerata un meta-riferimento

239 Come afferma Leonelli (2011), se da una parte il soggetto vive il corpo sessuato di nascita tenendo presente le influenze culturali, i modelli di riferimento della società, le relazioni intercorse con famiglia e amici, con i gruppi, ecc., dall’altro tali influenze socio-culturali, in ogni caso, sono interpretate. «Ognuno, crescendo: ri-costruisce la propria rappresentazione di maschile e femminile; considera gli stereotipi di genere situazionali, il cui asservimento è legato allo specifico contesto di comportamento; incarna, all’interno della propria storia, vincoli e significati proposti dalle diverse sfere di appartenenza riguardo al corpo; guarda al mondo indossando il proprio “paio di occhiali” di genere, metafora generalmente utilizzata per sottolineare come la realtà non sia oggettiva e sia, invece, decifrata da ogni soggetto in

Nelle società contemporanee esistono modelli multipli di mascolinità e di femminilità, nella misura in cui la differenza di genere è attraversata da altre distinzioni: quella di classe (ad es., la mascolinità degli uomini d'affari è diversa da quella degli operai), quella legata all'età e alla fase della vita, quella culturale nel caso di un contesto in cui convivono gruppi originari di paesi differenti o portatori di culture minoritarie. È problematico dunque pensare a una socializzazione di genere che conduca a due sole identità. Come ricorda Connell, inoltre, fin dalla tenera età bambini e bambine prendono le differenze di genere fornite loro dagli adulti, a volte accettandole, a volte rifiutandole; creano delle proprie divisioni di genere durante il gioco, per poi demolirle di nuovo; sperimentano le proprie esibizioni di genere (ad esempio, quando le bambine giocano a truccarsi), mentre altri provano delle esibizioni trasversali (ad esempio quando le ragazzine fanno "i maschiacci"). Durante lo sviluppo, d'altra parte, accade talvolta che ci siano delle crisi che portano a dei cambiamenti improvvisi nella pratica di genere. Guardare, insomma, all'apprendimento di genere come a una creazione di progetti di genere, multipli e relativamente flessibili, permette di riconoscere entrambe le componenti della socializzazione di genere: la capacità di agire propria dell'individuo, e la resistenza al cambiamento propria delle strutture sociali (Ghigi R., 2009).

È necessario capire i condizionamenti culturali e sociali che agiscono nella formazione dell'identità di genere nei/nelle bambini/e e nei/nelle ragazzi/e anche al fine di un intervento che porti a una cultura non sessista nelle nuove generazioni. Una delle sfide che attende i professionisti dell'educazione riguarda il riuscire ad essere rispettosi dell'antinomia *identità-differenza* costitutiva di ogni soggetto, il riuscire a parlare linguaggi plurali, promuovendo consapevolezza e spirito critico (Leonelli, 2011).

Lo spazio del bagno proposto da Perottoni produce un determinato tipo di "corpo" concepito anche come un insieme di concetti e idee costruiti socialmente che ci indicano e che sanzionano ciò che è "appropriato" quindi normale/normato (Minca 2001) per il corpo di un uomo e ciò che lo è per il corpo di una donna. Nella cultura occidentale ai colori vengono attribuiti simbolismi (Costa 2009), il rosa è associato alla femminilità che sfocia in eccessiva sdolcinatezza, viene utilizzato in spazi legati alla sfera della donna caratterizzando la femminilità in un certo modo, il corpo femminile è abbinato ad una serie di valori, ideali di bellezza e virtù, di giustizia. Come afferma Elena Giannini Belotti per produrre individui che siano, in una certa misura, consenzienti a un destino preconfezionato

bisogna ricorrere a un sistema condizionatore adeguato. Il primo elemento di differenziazione, che assurge al valore di simbolo, è il colore del corredo

---

modo diverso» (Leonelli, 2011, p.10)

preparato per il nascituro. [...] Il rosa, infatti, è ritenuto un colore prettamente femminile, impensabile per un maschio (Giannini Belotti, 1973, pp.25-26)

In una ricerca condotta nel 2007 da Martina Cecchi,<sup>240</sup> in scuole dell'infanzia e primarie della provincia di La Spezia, viene riportato che

più di un bambino [di scuola dell'infanzia] non utilizza lo scivolo giallo e rosa perché è da femmine e attende che si liberi quello azzurro (Cecchi, 2007, p.308)

Ruble, Lurye, e Zosuls (2007) affermano che l'uso del colore rosa è legato alla preparazione ai futuri ruoli di genere. Il rosa e il blu non hanno sempre indicato il femminile ed maschile, prima del 1920, i genitori delle famiglie occidentali vestivano i neonati/e e bambini/e in abiti bianchi, ed i colori non distinguevano il sesso (Ruble, Lurye, e Zosuls, 2007). In un articolo comparso sulla stampa il 24 aprile del 2014, Vittorio Sabadin informa delle azioni che in diverse parti del mondo comitati di genitori stanno svolgendo per porre fine alla distinzione tra il maschile ed il femminile che si manifesta anche nell'uso tradizionale dei colori rosa e blu, che rimandano rispettivamente all' "essere passiva, gentile e carina" e all'essere "aggressivo, attivo e forte".

Connell sintetizza con le seguenti parole il percorso di acquisizione dell'identità di genere

I bambini e le bambine erano, fin dall'inizio, chiamati maschi oppure femmine, e questa distinzione veniva contrassegnata con i tipici abitini azzurri oppure rosa. Ci si aspettava che chi veniva vestito di azzurro si comportasse in maniera diversa da chi veniva vestito di rosa, ovvero che avesse modi più bruschi, fosse più esigente, più aggressivo e più vigoroso; in seguito, gli venivano dati giocattoli come pistole, palloni da calcio e *videogames*. Al contrario, ci si aspettava che le bambine, in rosa, fossero più passive, ubbidienti, e anche più carine. Quando crescevano, venivano vestite con abitini increspati, venivano dati loro giochi come le bambole e i kit di

---

240 Afferma inoltre l'autrice: «già i bambini/e della scuola dell'infanzia notano una diversità nelle mode maschili e femminili, a partire dal grembiule, rosa per le femmine, azzurro per i maschi. Spiegano questa differenza in vari modi, chiamando in causa "la regola del grembiule" imposta dalle maestre o rifacendosi ai gusti dei bambini e delle bambine. Una bimba arriva ad affermare che "G. non si può mettere il grembiule rosa sennò diventa una donna", mentre un'altra addirittura sostiene che, poiché "i maschi hanno la faccia da maschi, se si mettono il grembiule rosa gli viene la faccia da femmina" e la stessa cosa accadrebbe a una bambina, ovviamente all'inverso. Sembra quasi che bambini/e non si pongano domande sul perché maschi e femmine abbiano i grembiuli di colori diversi, accettando questa differenza come se appartenesse al proprio essere individui, convenzionale e quindi non modificabile» (Cecchi, 2007, pp. 307-308)

trucco, e veniva detto loro di curare l'aspetto fisico, di essere sempre educate e amabili con gli altri. A tempo debito, alle persone che da piccole erano state vestite in azzurro si sarebbe insegnato a guidare l'auto, a risolvere equazioni matematiche, a essere competitive nel mercato del lavoro per guadagnarsi da vivere, e a rincorrere quelle che da piccole erano state vestite in rosa. A queste ultime, invece, si sarebbe insegnato a cucinare, a saper gestire bene le relazioni interpersonali, a fare ciò che veniva detto loro di fare, e a farsi belle per coloro che da piccoli erano stati vestiti in azzurro (Connell, 2006, pp. 139-140)

In questa costruzione discorsiva,<sup>241</sup> il colore supporta la distinzione di genere, ed abbina al corpo una serie di valori creando categorie che costruiscono la "norma" e determinano l' "a-normalità", questo si traduce in spazi di "esclusione" e di "inclusione". Allora affrontare in tali termini lo spazio del bagno apre una problematica che riguarda l'inclusione. Booth e Ainscow (2014) affermano

si sottolinea che affrontare il tema delle differenze significa imparare a usare il plurale: si parla quindi non di "alunno" ma di alunni (e alunne), delle persone e delle loro centralità in un mondo multiculturale, delle famiglie, delle comunità, delle culture, delle sessualità e così via, nella consapevolezza che ogni essere umano è singolarmente diverso dall'altro, e al contempo trova la sua realizzazione piena solo nella molteplicità di relazioni con gli altri (Booth, Ainscow, 2014, p. 10)

Tra le domande poste nell'Index vengono inserite anche quelle relative a questioni di genere, esse interpellano per prima gli adulti chiedendo loro di riflettere se il proprio modo di vedere i ruoli di genere possa essere stereotipato, e come questo possa limitare i modi in cui gli/le alunni/e esprimono il proprio genere. Per i due studiosi britannici autori dell'Index, è necessario che una scuola che prenda un impegno verso l'inclusione, si interroghi se minori ed adulti siano sensibili ai vari modi in cui si manifestano le differenze di genere, in quanto, per far in modo che una scuola fiorisca come comunità inclusiva, centrale deve essere un sostegno alla piena valorizzazione delle differenze fisiche, cognitive, linguistiche, culturali e di genere che sono presenti all'interno di ogni istituto. *l'Index* incoraggia chi lavora nella scuola a riconsiderare il modo in cui le identità di genere, maschio, femminile, transgender, vengono considerate e sostenute. Nelle domande dell'Index ritroviamo attenzione alla questione di genere ad esempio nelle domande che richiedono una riflessione

---

241 Per Foucault il *discorso* è un insieme di fonti, capacità, saperi che interagiscono nella costruzione del significato della coppia soggetto-oggetto, dotato di una propria coerenza interna e capace di creare consenso.

sull'assunzione di un regolamento sull'abbigliamento che incoraggi gli stereotipi di genere, ma non vi è attenzione al modo in cui gli spazi possono sostenere tali stereotipi. Sulla base di questa breve ricognizione sulla critica proposta dagli studi di genere contemporanei, anche se la questione merita un approfondimento maggiore, che in futuro ci auspichiamo di poter affrontare in maniera più dettagliata, considerato il tema più generale della ricerca, non possiamo sottrarci ad una analisi dello spazio da un punto di vista di genere. Se pur scarsi i dati che abbiamo, nell'intervista a Perotoni emerge che questo tema è debolmente affrontato ed è gerarchicamente subordinato ad altre attenzioni che vengono ritenute più importanti. Siamo dell'avviso che il tema dell'inclusione nella sua declinazione spaziale debba poter toccare tutte quelle questioni che riproducono forme di micro-esclusione (D'Alessio 2012), per metter in discussione il modo in cui gli spazi vengono pensati e far in modo che nessuno resti escluso. Riteniamo che tale tema dovrà trovare cittadinanza tra gli addetti ai lavori, architetti, insegnanti, perché la questione è di scottante attualità e quindi si avverte l'urgenza di un intervento in questo campo, contrariamente rischierebbe di restare fuori un pezzo importante di una più generale riflessione sull'inclusione.

### **3.2.3 Aule e bagni separati**

Come affermavamo nel paragrafo 2.3 della prima parte, nelle Linee Guida del MIUR per l'Edilizia scolastica presentate nell'Aprile 2013, non compaiono aule speciali o per il sostegno (MIUR Linee Guida di Edilizia Scolastica 2013, I.1 Gli spazi di apprendimento), indicatore questo di una ricerca di superamento delle esclusioni silenziosamente perpetrate nella quotidianità. Ma nelle nostre interviste ritroviamo sia l'aula speciale che il bagno dedicato agli/alle allievi/e con disabilità.

All'interno di tutte le scuole noi abbiamo sempre una classe per i bambini portatori di handicap (Perotoni)

abbiamo anche delle zone per i bambini portatori di handicap o come si dice, insomma che hanno problemi. Allora li abbiamo veramente delle aule intere dedicate a loro (Perottoni)

Mentre in altri paesi l'esclusione degli/delle alunni/e “diversi/e” avviene separando gli edifici, nel nostro si realizza con la separazione dei curricoli, giustificandolo in nome dell' “aiuto”, per l'alunno/a “diverso” si prepara un curriculum speciale che verrà svolto dall'insegnante di sostegno in uno spazio separato, in modo da non disturbare lo svolgimento del programma normale da parte dell'insegnante curricolare. Ma come è possibile apprendere a cooperare e a rispettare ogni persona nella sua unicità, a convivere in una società inclusiva se si è stati educati in aule separate? Come afferma Dovigo (2014), le indicazioni ministeriali non suggeriscono una suddivisione dei compiti, così come non prevedono che il raggiungimento dei livelli minimi di apprendimento avvenga a scapito degli/delle alunni/e considerati/e “diversi/e”.<sup>242</sup> Ianes (2014) afferma che in una ricerca sul sistema scolastico trentino il gruppo di ricerca da lui diretto ha riscontrato che l'aula di sostegno esiste in oltre metà delle scuole in cui lavorano gli/le insegnanti del campione considerato (quasi 600 docenti). Vi è una scarsa inclusività della didattica ordinaria (Ianes, 2014), le metodologie usate in aula non permettono sempre un'adeguata individualizzazione, e ciò spinge gli/le insegnanti ad uscire dalla classe (Canevaro, d'Alonzo, Ianes, Caldin, 2011). Le metodologie didattiche ordinarie potrebbero dunque evolversi verso forme strutturalmente più inclusive, come l'apprendimento cooperativo, l'aiuto e l'insegnamento reciproco diretto (tutoring), la didattica laboratoriale, per progetti, per problemi reali, l'adattamento e la diversificazione dei materiali di apprendimento (testi, schede e oggetti digitali), l'uso partecipato e inclusivo delle tecnologie. Come afferma Ghedin (2013) possono essere usate diverse forme di *coteaching*, in cui i ruoli si possono differenziare e interscambiare, con due insegnanti, la classe può essere più facilmente divisa in gruppi e sottogruppi, possono essere conquistati spazi diversi alla didattica ordinaria. Santi ricorda che “L'obiettivo della

---

242 Ad acuire il problema è stata l'introduzione delle prove INVALSI che sanciscono, come afferma Dovigo (2014) che le materie che realmente contano restano tre, mettendo da parte non solo tutti gli studi che dopo Garner si sono concentrati sulle intelligenze multiple, ma tutti/e gli/le alunni/e dotati/e in arte, musica, attività motorie, storia, lingue straniere, geografia. È necessario diversificare ed ampliare il curriculum comune se l'obiettivo dell'inclusione è che tutti/e gli/le alunni/e stiano assieme il più possibile.

Didattica dell'integrazione è offrire le competenze necessarie a trasformare uno spazio d'aula non solo in un luogo di istruzione per tutti, ma in un contesto di integrazione per ciascuno” (2011, p.44). Nell'aula insieme alla classe troviamo anche le varie soluzioni logistiche e di articolazione degli spazi interni, delle posizioni occupate e dei banchi, che possono favorire in modo decisivo le relazioni positive per l'apprendimento (Ianes, 2008).

Inoltre, dal momento che i due ragazzi con disabilità presentano entrambi difficoltà motorie, la classe è stata collocata in un'aula al piano terra dell'edificio scolastico, di fronte alla sala professori, accanto all'aula di sostegno e ad altre aule speciali della scuola, mentre tutte le altre classi sono in aule situate al piano superiore. Questa situazione spaziale ha influito sulla fisionomia e sulle caratteristiche della classe, migliorando la disponibilità alla relazione tra compagni di classe» (D'Alfonso et al., 2004)

Una separazione tra spazi specifici riservati alla “diversità” e spazi riservati alla “normalità” è sintomo di un basso livello di inclusività della scuola, le aule di sostegno si presentano come una sorta di “riserva indiana” (Medeghini, et al. 2009) all'interno della quale confinare il “diverso” per non disturbare il “normale” lavoro della classe. Una educazione per chiunque, enfatizza il complemento per “chiunque”, e dunque non si rivolge solo ad alcuni/e, ma tutte le persone presenti in un'aula scolastica, ossia a tutti/e gli/le alunni/e che operano in essa. Come è stato già detto nel paragrafo 2.3 della prima parte, possono essere usate modalità di separazione con finalità di inserimento e di integrazione. I temi dei diritti, dell'inclusione, dell'emancipazione, delle barriere che impediscono la piena ed effettiva partecipazione delle persone con disabilità alla società, declinati nella Convenzione delle Nazioni Unite del 2006, crea uno sfondo, importante e decisivo per un'emancipazione delle persone con disabilità, è necessario interrogarci sulla possibile e concreta applicazione di tali enunciati.

Nelle scuole in cui l'aula di sostegno viene adoperata per gli/le allievi/e identificati/e come “incapaci di beneficiare” degli insegnamenti ordinari nelle aule regolari, si sviluppano pratiche che creano una divisione tra ciò che avviene in classe e ciò che avviene nell'aula di sostegno.

It seemed as if there were two separated education systems within the mainstream school, one for those children perceived as being “normal” and one for those who differed from the norm (D'Alessio, 2012, p.528)

Riteniamo che tale tema deve poter essere affrontato di modo da poter progettare spazi non destinati ai “diversi” ma conformati per poter ospitare chiunque, e permettere a chiunque un abitare. Stare in classe non è un dogma, chiunque può sentire il bisogno di stare da solo per lavorare o riposare, e dunque avere necessità di vivere altri spazi che non siano quelli condivisi con gli altri, stare insieme “il più possibile” (Dovigo, 2014) per poter sfruttare la grande risorsa che può essere il gruppo dei pari in termini di apprendimento cognitivo affettivo e sociale, non significa restare in classe tutto il tempo. Qualunque allievo/a

può avere bisogno di una passeggiata, un pisolino, un lavoro diverso, ecc., ma questo “dentro e fuori”, questa pluralità di spazi deve essere la normalità routinaria in cui tutti gli alunni si sentono di appartenere profondamente, senza esclusioni (Ianes, 2014, p.43)

Lo stesso discorso riguarda la presenza di bagni destinati a persone con disabilità<sup>243</sup>

un bambino che si è spaccato una gamba non devi per forza metterlo in un bagno handicappati (Perottoni)

Però siamo obbligati comunque a fare un bagno per portatori di handicap gravi quelli che non sono capaci, autosufficienti e quindi nella scuola comunque un bagno per portatori di handicap gravi lo facciamo, perché ci sono bambini che non si muovono (Perottoni)

Creare spazi separati e concentrarsi sulla disabilità delle persone, su un attributo di coloro che dovranno utilizzarlo, e non sulla funzionalità di un prodotto accessibile per tutti, perpetua lo stereotipo della persona con disabilità come l' “altro”, il “diverso”, Jane Bringolf afferma

The pairing of access and disability continues to stereotype people with a disability as ‘others’ (...) Consequently the labelling is unlikely to be changed unless there is

---

243 Il “bagno per disabili”, è nato dal DPR 384/78, il decreto emanato con sette anni di ritardo rispetto alla Legge di cui è stato regolamento d’attuazione, e che ha introdotto nella legislazione Italiana le caratteristiche obbligatorie dei locali igienici dell’edilizia pubblica o d’uso comune e collettivo.



a paradigm shift from a separatist approach of 'us and them' to a 'one population' inclusive approach (...) If and when human diversity becomes a natural starting point for architectural design all special terms will vanish, and so they should. In the end, one could say that there are only two types of design: bad design and good design (Bringolf, 2010, pp.2-3)

Se la diversità viene compresa come una manifestazione della umanità, non avremo bisogno di creare spazi specifici per uno specifico gruppo di persone. Il Design for All come l'Universal Design non si concentrano su di un particolare 'tipo' o un gruppo di persone che risulterebbe essere stigmatizzante, ma propongono prodotti utilizzabili dal maggior numero di persone. Come abbiamo potuto notare nel paragrafo 2.3 della prima parte, la filosofia progettuale è basata su un approccio inclusivo che cerca di non distruggere le differenze, ma di proporre spazi e prodotti migliori per tutti, a beneficio di tutti gli utenti e soddisfare le loro esigenze individuali e collettive (Mullick, 2001).

Crediamo sia necessario adottare dunque il nuovo paradigma inclusivo anche nella progettazione, fino a che non si comprenderà la normalità come pluralità delle differenze, e che la differenza è il modo stesso di esprimersi della realtà, una realtà composta di variazioni infinite, le risposte tecniche saranno solo parziali perché lasciano intatte

the social and attitudinal relations that influence the form and content of design  
(Imrie 2004, p.282)

Come affermano Booth e Ainscow (2014) bisogna agire su più livelli, sulle culture, sulle politiche e sulle pratiche, in modo che la sfida dell'inclusione possa essere realmente adottata. È necessario dunque che le parti interessate si incontrino per poter esaminare la situazione, sviscerare i problemi e applicare le energie per produrre scuole *per chiunque*, pensate per poter essere abitate da tutti.

### 3.3 Spazi per l'abitare di ognuno

#### 3.3.1 Spazi che permettono privacy

Biamonti, esperto di arredamento di interni, nell'intervista ci dice che l'abitare implica il mettere al centro la persona e i suoi bisogni di relazione e di privacy

credo che per abitare sia fondamentale che ci siano diverse attività, e che soprattutto ruotino intorno alla componente umana, la componente umana è fatta anche di momenti relazionali, momenti sotto pressione, momenti di relax (Biamonti)

Lo spazio-scuola non consente un reale “abitare” se non permette di isolarsi in uno spazio, lo spazio dell'*intimità* (Iori, 1996) è indispensabile in una scuola che voglia rispettare la complessità delle dinamiche soggetto-realtà.

La privacy è un concetto architettonico e pedagogico insieme, in quanto favorisce la fantasia ed alimenta il gioco simbolico, ma anche l'attività intellettuale, consentendo momenti di riflessione, da soli o attraverso giochi di concentrazione (puzzle, libri, ecc.). uno spazio privato e personalizzato è assai importante per prevenire i rischi di una collettivizzazione precoce ed in particolare il rischio di personalizzazione (Iori 1996, pp.130-131)

Lo spazio privato è fondamentale per acquisire quel senso dell'abitare di cui si è parlato nel paragrafo 3.2 della prima parte. Protezione, raccoglimento, riposo, meditazione, solitudine, sicurezza, sono alcune delle possibilità che offre uno spazio privato, che può divenire anche spazio dei ricordi, della relazione privilegiata io-tu. Una maggiore diversificazione dello spazio, un'ambiente maggiormente articolato in zone offre maggiori opportunità per la crescita (Varin, 1985). Soprattutto nella scuola dell'infanzia, come emerge anche dalle interviste, e come ampiamente mostrato dalla letteratura che si occupa dell'allestimento e l'organizzazione dello spazio nella scuola d'infanzia,<sup>244</sup> si rivolge attenzione nell'offerta di spazi “protetti”: angoli, pareti divisorie, angoli morbidi, angoli per la lettura delimitati da scaffali per i libri, ateliers, spazi propri come cassetti o armadietti per contenere le proprie cose, in funzione di “transizione” tra la casa e la scuola. Hertzberger (2008) riprende l'idea di “nicchia”, a cui già Varin (1985) dava valore, come spazio capace di offrire privacy, l'essere umano

<sup>244</sup> Cfr. paragrafo 2.4 della prima parte.

sia nel periodo dell'infanzia, sia nel periodo dell'adolescenza, che nell'età matura, necessita di un nido, di potersi ritirare nel guscio, che stimola l'immaginazione a creare una protezione, un nascondiglio.



Figura 3.5 De Spil Extended School, Arnhem, esempio di angolo intimo, di Herman Hertzberger, 2004/07

Nell'aula panottica che assomiglia ad una scatola rettangolare di colori pallidi, non si può ricavare un angolo per sé, l'allievo/a non ha una “nicchia” sua dove ripararsi dal controllo che viene esercitato su di lui. L'angolo è il riparo dove nessuno può prenderci alle spalle o ai lati, l'angolo avvolge e favorisce il raccoglimento

una camera immaginaria si costruisce intorno al nostro corpo che si ritiene ben nascosto quando ci rifugiamo in un angolo (Bachelard, 1993, p.160)

In risposta alla domanda sull'abitare Mura ci dice che uno spazio per poter essere abitato deve offrire differenti opportunità di relazione

Un bambino così ha bisogno di una nicchia. Quindi uno spazio vivibile è uno spazio che permette più relazioni, più modalità di relazioni (Mura)

Come afferma Weyland (2013) i luoghi in cui si compiono i processi conoscitivi possono essere visti e abitati da angolature diverse, secondo prospettive e scelte posizionali diverse, e nella opportunità di potersi posizionare si offre modo di identificarsi.

Ciascuno può abitare in luoghi diversi della comunità-scuola, può scegliere gli angoli più appropriati per svolgere le diverse attività, può mettersi in dialogo con lo spazio che lo accoglie e trovare la nicchia preferita, che più gli si confà. Ciò gli offre modo di identificarsi, proprio attraverso questo posizionarsi nello spazio (Weyland, 2013 pp.118)

Nelle Linee Guida 2013 Lo spazio informale e di relax deve poter garantire un certo grado di privacy, definito da una serie di elementi fisici e non. Gli spazi connettivi intesi come spazi relazionali, sono luoghi senza muri ma con una privacy visiva, ottenute con soluzioni allestitivo e di materiali, vetri, arredi, divisorii.

Per gli psicologi ambientali è necessario che lo spazio-scuola, luogo formativo per la persona, concili bisogni di privacy che necessitano di spazi in cui potersi difendere da invasioni altrui, in cui potersi separare dall'insegnante pur tenendolo a portata di sguardo, con quelli di socialità. Come afferma Cisotto (2005) l'immagine di sé comincia a configurarsi i primi anni di scuola, il concetto di sé, o *self concept*, è definito come la rappresentazione che un individuo ha della conoscenza relativa a se stesso, una rappresentazione che si compone e modifica attraverso numerose esperienze. Ciò che si forma nella scuola è il senso di competenza, la capacità di relazionarsi con i coetanei e gli adulti, con i pari e con gli/le insegnanti. Abbasi (2013) la quale si occupa dell'influenza dell'ambiente fisico scolastico sulla formazione dell'identità degli adolescenti, afferma che il concetto di privacy si trova in stretta relazione alle esigenze degli adolescenti di separazione-individuazione e di interazione sociale. Come spiega Abbasi, prendendo in considerazione il concetto di privacy proposto da Altman (1975), per un individuo essere capace di avere della privacy significa essere capace di controllare il grado di interazioni sociali con gli altri. A volte una persona ha bisogno di stare sola, può desiderare di restare all'ascolto di cosa sta accadendo in sé, allontanandosi dagli altri. A volte, si può avere bisogno di interagire con due o tre amici e non si desidera essere distratti o disturbati da altri. Altre volte, invece si ha bisogno di ricercare interazione con un grande gruppo di persone e di stare con gli altri. La privacy è legata anche alla scoperta di sé in contesti dove le persone sono libere di esprimere se stessi. Gli spazi che permettono una certa privacy offrono la possibilità di sperimentare anche alcuni nuovi comportamenti, senza timore di una condanna sociale (Abbasi, 2013). Spazi con una certa privacy permettono di liberarsi dal rumore eccessivo, dalle

distrazioni visive, inoltre una situazione di socializzazione diffusa, caratterizzata da attività di gruppo e da tempi prolungati di condivisione di spazi, può risultare spersonalizzante e poco favorevole al processo di costruzione dell'identità (Varin, 1985).

Come affermano Leiringer e Cardellino (2010)

In simple terms, privacy allows individuals to control their interaction with others, whilst open spaces can make this control almost impossible. Thus, open and flexible spaces encourage a sense of community, but eliminate or severely impede the possibility of privacy.

Mentre spazi ampi, aperti e trasparenti favoriscono la comunicazione, la socializzazione, spazi riservati, appartati, contenuti favoriscono la privacy, ma è necessario distinguere tra i diversi gradi di privacy, e dunque diversi gradi di interazione con altre persone, di cui si può aver bisogno. Per esempio, due o tre ragazze adolescenti possono trovare piacevole chiacchierare in un angolo del cortile della scuola, non volendo essere disturbate, ma non necessitando una completa separazione dal resto degli/delle studenti/esse, mantengono un contatto visivo su ciò che sta succedendo intorno a loro di tanto in tanto. Vi è una gamma di esigenze di privacy che richiede diverse risposte progettuali.

Tra i nostri intervistati viene riconosciuta la necessità di ricreare anche a scuola spazi che permettono maggiore privacy. Zini si sofferma su di uno spazio che possa essere accogliente per un unico individuo

per star tranquilli devi avere per esempio un buon ambiente alle spalle, non tanto di sicurezza ma quasi, un muro, qualcosa che ti dà una specie di solidità ambientale, io ce l'ho con gli aeroporti tutti trasparenti perché non c'è mai un posto nel quale uno può stare tranquillo a riposarsi (Zini)

Ricatti riconosce la necessità di avere spazi più appartati che permettano un incontro tra pochi amici

un corridoio o una scala che si deforma in una certa maniera, diventa l'anfratto dove mi posso rintanare con l'amico a chiacchierare (Ricatti)

È necessario poter offrire spazi sensibili alla regolazione delle interazioni sociali, che consentano diversi gradi di privacy. Tali spazi possono essere utilizzati come aree di lavoro individuale, in coppia, in piccoli gruppi, o con l'insegnante, dunque possono servire sia per consentire la molteplicità delle attività degli/delle studenti/esse ma anche per rispettare le esigenze dell'individuo che non deve essere costretto a stabilire rapporti in ogni momento della giornata, o che necessita di diversi gradi di privacy.

### **3.3.2 Lasciare tracce della propria presenza**

Abitare abbiamo detto nel paragrafo 3.2 della prima parte, è “avere”, “possedere”, implica una proprietà ed una reciproca appartenenza. La relazione tra abitare e possedere, identificarsi, appartenere, è condivisa da diversi intervistati.

rendere la scuola non solo il posto dove...una specie di gabbia dove devi stare, ma un posto dove abiti, dove senti tuo (Biamonti)

L'abitare non è solo stare in un luogo sempre ma è proprio personalizzarlo (Ponti)

Il sentire proprio uno spazio implica un poter inscrivere nella materia e lasciare che vi permangano, delle tracce della propria presenza, dunque è un luogo che parla di noi

uno spazio abitato è uno spazio che è pieno di informazioni delle persone che lo usano (Ponti)

Uno spazio abitato è uno spazio vissuto, in cui è possibile trovare memoria di sé e della propria storia all'interno del luogo collettivo, uno che comunica senso di appartenenza. Le tracce sono necessarie perché come afferma Canevaro (2001) permettono di “non perdersi nel bosco”, per i/le bambini/e, e i/le ragazzi/e la scuola può essere come un bosco che

diventa il posto pauroso in cui si perdono, senza riconoscere le proprie tracce, sempre estranei e sempre respinti (Canevaro, 2001, p. 28)

In ogni passo che si fa, si rischia di non saper riconoscere nulla di sé, i/le bambini/e, e i/le ragazzi/e hanno bisogno di elaborare il senso della continuità e della persistenza personale, devono poter avere “segni per ritrovarsi” (Canevaro, 2001), per potersi riconoscere nello spazio che dunque in tal modo, li ospita, offre loro posto, accoglie la loro presenza che nel manifestarsi incide, lascia segni.

Lo spazio-scuola non consente un reale “abitare” se non permette alcuna appropriazione del territorio (Iori, 1996), quando i nostri intervistati si ritrovano ad dover passare dal concetto dell'abitare alla possibilità pratica di abitare uno spazio pubblico, lasciando in esso traccia della propria presenza, quando si tratta di dover immaginare uno spazio che permetta l'appropriazione, molti di loro non riescono a trovare nella propria progettazione traccia di questa declinazione

é una bella domanda! cioè, non so se c'avessi mai pensato! (Rionda)

Rionda afferma che non vi è stata una riflessione prima in tal senso. Giorgio Ponti la cui progettazione è in particolar modo rivolta alla creazione di un ambiente ideale per ospitare una didattica per competenze, si ritrova a non poter declinare il concetto di abitare che aveva poc'anzi proposto, almeno non per tutti.

La didattica per competenze è fatta in modo diverso, se questo è un laboratorio di informatica, qui ci va solo il docente di informatica e sono gli studenti che vanno lì, quindi a ogni ora gli studenti si spostano, la tendenza è che intanto l'insegnante personalizza lo spazio perché è il suo, un po' come i tutor inglesi, e quindi ci mette le sue attrezzature, lo personalizza mettendo i poster delle cose che gli piacciono di più, è un po' come la sua casa in cui riceve gli studenti (Ponti)

I continui spostamenti nei diversi laboratori non permettono, secondo Ponti la possibilità da parte degli/delle allievi/e, di appropriarsi degli spazi, in quanto utilizzati a rotazione da tutti. Egli propone comunque un luogo non completamente “spersonalizzato”, di tutti e di nessuno, ma uno spazio dell'insegnante, da lui/lei gestito e curato, a suo piacimento. In tale tipologia di progetto però non è possibile per l'allievo/a individuare e “segnare” un *proprio* “territorio”, delimitare un area come proprio “spazio vitale”. Dunque non è possibile entrare ed uscire dal proprio spazio,

incontrando elementi conformi alla propria impronta ed elementi difformi, o sconosciuti. Come afferma Hertzberger

Classrooms in fact belong to the teacher and the pupils are visitors. although they know that is where they belong, it is debatable whether the pupils really feel at home there (Hertzberger, 2008, p.35)

Lo spazio-scuola necessita sia di luoghi “familiari” che di luoghi “non familiari”, l'essere solo in luoghi che permettono all'allievo/a di essere a proprio agio non favorisce la necessità di aprirsi al mondo, non favorisce quella scomoda sensazione di “mancanza”, di “attesa” che determina uno spostamento verso “il non familiare”, “il nuovo” (Iori, 1996). La scuola è spazio di molteplici incontri, è lo spazio del noi, dell'imprevisto, ed in questo deve potersi presentare come un luogo dissonante dalle abitazioni, dai rassicuranti luoghi che creano ambienti familiari. La condizione di non appagamento, può spingere verso nuove familiarità, verso uno spazio da immaginare, da creare.<sup>245</sup> Il ruolo dell'insegnante è quello di creare dissonanze cognitive, nella didattica è continuamente necessario sfidare l'allievo/a ad andare oltre (Wiggins, McTighe, 2004; Tomlinson, 2006), ed un buon insegnante sa che il trucco per rendere il lavoro sfidante consiste nel pensare compiti un po' più avanti rispetto al livello di competenza attuale dell'allievo/a, ossia appena fuori dalla sua zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1987),<sup>246</sup> riprendendo l'ipotesi vygotskijana, difficili quel tanto che basta per spingere alla curiosità ed elevare la conoscenza, senza però diventare un ostacolo destinato al probabile insuccesso. La possibilità di scoperta, dell'imprevisto che possono ritrovarsi ad esempio nel gioco delle angolazioni, nei chiaro scuri (Pallasmaa, 2005) possono rappresentare una opportunità per sostenere il compito della scuola di stimolare curiosità, uno dei fattori propulsivi più importanti della motivazione intrinseca a intraprendere attività (Cisotto, 2005). Tale pulsione interna sta alla base del

---

245 Come ci ha spiegato Piaget, la condizione dei processi di apprendimento di fronte a un ostacolo cognitivo, di fronte a una dissonanza rispetto ai nostri precedenti schemi mentali, richiede che la mente incorpori la nuova esperienza nel precedente schema di conoscenze, per ritrovare una nuova forma di adattamento attraverso l'accomodamento, la ristrutturazione dei precedenti schemi costruiti.

246 Vygotskij (1987) sosteneva che una buona istruzione dovesse essere mirata alla zona di sviluppo prossimale dell'allunno/a, ovvero, allo spazio intermedio fra il livello di sviluppo attuale del/la bambino/a, determinato dalla sua capacità autonoma di soluzione di problemi, e il suo livello di sviluppo potenziale, determinato dalla sua capacità di soluzione di problemi con l'assistenza di un adulto o attraverso la collaborazione di compagni più capaci



comportamento esploratorio sia del/la bambino/a piccolo/a che dell'individuo maturo, è una spinta al conoscere indotta da un ambiente nuovo o dalla presenza di caratteristiche inconsuete nell'ambiente conosciuto (Cisotto, 2005). L'ambiente può permettere il comportamento esploratorio, quella interazione giocosa e libera che conosciamo meglio in ambienti della scuola dell'infanzia. Nei nostri intervistati non ritroviamo tale tipo di riflessione che chiaramente può essere solo il frutto di un dialogo tra le due discipline, che auspichiamo riprenda presto.

Nell'intervista ai due architetti dell'emergenza De Gioia e Michelin, che collaborano all'interno dello stesso studio, si crea un interessante dibattito nato dalla possibilità di riflettere su questo tema che vede i due colleghi prendere posizioni differenti. Secondo Michelin non è possibile abitare in un luogo pubblico, in quanto l'abitare implica la realizzazione di un luogo che è costruito intorno al soggetto che lo abita.

io la vedo una cosa un po' più personale l'abitare, io abito principalmente a casa mia, quindi in un contesto a me riconoscibile, piacevole e che ha una sfera soggettiva abbastanza importante, quindi il mio abitare magari è diverso dal suo abitare, per cui, in un edificio pubblico trovo difficoltà nell'abitare! è più facile che vado a fare qualcosa, quindi lo utilizzo, lo fruisco, lo attraverso, ma abitare mi sembra un po' troppo! (Michelon)

Come abbiamo visto nel paragrafo 3.2 della prima parte, l'abitare implica l'idea di appartenenza, di proprietà, il luogo ove si abita è come un calco fedele del corpo, esprime la personalità dell'abitante, lo racconta, lo rappresenta dinanzi agli altri. Uno dei mandati della scuola, in quanto istituzione educativa "formale", è quello della socializzazione, che riguarda l'educazione sociale ed affettiva, ma ogni soggetto è portatore del proprio patrimonio umano, culturale, sociale. Ricercare un abitare insieme a differenti persone è il compito di impegno verso una scuola inclusiva in cui è necessario avere rispetto per l'espandersi delle varianti soggettive di ciascuno (Booth, Ainscow, 2014) il che significa non solo dare corpo alla costruzione di un autentico progetto educativo, ma anche offrire materialmente un luogo che possa essere modificato attraverso questo progetto. Lo spazio anonimo deve poter essere sostituito da uno spazio offerto allo sviluppo della creatività e dell'inventiva in cui poter lasciare

proprie orme, tracce. Tra i nostri intervistati Scarpinato invece si mostra sensibile verso questa possibilità

La bellezza dell'abitare è nel fatto che è possibile riconoscersi in un luogo e renderlo identitario attraverso la propria personale azione di trasformazione, di deformazione (Scarpinato)

La possibilità di avere spazi da personalizzare, significa avere degli spazi variabili e mutevoli (Iori, 1996), in cui oggetti, banchi, soggetti possono essere “ricollocati”, in quanto chi abita lo spazio lo riprogetta e si riprogetta in esso. La stessa esperienza del conoscere genera continue nuove esperienze di sé e del mondo. Lo spazio interpretato in base a nuove conoscenze può essere vissuto e rappresentato in modi diversi. L'organizzazione dello spazio non ruota più attorno alla cattedra, ma ruota attorno ad ogni persona, ogni angolo può divenire un possibile e potenziale spazio proprio e spazio di un progetto. Come afferma Kanizsa

Il cambiamento passa prima di tutto attraverso un ribaltamento della centralità dell'insegnante nel processo educativo. Infatti al centro del processo educativo e del rapporto viene messo l'allievo con tutte le sue potenzialità e i suoi bisogni e l'insegnante deve trovare le modalità di rapporto più adatte allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno (Kanizsa, 1998, p.126)

D'Alfonso (1994) distingue tra lo *stare* e l'*abitare*, mentre la prima parola tende a connotare un fatto, la seconda invece un atteggiamento.

Si può stare in un luogo senza venire a patti con esso, senza volerci restare. L'abitare implica invece tutto quel processo di interazione tra l'ambiente e l'individuo in cui sono fondamentali, l'esplorazione, l'individuazione, l'impossessamento (D'Alfonso, 1994, p.60)

L'abitare sottolinea l'aspetto di consuetudine tra una *presenza* e un luogo, lo stare implica invece il puro accadimento. L'abitare implica impadronirsi di luoghi, e questi racchiudono i desideri, l'immaginario, le tracce, intese come residui e sedimentazioni della quotidianità di coloro che lo abitano. Gli oggetti diventano brandelli di memorie, parlano, e parla la loro collocazione, la modalità del loro posizionamento, l'aula può arricchirsi di oggetti scelti dai/dalle bambini/e, e dai/dalle ragazzi/e, combinati con oggetti portati da casa, per offrire la possibilità di conquistare ciò che è fuori, lasciando

il segno della propria presenza (Guerra Lisi, 1997). La scuola può essere un luogo disponibile a ricevere impronte, in cui le relazioni che si istituiscono, le danno forma e identità. L'ambiente può in questo modo comunicare il senso di riconoscimento di affermazione personale, di apertura al contributo individuale.

La personalizzazione, seguendo Abbasi (2009) nella sua analisi, è una forma di comportamento territoriale attraverso cui gli individui fanno uso dei loro effetti personali, al fine di affermare e difendere il loro territorio, regolare le loro esigenze di privacy e raggiungere il livello desiderato di interazioni sociali. Personalizzare un ambiente significa modificarlo al fine di riflettere la propria identità all'interno di un luogo collettivo. Nella progettazione è necessario fornire superfici espositive o spazi per le opere e gli oggetti che risultano essere significativi per i/le bambini/e, e i/le ragazzi/e (Abbas, 2009), e questo è legato alla possibilità da parte degli/delle studenti di potersi esprimere, di poter decidere ciò che deve essere mostrato. Come sostiene Tomlinson (2006) innanzitutto è necessario che gli/le allievi/e “vedono se stessi” nell'aula, che i/le bambini/e, e i/le ragazzi/e comincino a comprendere che il lavoro che fanno è importante ed interessante come si può vedere nell'aula. Risulta in questo senso opportuno avere angoli, spazi, superfici espositive, in cui i/le bambini/e, e i/le ragazzi/e possano esporre i loro lavori, o cose che loro stessi/e considerano interessanti, le quali possono riflettere i loro interessi o essere pertinenti a qualcosa che stanno studiando. I nostri intervistati, tranne Scarpinato, non parlano esplicitamente di questa possibilità offerta dallo spazio.

Vi sono anche dei materiali che testimoniano il passaggio della vita, che si trasformano con la presenza degli abitanti e che portano traccia del tempo, e si nobilitano con esso, ossia invecchiano bene, il legno ad esempio, a differenza della plastica che nel tempo si deteriora e perde le sue caratteristiche materiche qualitative.

il legno si rovina, restano i segni, le tracce, si rovina bene, non si scheggia, se anche lei fa un segno sul legno dopo si imbrunisce, non le dà fastidio (Segantini)

Anche alcune sorgenti di luce artificiale come lampade, proiettori costituiscono mezzi attraverso i quali trasformare lo spazio creando atmosfere e livelli di illuminazione in

relazione alle diverse attività ed esigenze (Rigolon, 2011b), come vedremo nel paragrafo 3.5.5, non troviamo tra i nostri interlocutori tale attenzione.

### 3.3.3 Spazi che sostengono l'agentività

Zini, pur non collegando la sua riflessione all'abitare afferma

io dico che bisogna fare dei luoghi, dei paesaggi molto semplici ma che bisogna arricchire nel tempo, luoghi che consentano alla vita poi di evolversi, di crescere (Zini)

Malone e Tranter (2003) sottolineano l'importanza di avere luoghi non completamente definiti perché questi si prestino ad essere manipolati, trasformati dagli abitanti. Spazi che permettano una certa libertà di modificazione, offrono opportunità di interagire con l'ambiente intorno che può avere ricadute positive su diversi aspetti della crescita da quello motorio, a quello cognitivo in quanto richiede la risoluzione di problemi, a quello sociale in quanto può aiutare i/le bambini/e a creare legami e a sviluppare un senso di appartenenza (Malone e Tranter, 2003), ed anche etico in quanto la trasformazione di un ambiente comporta che i/le bambini/e, e i/le ragazzi/e prendano decisioni e che ne valutino le conseguenze. Non è da sottovalutare l'importanza che può avere l'atto di prendersi cura di orti o giardini, che può aiutare a far crescere il senso di responsabilità nei confronti della natura (Desmond et al., 2004). Ceppi e Zini (1998), due architetti che a lungo hanno collaborato con le scuole di Reggio, ed il secondo, Michele Zini, è figlio dell'architetto Tullio Zini da noi intervistato, in *Bambini, spazi e relazioni*, propongono alcuni concetti chiave per formulare dei criteri generali di uno spazio educativo. L' "epigenesi" viene presentata come l'opportunità che offre uno spazio che consente di essere personalizzato, che resta disponibile a ricevere un'impronta. Lo spazio dunque deve essere in grado di mutare, evolversi secondo il progetto culturale di chi lo abita, essere continuamente plasmato e ri-progettato. Nell'apprendere, seguendo un approccio costruttivista,<sup>247</sup> il soggetto interagisce con il

---

247 All'interno del costruttivismo si possono individuare molteplici varianti e matrici, ad es. più

reale lo costruisce, lo trasforma, la conoscenza è intesa come il prodotto di una costruzione attiva del soggetto, come una personale interpretazione del mondo (Varisco, 2002). Un approccio didattico costruttivista, che supera un approccio centrato sul ruolo dell'insegnante come trasmettitore di conoscenze formalizzabili e "oggettive", e che vede l'acquisizione della conoscenza come un processo che avviene attraverso traiettorie e percorsi multipli fra loro interagenti, è contraddistinto dalla costruzione e non dalla riproduzione di conoscenza, una costruzione caratterizzata dallo stile cognitivo e dal tipo di intelligenza prevalente del discente (Gardner, 2000). Ad ognuno viene chiesto di svolgere un ruolo dinamico ed una funzione organizzativa nei confronti del conoscere.

l'insegnante non determina l'apprendimento. L'apprendimento è un processo in fieri, che può utilizzare l'insegnamento come una delle tante risorse strutturali (Varisco, 2002)

È il soggetto che determina l'apprendimento, e questo diviene il frutto di una scelta in libertà. Il contesto che interagisce con il soggetto deve poter essere manipolabile, deve poter essere modificato dai processi di autoapprendimento e a sua volta interagire con essi. L'istruzione non è più intesa come sequenza preordinabile di conoscenze da trasmettere in base alla programmazione curricolare, l'accento viene

---

interazionista, più sociale o culturale o tra costruttivismo radicale, sociale, informatico, socioculturale e costruzionismo sociale (Varisco, 2002). Varisco (2002) definisce come "costruttivismo interazionista" l'approccio teorico di J. Piaget e D. Ausubel in quanto viene da loro riconosciuta la natura attiva dei processi cognitivi, attraverso la costruzione di relazioni significative (Ausubel) tra le strutture mentali preesistenti e le nuove informazioni esterne. Il costruttivismo sociale ha come punti di riferimento forti due concetti elaborati da L. Vygotskij e ripresi ed sviluppati in particolare da A. Leont'ev.

La "mediazione culturale e sociale": «la relazione tra soggetto e ambiente è sempre mediata dalla cultura e dai suoi sistemi simbolici, in aperta polemica con Piaget che la considerava sempre e comunque diretta, spontanea, naturale» (Varisco, 2002).

Le "zone di sviluppo prossimale": «distanza tra il livello attuale di sviluppo così come determinato dal problem solving autonomo e il livello di sviluppo potenziale così come è determinato attraverso il problem solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci» (Vygotskij, 1980, p.127)

Nella definizione di "zona di sviluppo prossimale", Vygotsky vede nel soggetto educando la capacità di riconoscere a un altro più esperto, la possibilità di fargli sperimentare una "distanza" con il suo sapere o l'esistenza di un altro sapere, consentendogli, attraverso l'esperienza di gruppo, non solo un processo di "acquisizione" diretta, ma un ben più complesso lavoro di "co-costruzione" della conoscenza all'interno del gruppo dei pari. Vygotsky ha in più occasioni definito e teorizzato l'importanza dell'esperienza nel gruppo quale elemento facilitatore e catalizzatore dell'apprendimento del singolo che vi appartiene

posto su colui/colei che apprende e sull'autodeterminazione del percorso e degli obiettivi. Come affermano Biggeri e Santi (2012)

to form a capable agent it is necessary not only to give children the opportunity of learning, but also to provide them with voice in the learning process, in terms of choice-guiding rules. These rules must be the subject of an argued discussion with children, who will thus come to participate in the elaboration of decision rules concerning themselves. The improvement of the learning process is the most challenging educational response that children and youths need, in order to acquire the instruments that are essential to make the choices they value. Moreover, through this process children and youths learn how to take responsibility for the choice process in itself. This process also affords a potentially valuable opportunity to make a difference in society, which may be a fundamental component of a flourishing life (Biggeri, Santi, 2012, p.379)

In un approccio learning-centred i bambini/e, e i ragazzi/e sono considerati/e dei costruttori attivi, consapevoli e responsabili della loro comprensione, conoscenza e crescita. L'agency diventa la pietra angolare attraverso la quale ripensare il rapporto insegnamento-apprendimento. Dal punto di vista del discorso sull'emancipazione, attribuire al soggetto la possibilità di trasformare l'esistente rappresenta una rottura significativa rispetto all'idea tradizionale che riconosce solo nell'insegnante unico detentore del potere, la prerogativa di decidere. Il passaggio da una didattica centrata sul docente a una didattica centrata sullo studente, porta ad allontanarsi sempre più da quei modelli di apprendimento stereotipati. L'attenzione alla dimensione personalizzata dell'apprendimento,<sup>248</sup> porta ad una progettazione didattica tesa a cogliere le complessità dei fattori che influenzano l'intero processo ed a far emergere le caratteristiche peculiari di ciascuno.<sup>249</sup> Quindi progettare un percorso didattico che

---

248 Baldacci (2002) definisce l'individualizzazione come l'adattamento dell'insegnamento alle caratteristiche individuali dei discenti, tramite specifiche e concrete procedure didattiche. La personalizzazione invece, tiene conto, nella sua realizzazione, di quei fattori che rendono capace di stimolare ogni singolo/a studente/ssa al raggiungimento del massimo delle proprie capacità intellettive, cioè al raggiungimento di una propria eccellenza cognitiva (Baldacci, 2002). La personalizzazione inoltre è caratterizzata da una consapevolezza nel soggetto che il percorso intrapreso è congruente con istanze profonde della propria persona, dunque in un percorso di apprendimento personalizzato le scelte vengono, almeno in parte, poste in essere dal soggetto stesso, se pur attraverso le necessarie negoziazioni con il suo insegnante.

249 Anche se è una tematica che ha suscitato interesse nelle ricerche sui processi formativi degli ultimi anni, l'argomento non è una novità negli studi pedagogici, poiché già nella cultura novecentesca la personalizzazione è stata analizzata sotto il concetto di individualizzazione da autori autorevoli quali Claparède (1920), Decroly (1929), Montessori (1920). L'idea di una "scuola su misura" costruita in funzione alle caratteristiche, alle esigenze degli/delle alunni/e caratterizzata da un metodo di insegnamento basato sull'interesse-bisogno dell'apprendimento nasce da questi pedagogisti.

tenga conto del fattore personalizzazione, comporta individuare e valorizzare quelle caratteristiche di apprendimento dei singoli, lavorando in modo che ogni allievo/a sia in grado di dichiarare, esplicitare le proprie preferenze e dunque di operare in modo libero alcune scelte sul percorso. Una scuola “a misura di alunno”, il cui principio formativo richiede sensibilità alle differenze della persona nella molteplicità delle sue dimensioni individuali (cognitive e affettive) e sociali (l'ambiente familiare e il contesto socio-culturale) (Baldacci, 2002), non può non declinare anche nel curricolo implicito, e in particolare a livello spaziale, tale criterio-regolativo. Riteniamo sia necessario che una istruzione che si vuole sensibile ai bisogni individuali e perciò differenziata, risponda a questa aspirazione ad ogni livello del curricolo.

Per differenziare l'ambiente, come afferma Varin (1985), occorre agire sulle strutture divisorie e sulle variazioni di copertura dei pavimenti, attraverso tappeti, stuoie, pedane trasformabili in panchine e così via, per definire zone separate e delimitate, accessibili, che consentano di svolgere attività differenziate da soli o in piccoli gruppi. I confini topologici determinati da un tappeto, che consente di stare a terra anche d'inverno e di camminare scalzi, possono ad esempio definire delle zone all'interno dell'aula

il *carpet*, noi non lo abbiamo nelle nostre classi, una parte dello spazio dell'aula ha un grande tappeto, dove i ragazzi, anche quelli delle medie, si siedono, si rilassano, per ascoltare una storia i più piccoli, per fare una discussione comune i più grandi, sono per terra! (Segantini)

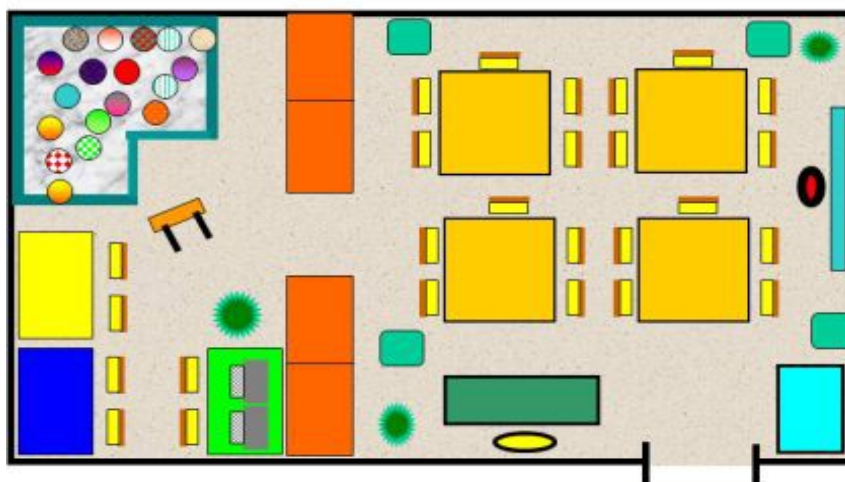


Figura 3.6. Esempio di organizzazione dell'aula policentrica del progetto “Senza zaino”

Nell'aula policentrica del Senza Zaino (figura 3.6), Mura ci dice che vi sono diverse zone<sup>250</sup>

Un insegnante ha insieme tanti bambini in uno spazio univoco, come fa a far fare a uno una cosa, e a un altro un'altra cosa? Per questo gli spazi devono essere diversi. Perché così, uno va in agorà e fa una cosa, uno sta al tavolo, uno va nel minilaboratorio (Mura)

Per definire angoli o luoghi circoscritti è necessaria una disposizione delle strutture divisorie per creare barriere percettive per limitare in modo parziale di interagire con i compagni nelle zone contigue e permettere dunque lo svolgimento di differenti attività

Esistono, nel mondo degli uffici e delle aree di lavoro, esistono dei sistemi che creano delle isole di lavoro, sia attorno a un tavolo sia anche delle isole acustiche, delle vere e proprie campane acustiche sotto alle quali si lavora, però questo è tutto nei cataloghi degli ambienti per ufficio, ce ne sono tantissime. La stessa cosa può essere usata nelle aule..ovviamente compatibilmente con quello che serve, dividere un aula in quattro e fare in modo che ci siano quattro aree di lavoro, con una protezione acustica l'una dall'altra, con una illuminazione diversa (Biamonti)

La presenza di protezioni acustiche come tende fonoassorbenti, o campane acustiche, può risultare utile anche per persone con ipoacusia (Canalini et al., 2005) le quali spesso presentano spesso notevoli difficoltà nelle situazioni in cui più persone parlano simultaneamente.

Biamonti lamenta una assenza di sperimentazione nella scuola che possa permettere una migliore differenziazione in base alle differenti necessità didattiche

Un cambiamento potrebbe arrivare da una sperimentazione più diffusa...o dall'organizzare, dal monitorare le sperimentazioni in atto e i migliori casi di eccellenza, farli diventare nuova norma. Questo mi sembra che manchi un po' (Biamonti)

La differenziazione dell'ambiente comporta la necessità di attribuire differenti significati alle zone, significati che siano comprensibili e “leggibili”, assumendo lo spazio in quanto “testo topico”<sup>251</sup>

---

250 Per un approfondimento della strutturazione dell'aula del progetto Senza zaino cfr. Orsi (2006).

251 Cfr paragrafo 2.4 della prima parte.



il bambino che legge, il ragazzo che legge, è in una dimensione rilassante, non posso creare un angolo solo di colori violenti, aggressivi, rosso primario, parete viola, ho creato una situazione cromatica coerente con questa dimensione? (Guerra)

intanto una comunicazione visiva e diretta con l'esterno, quindi una bella vetrata d'ingresso, trasparente e ampia, quindi non una porta larga tanto quanto serve per l'uscita di sicurezza per far entrare i bambini! quindi uno spazio che sia arioso, luminoso, e...noi cerchiamo anche di giocare anche con degli elementi di arredo che possono essere una bidelleria che non è un gabbiottino chiuso ma, ti dico, in una scuola elementare abbiamo creato un banco colorato, proprio immaginati una scrivania no? Semicircolare, colorata, in cui il bidello ti vede, ti accoglie (Rionda)

Il messaggio contenuto nello spazio deve poter essere coerente ed adeguato ai compiti di apprendimento ed alle prestazioni richieste. Come abbiamo affermato nel paragrafo 2.4 della prima parte, lo spazio è sistema di significazione non è sempre un sistema di comunicazione, e dunque per essere tale è necessario vi sia un minimo di condivisione di significati tra scrittore e lettore tale per garantire un passaggio di informazioni. Questo comporta di certo però, come afferma Gennari (1988), che sia soprattutto l'insegnante, in quanto educatore, ad avere l'onere di controllare i messaggi che l'organizzazione degli spazi scolastici invia a coloro che ricevono l'educazione.

L'allievo/a, qualunque allievo/a, con qualunque condizione fisica, deve poter essere posto gradualmente nelle condizioni di imparare a conoscere lo spazio e trasformarlo a seconda delle proprie necessità nonché in ragione di quelle della comunità scolastica in cui vive. Questo significa anche creare condizioni di appartenenza allo spazio da parte di chi lo abita, in quanto non è necessario solo garantire la possibilità di ritrovare in esso segni di sé attuando l'anonimia istituzionale, bisogna anche che lo spazio sia pensato per sostenere l'agentività dei/delle bambini/e, e dei/delle ragazzi/e, di qualunque bambino/a e ragazzo/a con il coinvolgimento in percorsi che portino alla sua trasformazione. Come affermavamo nel paragrafo 1.3 della prima parte, la scuola è il luogo delle possibilità, un luogo che è disponibile per nuovo uso, per un uso libero e innovativo, per dare alle giovani generazioni l'opportunità di sperimentarsi come una *nuova* generazione. Consentire di occupare o utilizzare in modo inatteso uno spazio, di sottoporlo ad un progetto di trasformazione e di aprire orizzonti di partecipazione implica il partire dall'idea che gli edifici non siano strutture chiuse

sottomesse ad un unico uso (funzione o efficienza architettonica). L'architettura dovrebbe presentarsi come non finita, predisposta ad adattarsi e modificarsi nel corso del tempo. Gli interventi di differenziazione degli spazi,<sup>252</sup> dunque, possono essere non solo circoscritti al solo momento iniziale dell'allestimento degli spazi, ma riproposti periodicamente adoperando strutture divisorie mobili, pensati per essere accessibili e dunque per essere adoperati da *chiunque*,<sup>253</sup> sulla base della richiesta da parte degli/delle allievi/e, dovuta ai significati che essi/e assegnano consapevolmente agli spazi, di differenziare ad esempio maggiormente alcune zone dello spazio, di creare aree più piccole, o più larghe per svolgere diverse attività. La partecipazione diretta dei dei/delle bambini/e, e dei/delle ragazzi/e nella metamorfosi dello spazio permette loro di investirlo progettualmente, di rinforzare il senso di autoefficacia (Gariboldi, 2007) e di contribuire a dare forma a un luogo che può essere vissuto come proprio.

Il desiderio di trasformare l'ambiente possiamo pensarlo come un'articolazione più specifica del desiderio di *far proprio* il mondo sia concretamente che immaginariamente; se vogliamo sostenere nei bambini questo desiderio, allora può essere importante far diventare la scuola un luogo per loro, un *luogo fatto con loro*, per permettere loro di radicarsi trasformandola attivamente. Un luogo ha una storia e dei significati; un luogo rende visibile l'esperienza, presente e trascorsa, dei soggetti che lo abitano; è l'esito di biografie, di relazioni e di esperienze condivise fra chi lo frequenta; un luogo è abitato dai soggetti che, proprio in quanto *abitanti*, costituiscono (si sentono partecipanti e appartenenti a...) un gruppo con una fisionomia e una storia specifiche (Caggio, 1998, p.28)

L'appropriazione cognitiva e affettiva dello spazio da parte del/la bambino/a ragazzo/a si realizza anche attraverso una progettazione condivisa attraverso una reinvenzione del contesto fisico e sostenendo la sua costruttività concreta. È necessario abbandonare la ripetizione di tipologie standardizzate di ambiente al fine di valorizzare una dimensione progettuale dello spazio e sorreggere quel processo di trasformazione del mondo interpretando l'organizzazione dello spazio scolastico come un elemento dinamico. Trasformare e reinventare gli spazi non deve far pensare ad un effetto di disorientamento al contrario comporta un rafforzamento della capacità di situarsi e agire

---

252 L'utilità della creazione di spazi differenziati e polifunzionali non concerne solo l'aula, può riguardare la piazza, lo spazio esterno, i corridoi scarsamente strutturati e differenziati. La strutturazione di angoli progettati secondo diversi criteri può agevolare l'organizzazione in sottogruppi

253 Il D.M. 236/89, come abbiamo già detto (Cfr. nota 13 del paragrafo 2.3 della prima parte), sottolinea la necessità di rivolgersi a *chiunque*, e dunque di pensare, come ricorda Fabrizio Vescovo (2006) una comoda e sicura utilizzazione degli spazi per chiunque, e non per una specifiche categorie di persone.

nell'ambiente, offrendo percorsi di progressivo allargamento e arricchimento degli interessi dei/delle bambini/e, e dei/delle ragazzi/e. Il percorso progettuale diventa oggetto di contrattazioni e negoziazioni tra insegnanti e alunni/e, che diviene così un co-progetto e una co-costruzione, risultato di un confronto continuo tra bisogni, interessi, aspirazioni tra adulti e bambini/e, e ragazzi/e. In tal modo lo spazio diviene un tramite e intermediario tra l'intenzionalità educativa dell'adulto e l'agentività dei/delle bambini/e, e dei/delle ragazzi/e. Dunque si tratta di superare l'idea tradizionale di architettura che la vede storicamente coincidente con ciò che è *costruito*. Ciò che è costruito segna l'avvento di una decisione irrevocabile, che chiude ad opzioni alternative, è necessario pensare piuttosto ad un processo più complesso che rifiuta la fissità e l'immutabilità, a favore della vita e della sua più intrinseca peculiarità, il divenire; un processo composto anche da qualità primarie e immateriali (luce, colori, materiali, suoni), come vedremo nei prossimi paragrafi, capaci di accogliere la necessità di trasformazione insita nell'individuo e nel suo essere in relazione. L'architettura non costituisce dunque soltanto un valore in sé ma per quello che produce per le capacità performative, per la sua capacità di promuovere attività, eventi, relazioni fra gli abitanti.

Come afferma Mustacchi

Un rapporto profondo lega fra loro le immagini contenute nei due termini *educare* ed *edificare* (Mustacchi, 2002, p.137)

Gli edifici che si propongono di *edificare*, hanno come obiettivo quello di favorire il percorso di crescita e di costruzione di sé dell'individuo. L' "ancestrale metafora" (Mustacchi, 2002, p.137) riguarda sia lo sforzo per ripararsi e proteggersi dalle furie e dai pericoli della natura sia l'opera anch'essa faticosa e concreta della crescita e della costruzione di sé, in cui

la propria soggettività assume le sembianze di un luogo continuamente ristrutturato nel processo di crescita, sviluppo, adattamento (Mustacchi, 2002, p.137).

Lo spazio può seguire il metabolismo delle trasformazioni inserendo la variabile tempo. Gli elementi modificabili di uno spazio dovrebbero essere abbastanza flessibili da essere facilmente trasportabili e personalizzabili in rapporto alle abilità dei/delle

bambini/e e dei/delle ragazzi/e permettendo una certa libertà di uso e di interpretazione. Il progettista dunque deve poter prefigurare una gamma di opportunità che permettano agli/alle abitanti di compiere scelte, e ciò significa anche che lo spazio acquista senso quando l'abitante lo vive e lo modifica. Gennari a proposito scrive

Uno spazio progettato e costruito per servire una multilateralità di usi sarà interpretato e vissuto psicologicamente dall'utente come una struttura polimorfa e polisena abile a funzioni "sceniche" molto differenziale tra loro, adattiva e flessibile in ordine alle necessità di chi la abita (Gennari, 1988, pp.38-39)

I nostri intervistati, pur non legando la flessibilità all'abitare, vedono però in essa una opportunità per allievi/e ed insegnanti di poter modificare lo spazio in base alle loro esigenze. Ponti definisce la flessibilità una forma di "democrazia architettonica"

cercò di creare spazi che non pongono barriere alla modifica delle prestazioni perché credo che sia una forma di democrazia architettonica quella di garantire un utilizzo diverso degli spazi a seconda del variare delle funzioni e delle prestazioni (Ponti)

Questo indicatore di democrazia e di rispetto della diversità viene valorizzato dalle Linee Guida 2013

Queste necessità hanno alla base un principio di autonomia di movimento per lo studente che solo uno spazio flessibile e polifunzionale può consentire. Dunque lo spazio in cui l'insegnante avvia le attività o fornisce indicazioni agli alunni diventerà, nel segmento successivo dell'attività didattica, uno spazio organizzato per attività collaborative tra gli studenti in cui ciascuno può avere un compito individuale che però ha un senso anche all'interno di un gruppo. Un modo di lavorare in cui le peculiarità e le diverse competenze di ciascuno sono valorizzate e ricomprese in vista di un risultato comune (MIUR Linee Guida di Edilizia Scolastica 2013, I.1 Gli spazi di apprendimento)

La flessibilità viene concepita dai nostri intervistati come una opportunità per permettere differenti modalità di lavoro, funzionale alle attività didattiche

posso passare dalla lezione frontale al lavoro di gruppo, posso passare dal lavoro di gruppo al lavoro per competenze, fatto più su dei laboratori che non sulle aule, posso coinvolgere attività esterne (Ponti)

ci sono pareti che lei può accostare al muro, o può rendere perpendicolari al muro, può creare piccoli gruppi (Guerra)

Il poter organizzare la disposizione dei banchi, degli armadi, degli scaffali, significa anche poter progettare e discutere insieme, poter valutare le risorse, per questo l'aula dovrebbe essere uno spazio trasformabile e duttile (Morgandi, 2007), in grado di consentire diversi modi di abitarla nell'arco della giornata e con il passare delle stagioni. Tra gli strumenti adoperati per intervenire nel breve periodo i nostri intervistati menzionano, arredi spostabili su ruote, pareti mobili, tende<sup>254</sup>. Come afferma Clayton “furniture arrangement should support independence and new challenges in learning” (2001, p.27), all'occorrenza gli arredi, tavoli, banchi, sedie, devono poter essere spostati per poter permettere agli/alle allievi/e di lavorare sia in piccoli che grandi gruppi che da soli, ma anche per poter avere spazio libero per delle pause, o per attività che vedono impegnato il corpo in movimento.

La flessibilità permette all'architettura di adeguarsi nel tempo alle esigenze didattiche ed educative della scuola che si modificano

portare l'edificio e l'architettura ad adeguarsi continuamente al processo educativo, man mano che il processo educativo cambia (Ponti)

questa grandissima flessibilità consente poi una grande adattabilità alla variazione della pedagogia nel tempo, questo sarà l'unico modo di fare delle scuole in futuro perché noi non possiamo prevedere la didattica tra venti anni (Zini)

C'è da dire però, che la flessibilità dello spazio corrisponde anche ad una nuova forma di apprendimento richiesta dalla nostra società che esige lavoratori capaci di adattarsi al cambiamento dei loro compiti, e dunque di acquisire flessibilità mentale e di movimento, necessaria a svolgere attività diverse.<sup>255</sup> Tali richieste comportano stili di

---

254 Ritorneremo su questo punto nel paragrafo 4.6 di questa terza parte quando cercheremo di comprendere come si relazionano nello specifico architettura, arredo e didattica.

255 Negli anni '70 si è assistito all'avvento di modelli di produzione diversi da quello fordista di *produzione di massa*, sistema gerarchico, differenziato nelle sequenze produttive e funzionalmente rigido nei ruoli lavorativi. Nuovi modelli di produzione come quello detto di *produzione snella*, si basano sull'accrescimento della differenziazione dei prodotti e presuppone la possibilità di modificare le caratteristiche degli stessi prodotti in modo flessibile e continuo, per rispondere alla richiesta di varietà da parte dei consumatori, in quanto il mercato è guidato dai consumatori ed è dunque dinamico. Il nuovo “capitalismo flessibile” mette sotto accusa rigidità burocratiche, chiede ai lavoratori di comportarsi con maggiore versatilità, di essere pronti ai cambiamenti con breve preavviso, dunque di acquisire maggiore flessibilità mentale e di movimento necessaria a svolgere attività diverse, di correre continuamente qualche rischio, di affidarsi meno ai regolamenti e alle procedure formali (Sennett, 2010). La flessibilità cambia il significato stesso del lavoro, anche gli stessi percorsi lineari tipici delle carriere condotte passo dopo passo lungo i corridoi di una o due aziende, vengono modificati attraverso un capitalismo flessibile

apprendimento non più rigidi e cumulativi ma flessibili e aperti al cambiamento cognitivo (Semeraro, 2009). Ci siamo soffermati nel paragrafo 1.1 della prima parte sull'importanza di una scuola capace di portare attenzione non al “capitale umano” ma al soggetto umano e alle opportunità per il suo sviluppo e, dunque, capace di non cedere ai mutevoli scenari del mondo della produzione, ma al contrario di offrire un “tempo sospeso”. Certo, come abbiamo già affermato nel paragrafo 1.1 della prima parte, ciò non vuol dire separare la scuola dalla società in quanto occuparsi delle problematiche inerenti la crescita del soggetto umano, comporta considerare anche quelle che più direttamente riguardano l'inserimento nel mondo produttivo e del lavoro.

Dal nostro punto di vista il punto di partenza è costituito dalla opportunità di poter stabilire un legame di *appartenenza* che, come affermavamo nel paragrafo 3.2 della prima parte, appare come strettamente legata all'*abitare* e che implica lo stabilire una relazione con lo spazio, integrarlo nella propria vita, poter lasciare la propria impronta in esso, e trasformarlo.

---

che sposta all'improvviso i lavoratori dipendenti da un tipo di incarico all'altro. L'economia ruota attorno al breve periodo, le aziende vengono continuamente fatte a pezzi e ristrutturate, si stabiliscono nuovi modi di organizzare il tempo di lavoro grazie all'impiego delle nuove tecnologie, tratto caratteristico del capitalismo contemporaneo. Il “passato stabile” durato circa trent'anni a partire dalla periodo dopo la Seconda guerra mondiale caratterizzato dalla presenza di grandi aziende, sindacati forti e garanzie introdotte dallo stato sociale, che aveva prodotto un'era di relativa stabilità (Sennett, 2010), adesso viene messo in discussione da un nuovo regime. Il diffondersi del lavoro a breve termine, a contratto occasionale, viene accompagnato da un cambiamento delle istituzioni moderne. Le grandi aziende si trasformano in organizzazioni “piatte” e flessibili cercando di rimuovere le eccessive stratificazioni burocratiche. Si passa da un'organizzazione a piramidi ad una disposizione a rete, più mobile e dunque più facile da scomporre della gerarchia piramidale, composta di rapporti fissi. Le regole chiare e costanti su cui si basavano il licenziamento, le promozioni, la definizione delle mansioni lavorative vengono sostituite da una rete che ridefinisce costantemente la propria struttura. Il nuovo capitalismo secondo Sennett (2010), crea un conflitto tra la personalità e l'esperienza, mettendo a rischio la capacità delle persone di trasformare le proprie personalità in narrazioni continue. Per buona parte della storia dell'umanità, uomini e donne hanno accettato che la loro vita potesse trasformarsi di colpo a causa di carestie, guerre e altri disastri, e che per sopravvivere fosse necessario improvvisare, ma il tratto caratteristico dell'incertezza attuale è il fatto che essa esiste senza che ci siano disastri storici imminenti. È nella vita quotidiana che essa appare integrata, dando per scontato che l'instabilità sia normale.

### 3.3.4 Arredo a misura

Il luogo in cui si abita, dicevamo nel paragrafo 3.2 della prima parte, è un calco del corpo dell'abitante, è “a sua misura”,<sup>256</sup> pensato per ospitarlo. Come afferma Clayton la prima operazione da fare in una scuola è “make the classroom fit the children's body” (Clayton, 2001, p.13), creare spazi pensati per accogliere i corpi degli abitanti.

non è un soggetto normotipo, perchè è un bambino e quindi ha dimensioni diverse (Guerra)

Le dimensioni degli arredi destinati a bambini/e, ragazzi/e della scuola dell'obbligo, che non sono quelle degli adulti, devono poter variare in altezza, in dimensione, tavoli, banchi, sedie, e tutto l'arredo deve essere pensato per le diverse misure

Alle elementari, l'anno in cui abbiamo i bambini con una maggiore differenza di altezza tra la prima e la quinta abbiamo mediamente tre tipi di sedie, perché in prima può esserci il bambino da un metro e il bambino anche da uno e quaranta (Perottoni)

l'essere a misura di bambino e di ragazzo, questo significa: regolabilità degli strumenti, significa polivalenza degli strumenti stessi (Guerra)

Non solo nella primaria, ma anche nella secondaria di primo e secondo grado può esserci una differenza fisica notevole, mantenendo l'attenzione alla logica del Design for All, la scuola dell'obbligo deve poter essere a misura di coloro che la vivono, bambini/e, ragazzi/e e adulti. È necessario tenere conto delle diverse esigenze ergonomiche, le strutture con cui interagiamo possono generare a lungo andare, a causa di un adattamento a situazioni critiche, effetti dannosi. Per progettare in modo corretto ambienti adatti a chi li utilizza, è necessaria la ricerca del rispetto delle differenti esigenze antropometriche.<sup>257</sup> Inoltre come afferma Rigolon (2011b) gli arredi forniscono

---

256 Montessori utilizzò il concetto di una scuola “a misura di bambino”, e non di adulto, perché l'ambiente della scuola, per la pedagoga, doveva poter essere ospitale e dunque permettergli di fare scoperte, esprimersi ed imparare, interagendo attivamente con l'ambiente circostante

257 Approfondire e attuare gli aspetti ergonomici di un oggetto significa renderlo funzionale per l'essere umano, e compatibile in senso antropometrico e fisiologico. L'ergonomia (il cui nome deriva dal greco *ergon* ossia lavoro, azione, e *nomos*, ossia legge, governo) è una scienza recente che studia le relazioni fra l'essere umano e l'ambiente nel quale vive e si prefigge lo scopo di garantire il massimo livello di sicurezza ed il più elevato grado possibile di comfort all'individuo. I primi studi ergonomici si

L'opportunità di prendere possesso dello spazio come i tavolini dei bar e dei ristoranti nelle strade e nelle piazze delle città.

Uno dei nostri intervistati giustifica la necessità di rendere gli arredi variabili in altezza a causa della presenza di allievi/e con differenti provenienze etniche

sono piene di ragazzi che vengono da altre realtà extraeuropee, che sono generalmente più piccoli dei nostri che sono un pochino più grandi, quindi serve per cambiare anche le altezze dell'arredo (Ponti)

Riguardo alla considerazione di Ponti sulla statura di allievi/e “extraeuropei/ee”, credenza che potrebbe denunciare uno stereotipo sugli attributi di una categoria sociale, rappresentando “gli extraeuropei” con immagini generalizzate tali da annullare ogni variabile individuale, come se, inoltre, la categoria “europei” contenesse esclusivamente un'unica tipologia di etnia, in questa sede riteniamo di non poterci soffermare. Riteniamo che non sia a causa di una generica e falsa idea di misure dei corpi appartenenti ad una etnia che si possa essere spinti alla realizzazione di arredi e spazi differenziati, ma a causa di una diversificazione di esigenze e abilità da parte degli abitanti.

Uno spazio pensato per il corpo del/la bambino/a, del ragazzo/a, è uno spazio che permette il movimento

---

affrontarono quando, durante la seconda guerra mondiale, si cercò di ottimizzare l'interfaccia tra uomo e macchina nelle apparecchiature militari. Il primo precursore però può essere individuato da Taylor (1911) che studiò scientificamente il lavoro, suggerendo miglioramenti delle attrezzature e dei metodi. Questa disciplina nasce per far rispettare nella progettazione una serie di norme che tutelano la vita del lavoratore e accrescono l'efficienza e l'affidabilità dei sistemi uomo-macchina (Cedrini, Masali, Chiarelli, 2005). Un arredo non ergonomico non solo provoca dolori, ma lo stress e la fatica fisica si percepiscono prima. Lo schienale e il sedile devono consentire un'adeguata distribuzione della pressione in base alle differenze antropometriche individuali, uno schienale anatomico consente di mantenere le normali curvature della colonna, deve adattarsi alle diverse altezze degli/delle allievi/e; il piano di seduta dovrebbe essere leggermente concavo; l'angolo di seduta deve essere calcolato per evitare di scivolare e occorre dello spazio libero tra il bordo anteriore della seduta e la parte posteriore della gamba per evitare pressioni sui nervi delle gambe. Le gambe devono avere abbastanza spazio per muoversi liberamente senza venire ostacolate da bordi o altri elementi costruttivi. Gli spigoli devono essere arrotondati, la sedia deve essere leggera e costruita in modo tale che chi vi è seduto possa avvicinarla al tavolo senza alzarsi. I bordi e gli angoli del piano di lavoro devono essere arrotondati con un raggio minimo di 2 mm; i tavoli devono essere accessibili da ogni lato e facilmente accostabili; devono avere come sostegno delle coppie di gambe e non un appoggio centrale, perché potrebbe non sopportare il peso di chi si appoggia al bordo. Cfr. volume Inail, *Ergonomia a scuola – a scuola di ergonomia*, 2011, disponibile online [www.inail.it](http://www.inail.it).



i ragazzi non stanno fermi ma si muovono. Il corpo è accolto perché è accolto nel suo muoversi (Mura)

Come afferma Gamelli (2002) la scuola deve poter offrire al corpo la possibilità di muoversi, di esprimersi, uno spazio esiguo, racchiuso, in una struttura rigidamente geometrica ostacolerà il libero movimento del corpo, l'obbligo di immobilità che porta a restare seduti su sedie per giunta non di qualità, per tutto il tempo di permanenza nella scuola, prevedendo solo per la pausa della ricreazione qualche minuto per muoversi, castiga il corpo. Tra i nostri intervistati solo Mura e Guerra, esperti in interior design, riportano attenzione a questo argomento.

Mura ci dice

uno spazio non vivibile è uno spazio in cui il corpo è accolto solo in una postura (Mura)

La varietà dell'arredo dà la possibilità di ospitare il corpo in diverse posture, durante il tempo di permanenza a scuola, sia per le differenti attività, e possibilità di relazione, ma anche per i diversi bisogni di assumere posture differenti, modificare il proprio modo di stare nello spazio si rivela necessario.

Il banco è sinonimo di scuola, insieme alla cattedra esso rappresenta l'arredo simbolo della scuola. Nel trascorrere dei secoli il banco ha accompagnato l'evoluzione della scuola. A partire da Rousseau molti pedagogisti hanno criticato l'educazione che si fa stando seduti. Montessori vede nel banco un ostacolo al movimento dei bambini, soprattutto a causa del suo peso che lo rende non trasportabile. Nel banco e nelle relazioni che instaura con il corpo, possiamo rintracciare quelle regole identificate da Foucault, di cui abbiamo parlato nel paragrafo 3.4 della prima parte, che caratterizzano il modello disciplinare e che rappresentano una eredità delle tecniche messe in atto dalla tradizione monastica come la *clausura*, il *quadrillage*, le *ubicazioni funzionali*, il *rango*

(Foucault, 1993) organizzando la suddivisione dello spazio.<sup>258</sup> Come afferma Iori, vissuti “panoptistici” di minacciosità e controllo

sono molto legati alla disposizione dei banchi dentro l'aula anche per l'implicita coercizione a restare nel “posto” assegnato (Iori, 1996, p.146)

L'origine del termine *banco*, secondo Mustacchi (2002), è di origine tedesca (*banka*) ed indica una serie di panche e non uno scrittoio individuale, che caratterizzano lo spazio religioso cristiano. A tal proposito egli scrive

la forma dello spazio liturgico è stata assorbita dallo spazio scolastico che la riproduce abbastanza fedelmente con i filari di banchi disposti in file parallele di fronte a una cattedra – in origine sempre posta su un piano rialzato che ricorda il posto dell'altare (Mustacchi, 2002, p.158)

La forma dello spazio ecclesiastico viene tramandata allo spazio scolastico, poiché, come abbiamo già affermato nel paragrafo 4.2 della prima parte, tali spazi per lungo tempo hanno ospitato lo spazio della trasmissione della cultura.

Nel mostrare l'evoluzione del banco dal 1853 al 1950 Dal Piaz descrive un arredo costruito originariamente senza alcun criterio ergonomico che si presenta come un banco unico con leggione inclinato, panca di legno e sedile fisso all'interno del quale potevano prendere posto anche dieci allievi/e. Successivamente si passa ad un banco più piccolo pensato per ospitare tre persone sempre con una panca unica e poi ad un banco

---

258 Un reticolo fatto di localizzazioni elementari ritagliate all'interno della cella. Oltre allo spazio inteso in senso materiale, i singoli individui vengono suddivisi in uno spazio ideale, gerarchia e rango, che garantisce la massimizzazione della differenziazione interna. La disciplina dimostra di essere prima di tutto una forma della tattica, in quanto determina la costruzione dei “quadri viventi”. La ripartizione disciplinare ha «la funzione di trattare la molteplicità in se stessa, di distribuirle e di ricavarne il maggior effetto possibile» (Foucault, 1993, p.175). Lo spazio cellulare è il gioco della ripartizione spaziale, il dispositivo può avere, una funzione di ripartizione attraverso capacità conoscitive e distributive. Sulla *clausura* Foucault scrive «La disciplina talvolta esige la "clausura", la specificazione di un luogo eterogeneo rispetto a tutti gli altri e chiuso su se stesso. Luogo protetto dalla monotonia disciplinare» (Foucault, 1993, p.154). Il *quadrillage* è «il principio della localizzazione elementare (...) Ad ogni individuo, il suo posto; ed in ogni posto il suo individuo.» (Foucault, 1993, p.155). Sono da evitare dunque le distribuzioni in gruppi, la circolazione, l'aggregazione non controllata. Il principio dell'*ubicazione funzionale* suddivide lo spazio in modo che ogni individuo abbia un posto e un funzione precisa, rilevabile e riconoscibile. La ripartizione per ranghi, classifica e serializza i corpi nello spazio, il rango è «il posto occupato in una classificazione» (Foucault, 1993, p.158), così che il primo banco viene assegnato agli/alle allievi/e più bravi o che svolgono la funzione di rappresentante di classe. Dunque oltre ad essere un piano su cui scrivere il banco è al contempo un oggetto simbolico utilizzato sulla base di implicite regole disciplinari, esso ha la funzione di «rendere visibile un ordine gerarchico dove siano ben chiari i diversi ruoli» (Mustacchi, 2002, p.160).

per due con due sedie fissate al leggio. All'inizio del '900 viene progettato un banco a catena con due sedute ribaltabili. Dalla metà del '900 il banco presenta quattro altezze per la scuola primaria e due per la scuola secondaria. In questo periodo nasce il banco monoposto con una sedia indipendente fornita di tappi di gomma per evitare di produrre rumore durante lo spostamento. Anche se oggi i banchi sono singoli e leggeri, resta radicata la modalità di disposizione che rende meno fluido lo scambio comunicativo tra allievi/e se il referente privilegiato resta l'insegnante e gli spazi vengono definiti condizionando la disposizione degli arredi.

Come afferma Gamelli (2005) oltre allo stare fra i banchi, a scuola è possibile scoprire la possibilità di “imparare muovendosi”, vivere diversamente l'aula sedersi sul pavimento, sdraiarsi, rilassarsi, camminare, danzare scalzi, leggere e scrivere assumendo diverse posture, sperimentare modalità diverse di raccontare e ascoltare. Le diverse posture seduta, eretta, sdraiata, esercitano differenti pressioni sulla spina dorsale, pertanto una alternanza delle posizioni nell'arco della giornata scolastica favorirebbe una situazione di benessere. Nei contesti in cui è possibile andare a “scuola con il corpo”, lavorare con una didattica che non si limiti al travaso meramente “verboso” di contenuti predefiniti, in contesti nei quali gli/le insegnanti sono chiamati a ricorrere a metodi attivi e a dover integrare la parola con altri linguaggi, bisogna pensare a allestire setting educativi adatti. Mura ci dice che lo spazio, in particolare attraverso l'arredo, dovrebbe accogliere il corpo

ospitale vuol dire che accoglie le differenze, che sono anche le differenze di me stesso che alle nove sono in un modo, alle dieci in un altro, alle undici in un altro, che cambio, e quindi il mio corpo ha bisogno di muoversi e avere posture diverse, di avere occasioni diverse! (Mura)

Guerra riflette sulla piacevolezza che può accompagnare la lettura nello stare in una posizione comoda

se io sto leggendo Calvino, e la scuola mi consente di leggerlo sdraiato, ho lo stesso tipo di ritorno che mi darebbe leggerlo seduto in un banco? (Guerra)

Tra i nostri intervistati solo Mura e Guerra, entrambi esperti nel campo dell'arredamento, contemplan la possibilità di assumere posture differenti, alcuni altri

intervistati ripongono la loro attenzione su sedute leggere e flessibili, che consentono una maggiore comodità e, in funzione delle attività, uno spostamento nello spazio.

è molto flessibile, cioè consente al corpo di muoversi, ruota di trecentosessanta gradi, si può alzare ed abbassare, ha le rotelline per cui io mi posso spostare come facciamo qui (Ponti)

è regolabile in altezza, quindi col variare non solo dell'età ma anche dei tipi, posso variarne l'altezza (Ponti)

La sedia idem, perché è fatta per un peso diverso, per delle dimensioni diverse, quindi abbiamo delle misure diverse (Perottoni)

L'arredo morbido, tipico delle scuole dell'infanzia non viene pensato per gli altri gradi di scuole, ma solo per le aule di sostegno dei diversi ordini e gradi.

il materiale morbido da zero a sei anni c'è ovunque! Quindi non fa notizia. Quando le parlo dico qualche scuola primaria (Guerra)

nella scuola elementare si, nelle medie e superiori no! (Perottoni)

Come afferma Bonaiuto (2011) alcune ricerche realizzate in questo campo hanno mostrato che un luogo confortevole e insieme piacevole, svolge un ruolo importante. Facendo riferimento alla ricerca di R. Walden (2004)<sup>259</sup> egli scrive che

dove erano state collocate le luci soffuse e e disposte piante, poster, cuscini e tappeti, dopo cinque settimane i voti degli alunni fossero superiori rispetto al gruppo di controllo, le cui valutazioni rimasero invariate. Ciò significa che ci sono degli elementi che, rendendo il luogo più confortevole e piacevole, possono avere degli effetti positivi, naturalmente in termini relativi e probabilistici sull'apprendimento, sul benessere e sulla soddisfazione degli allievi (Bonaiuto, 2011, p.29)

Man mano che aumenta l'età dell'educando, corrisponde una scuola con spazi sempre meno intenzionalmente progettati per ospitare il corpo. Una scuola che abbandona, come affermavamo nel paragrafo 3.4 della prima parte, il modello pedagogico di tipo trasmissivo che “tende ad anestetizzare il corpo, a disciplinarlo, a addomesticarlo” (Orsi, 2006, p.206), per spostarsi verso un apprendere

<sup>259</sup> Cfr. R. Walden, School environment, in C. Spielberger (eds.), *Encyclopedia of Applied Psychology*, Elsevier, Oxford 2004, vol 3, pp.327-338.

che invece trova la sua radice più profondamente stabile proprio nella dimensione corporea, che dice del vedere, del sentire, del provare, del muoversi, dell'esplorare, del toccare, dell'odorare (Orsi, 2006, p.206)

non può che accogliere nella sua globalità la persona, e dunque anche nel suo essere corpo, corpo attraverso cui esploriamo il mondo ed abbiamo esperienza di esso.

### **3.3.5 Aver cura degli spazi**

Segantini afferma

per me abitare vuol dire prendersi cura (Segantini)

Uno spazio abitato, che accoglie le persone, non può che essere uno spazio curato, imparare a prendersi cura del luogo in cui si ha la possibilità di abitare, potrebbe essere più semplice del prendersi cura di un luogo “personalizzato”, di tutti e di nessuno. La scuola spesso si presenta come un luogo “abbandonato”, in-curato (Orsi, 2006), e spesso vittima di danneggiamenti nei confronti di pareti, arredi, attraverso incisioni, graffiti, manomissioni. Per alcuni dei nostri intervistati per evitare che tali atti di vistosa indisciplina danneggino materiali e arredi è necessario ricorrere a materiali resistenti, che spesso risultano essere antiestetici

Altra cosa che abbiamo del mobile è la resistenza agli urti, perché alle superiori deve essere antivandalo, perché spaccano tutto, alle medie idem (Perottoni)

invece di usare il legno caldo, eccetera, si usa il ferro, perché il ferro resiste di più del legno (Menozzi)

Questa scelta è legata a questioni economiche, ma anche di sicurezza. La sicurezza è una sfida per i progettisti (Day, 2007), visto che il comportamento dei/delle bambini/e è imprevedibile, a causa della loro creatività.<sup>260</sup> Questo implica portare

---

<sup>260</sup> Le norme tecniche UNI propongono criteri per migliorare la gestione e garantire una conduzione protetta del vivere a scuola. In riferimento ai banchi e le sedie le nuove norme pubblicate sono: UNI EN 1729-1: “Mobili - Sedie e tavoli per istituzioni scolastiche - Parte 1: Dimensioni funzionali” UNI EN 1729-2: “Mobili - Sedie e tavoli per istituzioni scolastiche - Parte 2: Requisiti di sicurezza e metodi di prova”. Recente è la pubblicazione della nuova edizione della norma che stabilisce i requisiti di stabilità,

attenzione ai dettagli e alla progettazione di spazi che tollerino gli errori, che siano in grado di resistere ai diversi livelli di coordinazione motoria. Per Montessori (1950) i/le bambini/e sono chiamati/e ad un impegno fisico di responsabilità nel posizionare o trasportare arredi, oggetti, questi ultimi dunque devono poter avere un carattere di fragilità tale da poter denunciare l'errore dei/delle bambini/e o il loro mancato rispetto. Gli/le alunni/e sono così invitati a movimenti coordinati, precisi, e in ogni caso ad esercizi di autocontrollo, di prudenza e rispetto, facendosi "maestri" del proprio movimento. Apprendimento ed errore sono stati ritenuti a lungo antitetici tra di loro, l'errore è un concetto carico di disvalore, l'apprendimento è stato considerato per lungo tempo un processo di giustapposizione di informazioni non suscettibili di elaborazione e di trasformazione da parte del discente, ed in quest'ottica l'errore o il fallimento ha sempre assunto una connotazione negativa. Nel ritenere che l'allievo/a giochi un ruolo attivo attraverso la libera scoperta, l'errore, inevitabile nella fase d'acquisizione, è ritenuto parte integrante dell'apprendere, può rientrare nel quadro di una applicazione inadeguata di quanto l'allievo/a sa, o in quello delle ipotesi che egli/ella formula in una situazione di apprendimento (Santi, 2006). Nell'ambito della relazione educativa tra il docente e gli/le allievi/e, l'errore rende possibile da parte del soggetto che lo compie, la conoscenza dei propri limiti o delle momentanee fragilità nell'apprendimento, e questo costituisce lo stimolo a sollecitare l'esattezza della risposta. Un apprendimento raffinato non è lineare, come affermano Wiggins e McTighe (2004),

un cuoco esperto ha sviluppato un sofisticato istinto culinario attraverso processi intelligenti di prova-e-errore, e non un percorso unidirezionale attraverso le ricette (Wiggins e McTighe, 2004, p.219)

Apprendiamo attraverso una sequenza a zig-zag fatta di prova, errore, riflessione e adattamento, come ci suggeriscono gli aspetti della comprensione profonda (Wiggins e McTighe, 2004). Dunque se da una parte è necessario minimizzare

---

resistenza e durabilità e i relativi metodi di prova per cattedre e sedie destinate agli/alle insegnanti, ovvero: UNI 4856:2009 "Mobili per collettività - Arredo per istituzioni scolastiche - Cattedra e sedia per insegnanti - Requisiti di stabilità, resistenza e durabilità". La norma specifica i requisiti di stabilità, di resistenza e di durabilità delle superfici e delle finiture, quindi la resistenza alla corrosione, al graffio, ecc., dei pannelli a base di legno e l'emissione di formaldeide e delle parti mobili, come le cassetiere appese alla cattedra.

i rischi<sup>261</sup> per una questione di sicurezza, dall'altra è anche vero che l'errore nell'uso può essere un passaggio pedagogicamente utile nel processo finalizzato alla costruzione della conoscenza. L'aspetto estetico non può essere sacrificato, in nome di una attenzione alla durabilità del materiale o dell'oggetto. Come abbiamo visto nel paragrafo 3.5 della prima parte e come vedremo a breve, la componente estetica ha un importante valore educativo.

Come prima affermavamo, la scuola spesso si presenta come un luogo “abbandonato”, in-curato (Orsi, 2006), fatiscente, spesso non attraente o gradevole. L'abitare non è fatto solo di corpi, di spazi, di cose, ma anche di rapporti tra i corpi, gli spazi, le cose, e la relazione tra di essi avviene attraverso la *cura*, come affermavamo nel paragrafo 3.1 della prima parte. In antitesi al disinteresse e all'indifferenza, il concetto di “aver cura” riguarda la dedizione, la premura, la sollecitudine (Iori, 2006). La cura in quanto costitutiva dell'esistenza umana, abita le relazioni e dà senso all'essere nel mondo. La cura non può essere interrogata con moduli raziocinanti ma può essere ascoltata e vissuta nella relazione con se stessi e con gli altri. La si può ritrovare non nei gesti anonimi che disperdono l'attenzione verso l'altro, ma nei gesti minimi che rivolgono attenzione all'altro, alla sua esistenza. Prendersi cura del luogo in cui si vive implica l'aver stabilito con esso un legame di appartenenza, un legame emotivo-affettivo, in grado di suscitare un senso di responsabilità nei suoi confronti, che a sua volta sollecita la partecipazione attiva finalizzata alla tutela di quello spazio. Tra i nostri intervistati Scarpinato si sofferma sulla importanza di creare edifici scolastici che i cittadini possano sentire appartenere alla città e a cui ogni cittadino possa sentirsi di appartenere

deve essere sempre aperta al quartiere e rendere possibile la realizzazione di attività collettive, solo facendo così i cittadini possono riconoscersi in un edificio pubblico, rispettarlo e prendersene cura come se fosse la propria casa (Scarpinato)

---

261 Per l'UD, per il principio di tolleranza agli errori, il progetto deve minimizzare i rischi e le conseguenze negative o accidentali o le azioni non volute, nella progettazione di ICT e web secondo i criteri dell'UD, pur configurandosi l'ambiente in modo da prevenire gli errori, ove questi comunque si manifestino, deve fornire appropriati messaggi che individuino chiaramente l'errore occorso e le azioni necessarie per superarlo. Cfr Baroni, Lazzari, 2013.

In questo modo aver cura degli spazi a livello educativo significherebbe educare al rispetto, promuovere atteggiamenti di tutela, sviluppare sostenere lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della responsabilità, della partecipazione, termini tutti che sono anche legati alla promozione dell'inclusione nella società. È chiaro che non si può creare un senso di appartenenza verso qualcosa che non si conosce, dunque diventa essenziale il ruolo dell'educazione allo spazio, per educare bambini/e e ragazzi/e che non siano inconsapevoli e passivi/e utilizzatori/trici, ma abitanti consapevoli. Lo spazio dovrebbe poter essere affettivamente connotato per poterne favorire l'appropriazione di esso in relazione agli altri, per poter essere uno spazio *per* gli abitanti, alla cui costruzione ognuno possa partecipare per poterlo abitare. Lo spazio pensato in in tal modo è uno spazio che conserva la traccia dei suoi abitanti, che testimonia la loro presenza.

### **3.4 Abitare-insieme**

A causa della necessità di facilitare la lettura del lavoro ci troviamo a dover schematicamente distinguere alcuni dei temi trattati, ma la complessità dell'argomento è tale che una distinzione tra i vari campi risulta in realtà molto difficile. Abbiamo cercato di mantenere una separazione tra l'argomento che qui trattiamo e che riguarda, come sottolinea il titolo di questo paragrafo, la condizione dell'abitare insieme. Questo argomento si trova ad essere legato con temi già affrontati nei paragrafi precedenti, e con temi che affronteremo nei paragrafi successivi.

Come dicevamo in apertura del paragrafo 3.3.1 di questa terza parte, il concetto di privacy si trova in stretta relazione alle esigenze degli adolescenti di separazione-individuazione e di interazione sociale, per un individuo essere capace di avere della privacy significa essere capace di controllare il grado di interazioni sociali con gli altri (Abbasi, 2009). Come abbiamo visto è dunque necessario poter offrire spazi sensibili alla regolazione delle interazioni sociali, che consentano diversi gradi di privacy. Come sostiene Tomlinson (2006) è importante che vi sia l'opportunità di avere spazi con una



certa privacy e spazi più adatti per l'interazione, per permettere ad ognuno, nei diversi momenti della giornata, di avere spazi consoni alle proprie esigenze

Create uno spazio per tutti i tipi di studenti. L'aula che ha uno spazio sia per i ragazzi che preferiscono il lavoro tranquillo e silenzioso, sia per quelli che hanno bisogno di interagire, rappresenta un ambiente positivo, capace di rispondere ai diversi bisogni degli studenti (Tomlinson, 2006, p.65)

### 3.4.1 Spazi per collaborare

I concetti di collaborazione e cooperazione qualificano l'identità della scuola, come afferma Pujolàs Maset (2012), una scuola inclusiva richiede una struttura cooperativa delle attività e una educazione ai valori relazionati con la cooperazione per creare spazi in cui la diversità possa essere sperimentata come valore e come risorsa. Solo attraverso la collaborazione e cooperazione è possibile raggiungere l'obiettivo comune di progredire nell'apprendimento.<sup>262</sup> La scuola deve essere un luogo accogliente, all'interno di una classe, perché si formi in quanto gruppo, è necessario dedicare particolare cura

alla promozione dei legami cooperativi fra i suoi componenti, alla gestione degli inevitabili conflitti indotti dalla socializzazione (Miur, 2012, p.5)

Il costruttivismo sociale, come abbiamo già avuto modo di sottolineare, mette in primo piano il contesto e il soggetto che apprende, la programmazione didattica ispirata all'approccio sociocostruttivo, diventa centrata sugli allievi/e e sulle loro interazioni.<sup>263</sup>

262 Inoltre, secondo Pujolàs Maset (2012) attraverso la collaborazione e cooperazione è possibile raggiungere possibile alcune abilità comunicative basilari come ad esempio: esprimersi, discutere e interpretare pensieri, sentimenti e fatti; ascoltare le idee degli altri e rispettare opinioni diverse dalla propria; accettare e fare critiche costruttive; porsi in un atteggiamento empatico; nonché alcune abilità sociali come ad esempio: come praticare il dialogo e la negoziazione per risolvere conflitti; lavorare in squadra apportando ciò che si sa nel gruppo in cui confluisce il sapere di tutti i componenti al fine di risolvere problemi comuni insieme.

263 La classe-comunità come ricorda Cisotto (2005) si caratterizzano per alcuni aspetti:

«a) sono comunità di pratiche, poiché gli studenti sono coinvolti in ruoli molteplici e interscambiabili – esperti, allievi, ricercatori -, lavorano per la comprensione di problemi autentici, condividono responsabilmente decisioni sul curricolo e collaborano alla sua realizzazione;

b) si configurano come comunità di discorso, poiché dialogo e discussione sono gli strumenti

Attraverso l'interazione dialogica tra gli/le allievi/e avviene la costruzione delle singole identità, e la costruzione di un universo simbolico condiviso collettivamente. In questo modello diviene molto importante la negoziazione dei significati e l'apprendimento collaborativo. L'educazione dunque ha il compito di promuovere la collaborazione con gli altri e di mettere in evidenza le molteplici prospettive che ci possono essere su uno stesso problema cosicché il discente possa arrivare a una sua propria posizione. Incoraggiare l'apprendimento collaborativo è una scelta educativa e didattica che va in questa direzione, e a questo risultato si può pervenire non richiedendo agli/alle alunni/e in prevalenza prestazioni individuali, ma organizzando il lavoro scolastico per ottenere tipi di prestazione emergenti dalla collaborazione (Semeraro, 2009). Tale finalità si raggiunge se le prestazioni ad essi richieste non comportano solo un impegno personale e solitario ma, se l'esperienza scolastica permette loro di sperimentare anche forme di lavoro in gruppo (Santi, 2006b; Nigris, 2007). Organizzare la didattica significa promuovere esperienze di "fare insieme" compiti, attività, in cui l'apporto di ciascuno è fondamentale e richiede una relazione fra i componenti del gruppo improntata al benessere che deriva dal lavoro con i compagni. Condividere le proprie risorse con quelle degli altri al fine di raggiungere scopi comuni può essere una delle modalità più significative e caratterizzanti l'ambiente di apprendimento. Vi sono diversi tipi di insegnamento che attribuiscono molta rilevanza al lavoro di collaborazione per far emergere quella temporanea *impalcatura* (scaffold) che funge da parziale sostegno per avviare il soggetto in apprendimento verso l'autonoma soluzione del problema, uno di

---

principali di avanzamento cognitivo e metacognitivo. Lo scambio discorsivo in gruppo è rivolto sia alla condivisione della conoscenza che ai processi della sua acquisizione:

c) nella comunità di allievi trovano legittimazione le differenze individuali che, invece di essere livellate, sono orchestrate in forme di lavoro collaborativo. La potenzialità dei singoli, messe in circolo e fatte interagire, generano zone multiple di sviluppo prossimale e compongono una rete di risorse diffuse, moltiplicando le opportunità di apprendimento. Le zone di sviluppo prossimale includono insegnanti, allievi, esperti esterni, ma anche libri, audiovisivi, computer e rappresentano potenzialità di accrescimento in continua modificazione;

d) l'accesso alle attività di apprendimento è regolato da un'organizzazione della classe ben definita, che delimita le possibili opzioni: l'insegnamento reciproco, i gruppi a mosaico, le lezioni condotte da insegnanti ed esperti esterni, le attività al computer, la discussione e la correzione di manoscritti;

e) infine, la pratica costante della metacognizione impegna gli allievi a distinguere la fase esecutiva di un compito da quella riflessiva, promuovendo consapevolezza e intenzionalità. Gli allievi sono incentivati a trattare gli argomenti e i compiti a livelli diversi: quello dello sviluppo di conoscenza e il livello della riflessione sui processi della sua acquisizione» (Cisotto, 2005, pp84-85)

questi è il *cooperative learning* composto in realtà da differenti approcci (Slavin, 1991),<sup>264</sup> che si basa sulla relazione di interdipendenza tra i vari membri di un gruppo eterogeneo. Il lavorare insieme per un progetto comune all'interno di piccoli gruppi eterogenei a cui l'insegnante affida compiti specifici, implica, come abbiamo già affermato nel paragrafo 3.3.3 della terza parte, che vi siano spazi allestiti per tale fine. L'ampiezza dello spazio deve permettere una disposizione degli/delle allievi/e in gruppi per poter svolgere attività insieme, in diverse zone

se vuoi fare un piccolo angolo da fare della didattica, se vuoi fare un ferro di cavallo, non ci stai, dopo la maestra per brava che sia più di lì non può muoversi. Non può neanche fare i gruppetti di lavoro (Perottoni)

questo tipo di dimensionamento eccetera legato a una variazione normativa che sembra marginale, però cambia l'organizzazione poi di fatto all'interno della singola aula, e la possibilità di insegnare (Turato)

I banchi o i tavoli, facilmente trasportabili in rapporto alle abilità dei/delle bambini/e e dei/delle ragazzi/e, devono permettere il lavoro in gruppo

progettati con delle mezze lune, io non voglio la linea quadrata, si possono unire si possono dare diverse forme (Ponti)

se io devo lavorare in gruppo con i miei amici ma ogni trenta centimetri c'ho la gamba di un banco e non riesco ad avvicinarmi e invece se ho un tavolo lungo centottanta, con le gambe solo all'estremità, noi in tre ci stiamo sotto e lavoriamo uno affianco all'altro (Guerra)

Inoltre per permettere, quando ritenuto opportuno, tale metodo di lavoro, lo spazio deve poter variare all'occorrenza e dunque presentare quelle caratteristiche che abbiamo rintracciato nel paragrafo 3.3.3 della terza parte a cui rinviamo.

---

<sup>264</sup> Esso può essere genericamente definito come un insieme di tecniche di insegnamento/apprendimento in cui gli/le studenti/esse lavorano in piccoli gruppi aiutandosi l'un l'altro nello studio (Slavin, 1991)

### 3.4.2 Spazi connettivi

Il corridoio quale spazio di distribuzione e accesso alle stanze si presenta tipicamente come una soluzione tradizionale degli edifici scolastici, ospedalieri, degli edifici per uffici. Ma il corridoio può assumere anche uno spazio di lavoro. Oltre all'aula anche gli spazi al di fuori, come il corridoio, se progettati con alcune caratteristiche come ampiezza, varietà, possono diventare *learning streets* (Hertzberger, 2008; Nair, Fielding, 2005). Lo spazio del corridoio, spesso inutilizzato, ha tradizionalmente la funzione di attraversamento e come osserva D'Alfonso (1994) si presenta come uno spazio poco denso di funzioni abitative. Rispetto a questo “vuoto di funzioni” corrisponde un “vuoto di aspettative”, esso viene inteso come un luogo di mediazione tra un “dentro” ossia l'aula, il luogo tradizionalmente inteso come luogo di trasmissione del sapere, ed un “fuori” che è però collocato all'interno dell'edificio.

Da spazio di collegamento, esclusivamente distributivo, storicamente usato come strumento di ordine e controllo sugli/sulle allievi/e, di imposizione di regole disciplinari (è stato spesso il luogo della punizione dei “somari”), il corridoio può divenire uno spazio di apprendimento capace di ospitare vari luoghi nei quali lavorare da soli o in piccoli e grandi gruppi, ma anche un luogo in cui sia consentito camminare, avere degli incontri informali senza disturbare chi lavora (Hertzberger, 2008). Per permettere che ciò avvenga è necessario che questi luoghi godano di una visibilità, dunque le partizioni tra aule e corridoi devono diventare più aperte e ogni aula deve “rivendicare” una parte del corridoio stesso. In tal modo è possibile uscire dal classico schema di aule rettangolari e spazi complementari, e incorporare in un ambiente unico aula e corridoio, quest'ultimo assume dunque una nuova funzione espandendo lo spazio educativo.

Tra i nostri intervistati molti riconoscono la possibilità di trasformazione del corridoio

per trasformarlo in non solo un corridoio, ma anche in spazi più ampi dove ci si ferma, dove si possa giocare, dove si possano fare delle attività comuni (Rionda)

ha una valenza della strada di una città, non una semplice comunicazione (Ponti)

gli ex corridoi, possono diventare luogo per il pranzo, luogo di lavoro (Zini)

Ma questo può comportare problemi come riconosce Mura, che vive la sua esperienza di progettista di interni a stretto contatto con le esigenze delle scuole aderenti al progetto *Senza zaino*. Avere uno spazio non a diretto contatto visivo con l'insegnante comporta una maggiore responsabilità da parte degli/delle alunni/e e maggiore fiducia da parte dell'insegnante, come abbiamo già affermato nel paragrafo 3.2.1 della terza parte.

sistemare lo spazio di raccordo spesso crea dei problemi perché ci vuole un meccanismo nuovo, bisogna responsabilizzare i ragazzi, e quindi bisogna che l'insegnante si fidi a mandarli fuori. E quindi entrano in gioco meccanismi più complessi che hanno bisogno di tempi più lunghi di attuazione (Mura)

Nel processo di ripensamento della scuola nelle Linee Guida del MIUR per l'Edilizia scolastica dell'Aprile 2013, lo spazio informale acquisisce un fascino particolare

Occorrono spazi dove lo scambio di informazioni avvenga in modo non strutturato, le relazioni siano informali, gli studenti possano studiare da soli o in piccoli gruppi, approfondire alcuni argomenti con un insegnante, ripassare, rilassarsi. In questi spazi gli insegnanti possono svolgere attività di recupero o approfondimento con uno o alcuni studenti, possono lavorare e approfondire alcuni contenuti utilizzandoli come alternativa alla sala insegnanti. I genitori e gli esterni, nelle occasioni previste, li usano come luoghi di seduta o conversazione. Sono luoghi di approfondimento, lavoro informale, relax, punti di accesso alla documentazione e gioco ma sono anche la naturale estensione delle aule e degli atelier. (MIUR Linee Guida di Edilizia Scolastica 2013, III.8.1 Gli spazi connettivi sono spazi relazionali)

Nella comunità in apprendimento lo spazio non è più suddiviso in ambienti fissi, vi è un'ibridazione degli spazi, i corridoi si animano e informano il termine tecnico con il quale sono connotati "il connettivo", e diventano i luoghi delle connessioni, cognitive, sociali, culturali. Gli spazi connettivi

diventano relazionali e offrono diverse modalità di attività informali individuali, in piccoli gruppi, in gruppo (MIUR, Linee Guida per l'architettura Scolastica 2013, I.1 Gli spazi di apprendimento)

Lo spazio abitativo della scuola viene riconsiderato e aree precedentemente disabitate compaiono: atri, corridoi, laboratori, spazi di comunicazione.

Ricatti e Scarpinato si soffermano in particolare sulle opportunità di incontro offerte dagli spazi connettivi e come vedremo nel paragrafo 3.5.4 di questa terza parte, questo comporta una complessificazione del paesaggio. Qui riportiamo alcuni stralci dell'intervista in cui Ricatti e Scarpinato si soffermano su alcune delle occasioni di incontro ricreate da una progettazione attenta alla dimensione della relazione

una gradinata che permette più sedute e compresenze diverse (Ricatti)

La nostra scuola è come attraversata da un grande viale urbano in cui è possibile incontrarsi e confrontarsi (Scarpinato)

il corridoio che è stato annullato nella sua funzione di spazio di attraversamento ed è diventato un luogo in cui stare: una vera e propria piazza (Scarpinato)

Ma sulle ricadute educative offerte dalla possibilità di un paesaggio complesso, come quello urbano, ci soffermeremo nel paragrafo 3.5.4 di questa terza parte.

### **3.4.3 Spazi che rappresentano la comunità scolastica**

La scuola è quello spazio e quel tempo in cui si può “mettere in comune”, in cui si apprende a con-vivere, e ad educarci insieme gli uni con gli altri afferma Skliar (2009). Più che una espressione dello Stato la scuola è quello spazio pubblico definito a partire da una prospettiva collettiva e comunitaria, esso è uno spazio collettivo. Per parlare di scuola come comunità, il primo aspetto sul quale riflettere riguarda il come rendere tangibile il principio comunitario della condivisione, della democrazia, della cooperazione (Weyland, 2013). Nella scuola a partire dall'idea di comunanza, vengono generate alcune caratteristiche spaziali, Mura nel descriverci l'aula policentrica del *Senza zaino*, ci indica l' “agorà” come uno spazio in cui si prendono decisioni insieme, dove si sviluppano discussioni guidate, avvengono piccole conferenze e spiegazioni,

uno spazio circolare, arredato con tappeti e cuscini perché ci si possa sedere comodi anche a terra.

in agorà si discute in cerchio (Mura)

La forma del cerchio è utilizzata quando è necessaria una distribuzione non gerarchica delle posizioni per favorire il dialogo, come afferma Marina Santi (2006), la comunicazione, non è mai frontale, perché ognuno possa vedere ed essere visto, ascoltare ed essere ascoltato la disposizione deve essere in cerchio, non si può incoraggiare la discussione ove ci siano delle barriere logistiche di impedimento e sedersi l'uno dietro l'altro è una delle barriere più comuni creata proprio per inibire il dialogo tra i compagni di classe.<sup>265</sup> La *Philosophy for Children* è uno degli approcci che prevede una disposizione circolare per favorire la comunicazione dove prende corpo il dialogo a più voci. In questo curriculum di educazione al pensiero e pratica della democrazia centrato sull'esercizio del filosofare in una "comunità di ricerca", prima esperienza di pratica filosofica nel contesto educativo elaborata negli anni '70 da Matthew Lipman e dai suoi collaboratori della Montclair State University del New Jersey, lo spazio è lo spazio educativo relazionale del cerchio. La disposizione circolare dei partecipanti alla comunità di ricerca, crea e delimita uno spazio per accogliere i pensieri individuali di tutti in forma non gerarchica, ma reciproca e comune, permettere un registro colloquiale di tipo confidenziale, che rende possibile un'azione comune, lo spazio interno a questo cerchio è quello del dialogo intersoggettivo favorito dai contributi di tutti.<sup>266</sup> La discussione politica ed insieme ad essa il discorso

265 Come affermano Vayer e Duval (1992) l'eccessiva distanza impedisce scambi interpersonali di tipo non verbale, di fatti lo sguardo perde significato a partire da una certa distanza. La disposizione dei banchi a ferro di cavallo costituisce una situazione intermedia dal punto di vista relazionale, essa consente ai/bambini/e interazioni e scambi solo con i compagni più prossimi mentre con i compagni più distanti la comunicazione richiederebbe di alzare il volume della voce o l'utilizzo di canali interferenti con con il campo visivo o uditivo.

266 La *Philosophy for Children* favorisce rapporti interpersonali ispirati al senso della democrazia partecipata, essa è uno strumento efficace da impiegare per un lavoro intellettuale che poggia sull'idea di sapere come continuo e fertile scambio intersoggettivo. Lontano dall'obiettivo di insegnamento disciplinare della filosofia, insegnata tradizionalmente secondo un asse storico e contenutistico, la *Philosophy for children* riscopre la filosofia nella sua pratica originaria di domanda e argomentazione razionale, in quanto il sapere filosofico ha una matrice "zetetica", è un processo di costruzione di conoscenza prodotto da una incessante indagine e problematizzazione critica, adoperando ipotesi, interrogativi, riflessioni, concettualizzazioni mai definitive. È un sapere che adopera procedure euristico-riflessive, che conduce all'esplorazione e alla identificazione di ulteriori problemi. per nella P4C la filosofia non è considerata un cammino intellettuale individuale, il tentativo di significare il mondo, di

argomentativo, cioè lo strumento ed il metodo della filosofia, nasce nello spazio pubblico della “piazza”, dell’ *agorà*. La piazza è il luogo intorno a cui nasce la città rinascimentale come esperienza di condivisione dello spazio prima separato, diviso dalle mura del castello, essa è per eccellenza il luogo della relazione, favorendo relazioni di gruppo, rapporti sociali. La piazza nelle scuole di Reggio Emilia ne è un esempio, è un luogo centrale che rappresenta il valore della comunità (Ceppi, Zini, 1998), un luogo in cui possono accadere incontri, incontri che possono aiutare i/le bambini/e, i/le ragazzi/e a sviluppare un senso di identità collettiva, e la consapevolezza di essere una comunità. Tra i nostri intervistati, Tullio Zini, che ricordiamo ha lavorato come architetto affianco a Malaguzzi nelle scuole di Reggio, ci dice che grazie ad una ricerca realizzata nei primi anni '70, indirizzata alla modificazione, nei nidi e nelle scuole d'infanzia reggiani, dell'ambiente percepito come inadeguato alla filosofia e alla metodologia educativa perseguita, tra le modifiche apportate allo spazio vi è anche quella che ha visto il tradizionale salone centrale presente in molte scuole d'infanzia, mutarsi in piazza, capace di favorire una pluralità di incontri.

il termine piazza è nata con l'esperienza delle cartine e abbiamo definito che questo grande salone era la piazza comune di tutti (Zini)<sup>267</sup>

Nelle Linee Guida del MIUR per l’Edilizia scolastica del 2013 compare la piazza, il luogo che ospita le funzioni pubbliche della scuola, luogo delle riunioni e delle feste della comunità scolastica, che rappresenta il cuore funzionale e simbolico della scuola ed anche il principale punto di riferimento per la distribuzione dell’intero edificio.

Nelle nostre interviste è soprattutto Perotoni a riportare attenzione sulla piazza, nelle sue progettazioni compare già da diversi anni, prima della comparsa delle linee

---

comprendere l'essere attraverso procedure di indagine razionale di natura dialogica e argomentativa, è generato dal confronto tra punti di vista e ragioni differenti, alternative, controverse. La ricerca è vista come una attività di matrice sociale, frutto di un dialogo con la propria esperienza e con gli altri, di continuo scambio intersoggettivo, un prodotto comune, un'attività esplorativa di natura comunitaria. «il fatto che la ricerca tenda alla problematizzazione, alla critica, la rende un'attività essenzialmente sociale, rivolta alla co-costruzione e condivisione e conoscenze con una comunità di pensanti» (Santi, 2006, p93)

267 Nella ricerca effettuata si era previsto che le insegnanti fossero fornite di cartine cioè di piantine della scuola, per poter indicare giorno per giorno, ad orari prefissati, la presenza dei/delle bambini/e, del personale docente e dei genitori negli spazi per poter dare dei gradienti di qualità alla relazione tra struttura e attività svolte.



guida del 2013 del MIUR, anche Zini, Ricatti, Segantini si soffermano sulla centralità di questo spazio

La piazza diventa il polmone, il fulcro della scuola e quindi io nella piazza ci faccio tutto, dalla ricreazione durante il periodo invernale, perché quando piove fuori non vai e quindi fai la ricreazione, fai delle riunioni plenarie, la festa di fine anno, perché la piazza è grande, stiamo parlando di trecento metri quadrati di piazza. Poi se la scuola è su più piani, più livelli, i ballatoi di sopra servono anche come il ballatoio del teatro dove guardavi giù (Perotoni)

La scuola adesso invece tende ad avere la sua agorà la sua piazza, la regola che ci conduce è la regola del socializzare (Ricatti)

L'OECD (2006) afferma che ogni scuola dovrebbe avere uno spazio aperto e accessibile a tutti i membri della scuola ma per avere uno “spazio sociale” come afferma Hertzberger bisognerebbe considerare le qualità spaziali della “piazza” e della “strada”. Negli anni '80 nelle Apollo Schools, Hertzberger introduce una serie di importanti caratteristiche nel progetto architettonico che ricorrono anche nei suoi progetti architettonici scolastici successivi, una di queste caratteristiche del progetto è la grande sala centrale, uno spazio da lui pensato per essere un “ampio salotto” pubblico (Hertzberger, 2005, p.213)<sup>268</sup> destinato alla comunità scolastica, e l'altra è l'attenzione al contatto visivo fornito da una progettazione su due livelli sfalsati di ampi ballatoi (fig. 3.7-3.8) che, vista la loro ampiezza, permettono soste per piccoli gruppi per tessere relazioni, per incontrarsi, per giocare, i ballatoi danno sulla sala centrale e promuovono una particolare connessione visiva, e rendono capace lo spazio di funzionare come un anfiteatro per eventi sociali formali ed incontri informali. La dinamica dello spazio creato da scalinate e terrazze a gradini dell'atrio centrale, permette agli/alle alunni/e di sviluppare una costante consapevolezza del loro rapporto con la propria comunità scolastica (Dudek 2000).

The split level design of the central space not only gave rise to the adaption of the amphitheatre idea, it also provided a point of attachment for the six classrooms, disposed in two groups of three with maximum mutual visibility. This visual link

---

268 «The hall space functions rather like a big communal classroom, where the teachers also have their own place (with a corner screened off for the school head) on the top “balcony”. The location of this teachers’ corner, and its open and inviting nature – the children can go right up to them at any time- gives the hall space as a whole the quality of a large living room» (Hertzberger 2005, p.213).

draws all the classrooms together in a way that would not be possible with a strict division into superimposed storeys (Hertzberger 2005, p.213)

Diversi sono gli spazi per gli interscambi, le relazioni possono avvenire in contesti e situazioni differenti, nella discussione, nel lavoro, nella soluzione di problemi il più diversi possibile. Oltre alla possibilità di usufruire di ballatoi per poter guardare giù, Hertzberger ci dice che tali aperture rendono possibili la creazione di relazioni tra gli spazi, come avviene in uno spazio urbano, egli si sofferma sul ruolo sociale delle scuole, e cerca di portare attenzione a quelle occasioni di incontro offerte da spazi, luoghi di passaggio, che nel creare un collegamento visivo possono favorire un senso di appartenenza alla comunità scolastica.



Figura 3.7.-3.8. Esempio di progettazione su due livelli sfalsati nella Apollo Schools 1980/83, di Herman Hertzberger

Qui ci interessa sottolineare che lo spazio nella scuola deve poter essere “mio, tuo e nostro” (Bruner, 1998), ossia deve poter fornire spazio per ognuno degli individui che lo occupano, ed essere uno spazio comune. La comunanza, come condivisione, convivialità, senso di appartenenza, genera caratteristiche spaziali della scuola, che divengono forme e qualità che favoriscono l'incontro, lo scambio, la reciprocità.

Whatever an architect does or deliberately leaves undone – the way he concerns himself with enclosing or opening – he always influences, intentionally or not, the most elementary forms of social interactions. And even if social relations depend only to a limited extent on environmental forces, that is still sufficient reason to

aim consciously at an organization of space that enables everyone to confront the other on an equal footing (Hertzberger, 2008, p.214).

Lo spazio pubblico nelle scuole ha un ruolo importante in quanto è lì dove il/la bambino/a ragazzo/a incontra gli altri, la diversità (Hertzberger, 2008), i diversi punti di vista, esso simboleggia la pluralità dei pensieri. I/le bambini/e, i/le ragazzi/e lasciano la propria casa per entrare in un luogo in cui essi devono imparare a relazionarsi con i propri coetanei, sia per sviluppare competenze sociali e sia perché lo sviluppo sociale è essenziale per l'apprendimento. La scuola è un luogo di incontro, in cui si abita l'incontro. Gli ambienti in cui vivono gli/le alunni/e devono poter essere in relazione tra di loro, e favorire la comunicazione e la partecipazione alla vita della comunità, senza tralasciare di assicurare luoghi per i piccoli gruppi, sedi di lavoro decentrate e protette che come abbiamo visto, possono garantire una certa privacy, compensando gli spazi destinati ai momenti vissuti collettivamente. Dunque pari dignità va riconosciuta ai momenti collettivi, di interazione sociale, e ai momenti personali, di solitudine, di rielaborazione intrapsichica.

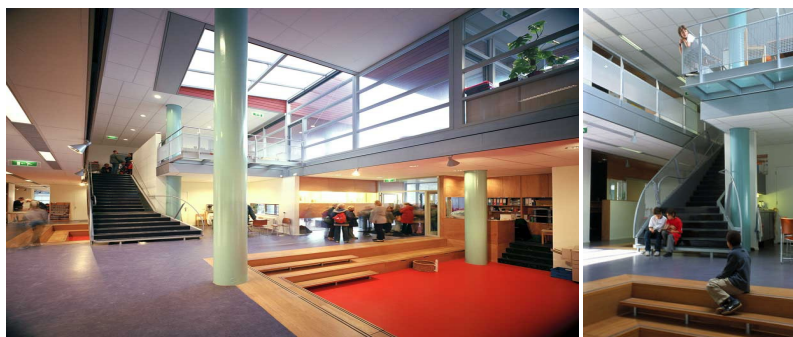


Figura 3.9-3.10. spazi articolati creano punti di contatto tra diverse zone che offrono diverse occasioni di incontro, De Eilanden Montessori Primary School, Amsterdam, 1996-2002, di Herman Herzberger

Gli “spazi sociali” possono assumere varie forme ed essere realizzati in diverse parti di una scuola. Una piazza, un cortile esterno, una hall d'ingresso, dei ballatoi, un corridoio, tutti possono agire come spazi sociali ci dicono i nostri intervistati. Uno spazio sociale può anche essere creato in una parte di uno spazio semplicemente mettendo una serie di elementi di arredo confortevole che invitano le persone ad

interagire, aggiungendo alcune attenzioni a qualità spaziali come la luce (Hertzberger, 2008).

### **3.4.4 Spazi aperti alla comunità**

La scuola può essere pensata anche come un'organizzazione che contribuisce all'educazione delle comunità, senza per questo averne il monopolio. Essa può essere pensata come al servizio dell'educazione delle comunità, di tutti noi, anziché soltanto degli/delle alunni/e. Per questo l'architettura può presentare spazi deputati ad accogliere la relazione con la comunità più ampia nella quale la scuola si trova inserita. La scuola può avere stretti rapporti con la città e l'architettura può incarnare questa relazione. Scarpinato si sofferma su di una architettura capace di fornire spazi per permettere l'incontro

I docenti, gli allievi, i dirigenti, le famiglie devono confrontarsi e questo è possibile se la scuola offre luoghi che invitano all'incontro e alla sosta (Scarpinato)

Booth e Ainscow (2014) sostengono che la scuola debba essere una “casa di tutti” perché ogni membro della comunità scolastica e delle comunità circostanti, come le associazioni, i volontari, possa sentirsi coinvolto nel lavoro di sostegno dell'apprendimento e della partecipazione. In ambito educativo, l'inclusione comporta lo sviluppo di relazioni mutualmente sostenibili tra le scuole e le comunità in cui esse risiedono. Una relazione aperta con la comunità implica un interscambio ed un dialogo con essa (Hoyuelo, 2005), e la scuola può essere permeabile ad un progetto culturale della comunità che entra nella scuola filtrata da un progetto culturale di interpretazione che può avere un ruolo di interfaccia. Questo implica apertura in orari extrascolastici di spazi destinati ad accogliere attività del quartiere, feste, formazione per adulti, così come i programmi governativi di rinnovo dell'edilizia scolastica che abbiamo incontrato nel paragrafo dedicato ai nuovi orientamenti europei, suggeriscono. Il rapporto fra interno e esterno deve poter sempre avvenire, Scarpinato ci dice che la

relazione con l'esterno non è necessaria solo con un bel paesaggio, ma con ogni paesaggio

non esistono paesaggi brutti o belli: c'è semplicemente il paesaggio, col quale bisogna entrare in relazione (Scarpinato)

Ciò che accade fuori deve poter riguardare chi è all'interno, tanto da “sentire” il clima, le stagioni, i ritmi della città

una persona deve in qualsiasi momento dell'anno vedere il percorso delle quattro stagioni, di come si muove la luce, le ombre, i colori, questa esperienza sensoriale non si deve mai perdere. Per me l'uomo resta sempre un animale legato alla natura (Ricatti)

Lo stesso Ricatti mette in relazione il processo continuo di inclusione, e con esso l'aprirsi a *chiunque* voglia far parte di un insieme, e la caratteristica architettonica della dell'apertura all'esterno

oggi un edificio deve esprimere la civiltà, la civilizzazione, deve tendere a qualsiasi comunità, la civilizzazione è un processo continuo, perché rimanga bisogna continuare a raggiungerla. L'edificio deve esprimere questo e per esprimere questo, deve essere un edificio che collabora a far sì che uno sia sempre con questa tensione dentro e quindi non deve escludere niente, neppure la natura, neppure le stagioni (Ricatti)

Gli elementi che caratterizzano questa relazione sono le logge, i giardini d'inverno, l'ingresso, ma anche la porta e il portico, la reception e gli spazi che ogni scuola mette a disposizione della comunità. Tra i nostri intervistati, Scarpinato, Segantini e Ricatti, pensano alla scuola come un luogo capace di aprirsi ad una relazione con la comunità, che implica il mettere a disposizione parte del patrimonio immobiliare per la comunità in cui è inserita la scuola

Gli spazi esterni sono un vero e proprio teatro all'aperto e si possono anche utilizzare d'estate per fare attività teatrali, performances, incontri della municipalità. Abbiamo pensato alla scuola e allo spazio che la circonda come a un condensatore di attività sociali, quello che abbiamo ottenuto è uno spazio che ha finalmente la propria identità in cui i cittadini possono riconoscersi (Scarpinato)

a Covolo, utilizzano il salone centrale per fare le feste delle famiglie della comunità durante il sabato e domenica (Segantini)

L'apertura delle porte della scuola significa favorire un flusso di conoscenze in entrata e in uscita, e dunque un arricchimento per la vita sociale e culturale della scuola (Iori, 1996). La scuola in diverse realtà trasforma i cortili, di solito utilizzati solo dagli/delle alunni/e per i quindici minuti dell'intervallo, in giardini pubblici,<sup>269</sup> o in palcoscenico teatrale, o in uno spazio per un mercatino a km zero,<sup>270</sup> le biblioteche in spazi di aggregazione, aule, palestre, atri in spazi per corsi di danza o sport per adulti, per conferenze, riunioni di associazioni del quartiere. La scuola diventa un civic center.

### **3.4.5 Abitare in relazione con l'ambiente**

L'ambiente ha sempre avuto un posto di rilievo in campo educativo. Già dai “padri fondatori” dell'educazione europea come Rousseau, Pestalozzi, Froebel, veniva considerata la sua valenza educativa, la sua fonte di esperienze, di risorse, di scoperte educative. Nonostante l'importanza della natura all'interno del processo formativo ed educativo,<sup>271</sup> con l'affermarsi della modernità l'asse culturale portante si è andato spostando in modo progressivo verso la tecnologia a tutto sfavore dell'ambiente (Angelini, Pizzuto, 2007). Ma l'essere umano è parte di sistemi più ampi da cui dipende. L'educazione al rispetto della natura nasce per contrastare dunque un danno, un danno non solo ambientale ma anche sociale rivelato anche dai dati sulla disparità economica più recenti.<sup>272</sup> L'obiettivo è quello di aiutare le nuove generazioni a crescere

---

269 Uno degli esempi è dato dalla scuola Di Donato a Roma; a Torino invece diverse scuole hanno aderito al progetto “cortili aperti”.

270 La scuola Cadorna di Milano, ad esempio offre tale opportunità ai genitori, i quali possono far la spesa accompagnando i figli a scuola.

271 Per una analisi della teoresi pedagogica fondativa, capace di problematizzare il discorso e cercare un orizzonte capace di fare di questa declinazione dell'educazione, un percorso che si inserisca nel più grande processo di promozione della piena umanità di ogni soggetto rinviamo al lavoro di Luigina Mortari (2001).

272 «A fronte di una crescita economica globale enorme (dal 1950 al 1996 il Pil mondiale è passato da 4.000 a 23.000 miliardi di dollari), il 75% della popolazione mondiale vive nel sud e fruisce solo del 16% della ricchezza. Il nord, invece, consuma due terzi dei metalli e del legname, il 70% dell'energia, il 60% del cibo a livello mondiale. Alla luce di una tale distribuzione della ricchezza, oggi si calcolano nel mondo circa 1300 milioni di poveri assoluti (meno di 365 dollari annui)» (Angelini, Pizzuto, 2007, p.238).

con un modello culturale nuovo, più virtuoso, consapevole delle tematiche ambientali e sociali, al fine di superare il modello lineare presente ad un sistema circolare che prevede riciclo, energia verde, maggiore rispetto sociale, e assenza di inquinamento. L'educazione dovrebbe sostenere lo sviluppo di nuove linee interpretative e nuovi pensieri di azione sostenibile e responsabile, sviluppando una cittadinanza attiva capace di orientarsi nel cambiamento in modo consapevole. La scuola ha una importante responsabilità dunque nel formare i nuovi cittadini per giungere agli importanti obiettivi prefissati anche a livello internazionale.<sup>273</sup>

Booth e Ainscow (2014) intendono lo sviluppo educativo come il *cambiamento che avviene coerentemente con i valori inclusivi*. Secondo questi due autori, il concetto di *inclusione* può essere usato come un concetto sovraordinato, che rappresenta un insieme di valori legati a una gamma di attività educative. Essa è una parola che integra in sé diversi concetti, ed è capace di collegare attività tra loro compatibili. Nell'*Index per l'inclusione* (Booth, Ainscow, 2014) viene fornito un quadro di valori che rappresentano il fondamento per l'intervento pratico basato sui principi in campo educativo. L'approccio dell'*Index* include diverse prospettive dello sviluppo educativo basate sui principi che concernono i diritti, la partecipazione democratica, la

---

273 Il *Piano per l'Azione Agenda 21* è un programma dedicato allo sviluppo sostenibile sottoscritto da 178 Paesi di tutto il mondo dopo la Conferenza ONU su Ambiente e Sviluppo tenutasi a Rio de Janeiro nel 1992. Esso si presenta come una guida per l'implementazione nazionale delle politiche ambientali negoziate al *Summit*. Questo documento imponente che affronta un gran numero di questioni, propone azioni da intraprendere in relazione ad ognuna di esse, dà il via al passaggio dallo sviluppo quantitativo dell'economia classica allo sviluppo qualitativo. Questo documento di natura programmatica e operativa ha fissato traguardi da raggiungere all'interno di precise scadenze, ha stimolato l'introduzione di nuovi indirizzi strategici per l'attuazione di uno sviluppo sostenibile, il coinvolgimento e la responsabilizzazione dei diversi settori sociali ed economici, ha riorientato politiche pubbliche e attività private verso i nuovi obiettivi strategici. L'Agenda 21 è composta da 40 capitoli, divisi in quattro sezioni. La Sezione I: Dimensioni Sociali ed Economiche analizza i problemi dello sviluppo e i fattori umani che lo determinano insieme ad aspetti centrali del commercio e della presa di decisioni politiche. La Sezione II: Conservazione e Gestione delle Risorse per lo Sviluppo presenta un ventaglio di risorse da considerare per poter raggiungere uno sviluppo sostenibile a livello locale, nazionale e globale. La Sezione III: Rafforzamento del ruolo della Società Civile riconosce la necessità di potenziare la partecipazione della comunità locale al fine di riuscire lì dove i governi non possono agire da soli. Qui si riconosce che è solo una partecipazione massiva e responsabile a livello locale, nazionale e mondiale è la componente essenziale per il raggiungimento degli obiettivi. La Sezione IV: Mezzi per l'Esecuzione si occupa dei mezzi per raggiungere un futuro sostenibile, ed include aspetti tecnici, finanziari, educativi, legali, istituzionali, ecc..I temi chiave di Agenda 21 sono da individuare nella attuazione della crescita sostenibile; nell'enfasi su condizioni di vita sostenibile che in sé comprende questioni legate alla povertà, alla salute, alla crescita della popolazione, all'urbanizzazione, in particolare la povertà urbana, l'approvvigionamento dell'acqua, lo smaltimento dei rifiuti e l'inquinamento; nell'uso delle risorse; nella tutela delle risorse comuni come gli oceani e l'atmosfera; nella partecipazione e nella responsabilità di cittadini.

cittadinanza globale, la promozione della salute, la non violenza, l'antidiscriminazione e non da ultimo la sostenibilità ambientale. Questi valori devono concorrere alla costruzione di un nuovo curriculum educativo quale risposta alla domanda fondamentale

Quali sono le implicazioni dei valori inclusivi rispetto a ciò che si apprende e si insegna a scuola? (Booth, Ainscow, 2014, p.45)

L'obiettivo fondamentale dell'educazione è preparare bambini/e e ragazzi/e a stili di vita sostenibili<sup>274</sup> all'interno di comunità e ambienti essi stessi sostenibili, a livello locale e globale. Un impegno verso i valori inclusivi comprendere un impegno al benessere delle future generazioni. Ogni cambiamento è sempre coordinato e non è mai a breve termine ma implica il legarsi ad un impegno di lungo periodo.

Le scuole orientate all'inclusione, secondo Booth e Ainscow (2014), devono preoccuparsi della valorizzazione dell'ambiente fisico e naturale sia entro che oltre gli spazi scolastici. L' "alfabetizzazione" ecologica deve crescere attraverso la comprensione e il rispetto per la natura, al fine di preservare ciò da cui scaturisce la nostra vita ma non solo per il timore di una possibile catastrofe in un'epoca come questa in cui il degrado dell'ambiente, la deforestazione e il riscaldamento globale minacciano la qualità della vita di tutti noi e mettono in pericolo le vite dei futuri abitanti del mondo. L'educazione orientata in tal senso è legata alla *speranza* e all'*ottimismo* rispetto al superamento dei rischi, ad essa è dato il compito di formare una cittadinanza più attiva, più sensibile e più responsabile sulle tematiche sociali e ambientali, ed il compito di modificare i nostri stili di vita, per un futuro più equo e sostenibile.

---

274 Secondo la Strategia UNECE (2005) (approvata dai Ministri dell'Ambiente e dell'Istruzione dei Paesi dell'area UNECE nel corso della conferenza di Vilnius, maggio 2005) l'educazione allo sviluppo sostenibile «è un concetto ampio che trae origine dall'educazione ambientale, ma che non si limita ad essa e, inglobandola, rafforza quell'approccio integrato che mette in relazione diverse tematiche da affrontare sia a livello locale che globale, come la cittadinanza attiva, la pace, la democrazia, i diritti umani, lo sviluppo equo e solidale, la tutela della salute, quella delle pari opportunità e quella culturale, la protezione dell'ambiente e la gestione sostenibile delle risorse naturali». L'obiettivo dunque diviene quello di «promuovere un cambiamento nella mentalità della gente così da farla diventare capace di rendere il nostro mondo più sicuro, salubre e prospero, insomma di migliorare la qualità della vita (...) fornire capacità critica, maggiore consapevolezza e forza per esplorare nuove visioni e concetti e per sviluppare metodi e strumenti nuovi» (Strategia UNECE, 2005).



Booth e Ainscow (2014) sottolineano le interconnessioni globali tra gli individui e i loro ambienti. La sostenibilità degli stili di vita delle comunità e dell'ambiente nel suo complesso è cruciale per la nozione di inclusione che viene proposta dai due autori e pertanto motiva la realizzazione di “scuole sostenibili ed ecologiche” (Booth, Ainscow, 2014, p.62).

Tra i nostri intervistati molti portano attenzione durante l'intervista al risparmio energetico per scopi di tutela ambientale, ad una progettazione degli impianti ma anche dei materiali per la costruzione, per la realizzazione delle finiture e degli arredi attenta ai temi della sostenibilità ambientale. È da sottolineare che tale questione viene assunta da molti nel sua potenzialità educativa.

Il sole è una fonte di energia preziosa, il motore dei cicli della natura, la progettazione degli spazi può rendere visibile attraverso gli impianti utilizzati, l'uso del grande potenziale delle fonti di energia rinnovabili come il sole, il vento e altri elementi naturali (Capra, 2007)

si può fare una scuola con un'architettura che insegni l'educazione ambientale, a volte mettono dei pannelli, ha visto che registrano il fotovoltaico, quanto produce, eccetera (Mura)

siamo anche tanto attenti a tutto quello che è risparmio energetico, quindi per noi comunque sia a scuola, ma qualsiasi altro edificio, ottimizzare il consumo, il consumo e utilizzare tutto ciò che è risorsa naturale (Rionda)

Guerra ci dice che è proprio perché ci si occupa di educazione è necessario assumere un atteggiamento etico nei confronti della natura

Non è che possiamo raccontare che ci occupiamo di ambienti educativi e poi usare materiali tossici oppure deforestazione selvaggia, eccetera eccetera (Guerra)

Notiamo, negli interlocutori che si sono soffermati sulla sostenibilità ambientale dell'edificio, una attenzione dunque all'aspetto educativo, tale attenzione permette di progettare in modo tale che chi vive gli spazi possa entrare anche a conoscenza di tali attenzioni. Nello stralcio dell'intervista a Giorgio Ponti che riportiamo si nota come la

consapevolezza da parte dell'architetto del potenziale obiettivo educativo porti alla realizzazione di un impianto che sia visibile da parte degli/delle allievi/e

se io introduco nella scuola dei pannelli solari e li metto ben in vista e li rendo evidenti, e creo anche un sistema di percorsi che consenta agli studenti e agli insegnanti di arrivarci e vederli da vicino, o di vedere come funzionano a livello impiantistico, ho creato un input di carattere educativo (Ponti)

Nella progettazione dell'edificio e dello spazio scolastico si può riporre attenzione non solo alla modalità di produzione di energia, ma anche alla realizzazione di spazi in cui poter svolgere delle attività in stretta relazione con l'ambiente naturale prendendosi cura di esso (Desmond et al., 2004). In questo modo si sostengono quelle attività educative finalizzate all'educazione del cittadino, cittadino attivo e partecipe per la creazione di una comunità sostenibile. Perottoni, tra i nostri intervistati ci dice di aver realizzato spazi per le scuole dell'infanzia e le scuole primarie in cui gli/le allievi/e possono dedicarsi alla cura delle piante

li hanno fatto tutte delle serre all'interno della scuola e lì i bambini curano la loro piantina, la vedono crescere, vedono i frutti, vedono le cose (Perottoni)

Progetti capaci di generare il fiorire di specie vegetali, di offrire spazi per orti, o per servire da nido per gli uccelli, si propongono di ridefinire possibili equilibri fra ecosistemi e società, fra natura e cultura in termini di reciprocità e beneficio reciproco.

### **3.5 La dimensione estetica**

Elena Rionda nell'intervista chiarisce che il lavorare sulla componente estetica è un “aspetto di umanizzazione”

cercare sempre di lavorare anche su degli aspetti, noi li chiamiamo di umanizzazione, in modo forse un po' banale. Cerchiamo sempre di lavorare come ti ho già detto, su colore, forme, elementi di scultura, per proprio rendere un po' più carini, più divertenti gli ambienti (Rionda)

L'attenzione alla dimensione estetica umanizza gli ambienti, ma in che senso?

### 3.5.1 Ospitare i sensi

Mura è esperto in arredamento di interni, responsabile del progetto Indire “Abitare la Scuola”, nelle nostre interviste declina l'abitare nella progettazione di uno spazio pubblico come la scuola. Mura utilizza tre termini per definire uno spazio-scuola per l'abitare: accogliente, ospitale, vivibile. È necessario chiarire che il concetto di ospitalità a cui si rifà Mura è quello utilizzato nel progetto *Senza Zaino*, e che Marco Orsi così definisce

l'ospitalità definisce una situazione di abbandono, di dis-attenzione, di *incuria*. È l'essere ospitale, il prestare cura e l'aver cura che danno ragione dell'esistere autentico della scuola (Orsi, 2006, p.45)

La missione originaria della scuola per Orsi risiede nell'aver cura di qualunque giovane a lei affidato, affinché lo/la doti di risorse cognitive ed emotive al fine di poter prendere in mano la propria vita, e dunque apprendere ad aver cura di sé, imparare la passione per la ricerca della propria forma migliore. L'ambiente fisico per Orsi (2006) dice dell'aver cura attraverso l'immediatezza dei sensi, nella dinamica di una percezione corporea, un ambiente confortevole, ospitale, dunque in prima istanza accoglie il corpo.

Quando chiediamo a Mura di specificare cosa significhi rendere lo spazio-scuola ospitale ella ci dice

L'ospitalità si manifesta nel fatto che lo spazio è accogliente e c'è spazio per apprendere anche con il corpo, con le mani e con la sensorialità (Mura)

Abitare per Mura è innanzitutto vivere in uno spazio ospitale, accogliente per il corpo in cui si possa apprendere con esso.

uno spazio non vivibile è uno spazio che non dà stimoli sensoriali, o da stimoli di monotonia, che non dà variazione, uno spazio non vivibile è uno spazio in cui il corpo è accolto solo in una postura, è uno spazio che quando viene percorso non mi dà viste differenti, non mi dà sensazioni differenti, non mi dà possibilità di sostare in modi differenti, di vedere in modi differenti (Mura)

Quando Mura afferma nello stralcio dell'intervista appena riportato: “uno spazio non vivibile è uno spazio che non dà stimoli sensoriali”, ritroviamo quella attenzione

che abbiamo incontrato in architetti come Pallasmaa, come Kroll, nel paragrafo 3.3 della prima parte, per i quali il compito dell'architettura è occuparsi dell'esperienza umana, che vede come protagonista il corpo, attraverso la partecipazione di tutti i sensi disponibili. Porre attenzione al corpo significa porre attenzione ai diversi sensi e alle diverse modalità con cui attraverso ognuno di loro, si percepisce. La multisensorialità, è intesa qui come una ricchezza dell'esperienza sensoriale, una scoperta ed una ricerca attraverso il corpo. Mura dice che uno spazio non vivibile “è uno spazio che quando viene percorso non mi dà viste differenti, non mi dà sensazioni differenti, non mi dà possibilità di sostare in modi differenti”. La variazione data dalla forma, dalla qualità della luce, dai materiali, dagli arredi, appare a Mura come un'opportunità di costruire spazi vivibili, abitabili che mettono in primo piano la centralità del corpo. Ritroviamo in Mura una attenzione alla dimensione corporea che architetti come Hertzberger declinano nella progettazione di architetture scolastiche. Hertzberger (2008) afferma che la varietà è una qualità importante che crea quel “learning landscape” fondamentale per accompagnare l'apprendimento, un apprendimento che diviene così complesso. Un paesaggio qualificato dalla molteplicità dei materiali e dalle forme dello spazio, mette al centro il corpo, la percezione sensoriale e la complessità che ne consegue. Lo spazio inteso dunque come spazio sensoriale si propone nella sua differenza, nel quale ognuno può sintonizzarsi secondo le proprie caratteristiche individuali.

Ricatti riconosce l'aspetto educativo che può avere l'architettura nel proporre dimensioni che implicano un'esperienza sensoriale

ombre, luci naturali, artificiali, qualsiasi esperienza sensoriale io induca fa parte di un percorso educativo, fa parte cioè di un insegnamento con tutti i sensi presenti, non con uno solo (Ricatti)

### 3.5.2 Prospettive

Scarpinato, che, va ricordato, è allievo di Hertzberger con il quale ha realizzato recentemente la nota scuola nel quartiere romano della Romanina, ci dice che attraverso le forme è possibile mediare una relazione con oggetti, con il paesaggio

riesco a creare una relazione mediata attraverso l'unità di misura rappresentata dalla finestra, stretta, lunga, attraverso la quale è possibile guardare il paesaggio (Scarpinato)

Collocare una finestra come una porta, stabilirne le dimensioni e la forma non è pura operazione geometrica, ma una modalità di intercettare il rapporto con quanto c'è fuori. La finestra diviene un *trait-d'union* tra il dentro e il fuori, può divenire un paesaggio o un osservatorio del giardino o della strada, l'eventuale immaterialità del confine non implica la sua non esistenza, essa è una soglia.

con tutta la parete finestrata quasi come se l'aula fosse una continuazione dello spazio verde, la natura che stava all'esterno (Turato)

hai gli alberi che entrano dentro, non c'è un vero muro, c'è una soglia che è porosa (Segantini)

La finestra non risponde solo a requisiti funzionali, diviene un diaframma tra dentro e fuori. Attraverso una finestra che dà sull'esterno, e che è nello stesso tempo è apertura che offre una esposizione dell'intero, possiamo avere particolari prospettive sul mondo, punti di vista diversi

se ho le finestre basse mi permettono di vedere prospettive, se no vedo il cielo! (Turato)

I luoghi in cui si compiono i processi conoscitivi possono essere visti e abitati da angolature diverse, secondo prospettive e scelte posizionali differenti. Nella concezione occidentale di finestra vi è una metafora anatomica, quella dell'occhio (Koolhaas, 2014), l'occhio dell'edificio che permette particolari sguardi è “a hole punctured in a wall in order to select a particular view” (Koolhaas, 2014, p.607). Marasmi uno degli architetti che si è occupato della ricostruzione degli edifici scolastici emiliani afferma

l'architettura e le tecnologie ti permettono di costruire un limite, un limite che però sia in termini non visivi ma di posizione, io posso vedere al di là di questo limite e quindi posso continuare a mantenere la profondità dello spazio (Marasmi)

La finestra è un mediatore tra due mondi, tra chiuso e aperto, interiorità ed exteriorità, privato e pubblico. La possibilità di confrontare prospettive partendo da una pluralità dei punti di vista rispetto alla realtà, fa parte di quell'impresa di conoscenza critica che si assume l'onere dell'incertezza e il rischio della scommessa. La scuola chiama i/le bambini/e, i/le ragazzi/e al confronto delle proprie idee e al riconoscimento dei punti di vista differenti. Vitta, prendendo in considerazione quegli elementi che nell'abitare indicano una continuità delle relazioni con il mondo, afferma

semberebbe che figure primordiali dell'abitare siano non tanto la permanenza, il radicamento, l'identità, quanto il movimento, l'oscillazione, il periodico confronto con l'altro: non l'immobilità che rinvia a un perenne essere se stessi, ma la mobilità che sposta di continuo l'asse dell'esistenza fra il sé e l'altro-da-sé (Vitta, 2008, p. 157)

La scuola, come una comunità di ricerca (Santi, 2006) stimola ciascuno ad aprirsi al confronto e allo scambio con l' "altro", a co-costruire un pensiero responsabile che valorizza i diversi modi di entrare in relazione con il mondo, e che fa della differenza, e del punto di vista diverso, un nodo valoriale.

### **3.5.3 Lo scenario materico**

Riuscire ad avere una varietà espressiva e poetica nell'ambiente dell'equilibrio delle nature diverse dei materiali: famiglie diverse di materiali come legno, cuoio, tessuti, vetro, metalli, plastiche; materiali di diversa durata come pareti di carta, ceramica, pietra, piante; restituirebbe uno scenario materico complesso, degno di un ambiente pesato per l'apprendimento, in sintonia con un'immagine culturale complessa della persona, e permetterebbe di superare quella attenzione visuocentrica che abbiamo incontrato più volte in questi paragrafi.<sup>275</sup> Inoltre l'architettura di uno spazio pubblico

---

<sup>275</sup> L'ambiente adattato e familiare al/alla bambino/a, al ragazzo/a è un ambiente che si presta ad essere conosciuto ed esplorato fin dove si tocca e dunque l'arredamento, le finiture devono permettere al/alla

dovrebbe stimolare eventi e attività capaci di conciliare in uno spazio una molteplicità di punti di vista e di comportamento (Mazzanti,

Tra gli intervistati Scarpinato propone una relazione tra utilizzo di materiali differenti, che mettono al centro il corpo, e un'educazione al rispetto per la diversità. Egli pone particolare attenzione all'aspetto educativo dell'uso di materiali differenti nell'architettura.

Parte dell'interno della scuola è fatta così, è possibile vedere le venature del cemento, toccare i materiali e capire che ci sono materie diverse proprio come ci sono persone diverse (Scarpinato)

Questa opportunità che Scarpinato ci dice sia offerta dai materiali, ma potremmo pensare di estenderla anche alla luce, al colore, alle forme, ai suoni, agli odori, rappresenta un sostegno ad una educazione inclusiva, ad una valorizzazione delle differenze. Il saper trasformare le differenze in risorse, è l'obiettivo primario di una scuola inclusiva e rappresenta nell'Index (Booth, Ainsow, 2014) la direzione da intraprendere perché la scuola possa fiorire come comunità inclusiva

un modo dinamico di rispondere positivamente alle diversità degli alunni e di vedere le differenze individuali non come problemi, ma come opportunità di arricchimento dell'apprendimento (UNESCO, 2005)

L'intendere la diversità come qualcosa che concerne tutti, è proprio l'idea che sottende all'Index, la diversità riguarda la differenza all'interno di una comune umanità, essa non riguarda solo i soggetti che non rientrano in una illusoria normalità (Booth, Ainsow, 2014). L'omogeneità è contemplata lì dove le differenze non vengono riconosciute, essa viene imposta quando si vuole definire un certo modo di vivere ed una identità ad esso collegata, come l'unico possibile, come unica realtà, "normalità", alla quale conformarsi. Una risposta inclusiva alla diversità risiede nell'accogliere le differenze rispettando l'uguale valore di tutti, le culture inclusive favoriscono un riconoscimento della possibile coesistenza di una varietà di forme di vita e di identità, e vedono la comunicazione tra di esse come un arricchimento (Booth, Ainsow, 2014). Un progetto inclusivo non impedisce che vi sia varietà, anzi la accoglie

---

bambino/a, al ragazzo/a di toccare, sperimentare e conoscere.

come una risorsa. Inoltre come afferma Abbasi (2013) le scuole che offrono un ambiente omogeneo possono offrire poche opportunità al/alla bambino/a ragazzo/a per l'esplorazione di alternative differenti e scoraggiare in questo modo forme più mature di sviluppo dell'identità stessa. La scuola può rappresentare una opportunità per esplorare identità alternative.

### **3.5.4 La complessità del paesaggio**

La varietà a cui fanno riferimento Mura, Scarpinato, Ricatti, questa ricchezza di opportunità estetiche, viene percepita, da Scarpinato e Ricatti, come possibilità di creazione di paesaggi complessi a loro volta potenzialmente educativi

tu non sei dentro a una torta a sfoglie, ma i piani diventano intercomunicanti con questi pori enormi, dove ci infili dentro scale, balconi, gradinate, imitando una spazialità urbana (Ricatti)

La creatività e il desiderio trovano spazio nell'architettura quando c'è la possibilità di confrontarsi e anche di perdersi, quando è possibile guardare in tutte le direzioni e capire che ci sono mondi e modi diversi di stare al mondo (Scarpinato)

nella scuola c'è il paesaggio, la possibilità di guardare fuori, di affacciarsi di creare delle visioni prospettiche multiple (Scarpinato)

Hertzberger, come avevamo accennato precedentemente nel paragrafo 3.4.3 della terza parte, paragona l'edificio scolastico ad una micro-città, egli considera le "piazze" e le "strade" come forme fondamentali di spazi nelle città, capaci di invitare le persone ad incontrarsi. Le due forme hanno due caratteristiche distinte che rimandano a tipologie diverse di incontro

a square lends itself to meetings, whether arranged or by chance. If the street-form is more suited to movement, the square-form is more likely to encourage lingering. The square suggests its spatial capacity for gathering and encounters, even when there is nothing special going on there, thereby elevating it in importance above its surrounding (Hertzberger, 2008, p.132).



Queste due forme di “spazio relazionale” ci ricordano come la città sia stata ed è ancora, l'alfabeto culturale entro il quale poter cogliere stimoli alla conoscenza. Come abbiamo visto nel capitolo dedicato alla parte storica, l'edificio scolastico è stato pensato come prolungamento della città, esso si apre dialetticamente alla città e della città tende a riverberarne la fisionomia formale, attraverso i suoi piani sfalsati, le intersezioni, le strade, gli slarghi, le piazze. Nelle sue forme, nei suoi tessuti connettivi che ricalcano quelli urbani, l'edificio scolastico ripercorre la trama delle relazioni sociali, diventa emblema dell'incontro e luogo di esposizione permanente di fatti di vita, elementi che conferiscono alla strada, come alla piazza, la qualità di itinerari formativi. Come lo spazio della città non è qualcosa di predeterminato in base a un dover essere, così anche la dimensione della formazione dell'individuo, che non presuppone una determinazione *a priori* basata su giudizi di valore da parte di qualcuno verso qualcun altro, ci riportano ad un'intenzionalità progettuale e formativa che non necessariamente coincide con la rigidità di una direzione predeterminata. I luoghi della città tracciano liberi percorsi di comunicazione e ciò richiama l'idea stessa di ricerca e di conoscenza.<sup>276</sup>

Nel riflettere sulla variazione del paesaggio per permettere ad ognuno di sintonizzarsi secondo le proprie caratteristiche di ricezione individuale, Ceppi e Zini (1998) parlano di “complessità morbida”, intesa come una disponibilità di ascolto e di accoglienza che ogni contesto educativo può avere. Una disponibilità che comporta una attenzione alla differenza, al dialogo, all'interscambio. Uno spazio in cui le differenze possano convivere, un ambiente complesso al fine di permettere una sintonizzazione con la complessità e ricchezza delle persone che lo abitano. In questo senso ci sembra necessaria anche una ricerca sulle “relazioni”, sulle connessioni tra le cose. Oggi si ritiene necessaria una costante relazione tra i diversi campi del sapere (Morin, 2000), tra le esperienze, e tra le diverse intelligenze (Gardner, 2000), tra le diverse identità, in un'epoca in cui il *tra*, la relazione, la comunicazione, sembra essere la vera chiave di volta

---

276 Non possiamo non rintracciare in questa idea di una città intesa come spazio educante, un richiamo alle provocazioni lanciate dai descolarizzatori i quali proponevano in alternativa alla scuola uno spazio educativo totalmente altro, composto di botteghe della cultura, musei, teatri, laboratori, biblioteche, centri di studio. Nelle intenzioni di Illich (1973) non si tratta di abolire la scuola in sé, ma di eliminarne la sua staticità, la sua rigidità, e l'ingiustizia. In un certo senso, l'azione che si vuole compiere è esattamente inversa, in quanto liberare l'educatività di tutto un territorio, di tutta una comunità, significa aprire nuove e molteplici scuole.

del nostro tempo (Milan, 2002). L'essere umano è un essere in relazione circondato quotidianamente da rapporti con altre persone e con il mondo e la natura (Booth, Ainscow, 2014), come afferma Canevaro (1999)<sup>277</sup> ciò può portare comunque a rapporti aberranti con l'altro, come l'assimilazione, la gerarchizzazione e l'imposizione della propria verità, della propria visione della realtà. In una educazione che nel rapporto interpersonale trova la propria ragion d'essere, volgersi al *dialogo* (Freire, 2002) per poter generare persone e non individui isolati, resta una questione fondamentale. Rendere la complessità di qualcosa che di fatto è complesso, come l'essere umano e la sua relazione col mondo, è un'azione non più procrastinabile nel mondo attuale se, con Morin, si riconosce che

le conoscenze frammentate servono solo per utilizzazioni tecniche. Non riescono a coniugarsi per nutrire un pensiero che possa considerare la condizione umana, in seno alla vita, nella Terra, nel mondo, e che possa affrontare le grandi sfide del nostro tempo (Morin, 2000, p.9)

Ricatti nello stralcio prima menzionato (“i piani diventano intercomunicanti con questi pori enormi, dove ci infili dentro scale, balconi, gradinate, imitando una spazialità urbana”) poneva attenzione alla intercomunicabilità, alla relazione che è data da aperture che appunto rendono possibili la creazione di relazioni tra gli spazi, come avviene in uno spazio urbano. La relazione data dalla trasparenza mette in comunicazione gli ambienti e la comunicazione è presupposto per una attività di ricerca, di confronto.<sup>278</sup> Guerra, nel raccontarci una sua collaborazione con l'architetto Renzo Piano, che portò alla progettazione di una scuola per l'infanzia plasmata dall'idea di contenimento e relazione, ci dice che quest'ultima è caratterizzata da alcuni elementi come altezza, luce e trasparenza

disegnò una conchiglia, “l'Argonauta” si chiama, che ovviamente ha una dimensione contenuta e bassa nella parte diciamo della conchiglia dove c'è l'attacco delle due conchiglie e una parte invece alta che lui fece a vetrata. Su questa parte alta, quindi altezza, luce e vetro e trasparenza, e nella parte invece dietro c'era contenimento e buio (Guerra)

---

277 Cfr. A. Canevaro, A. Chierigatti, *La relazione d'aiuto*, Carocci, Roma, 1999, pp. 107-109.

278 Si invita alla lettura del paragrafo 3.2.1 della terza parte per un approfondimento delle questioni che apre il tema della trasparenza.

La trasparenza permette una comunicazione fra gli spazi, li rende intercomunicanti, nelle nostre interviste emerge questa opportunità dello spazio così progettato per invitare alla relazione

L'aula non può essere un microcosmo indipendente, al contrario, all'interno dell'aula occorre avere la chiara percezione della continuità tra le diverse esperienze educative, per questo, le grandi finestre che si aprono verso l'esterno e sugli altri spazi scolastici aiutano a non perdere mai la misura della relazione tra le cose (Scarpinato)

pareti trasparenti che comunicano tra di loro, l'ho reso poroso come una spugna (Ricatti)

c'è sempre un centro nella scuola, dove gli spazi pubblici si guardano, la mensa, la biblioteca, eccetera, la capacità di trasformare la scuola da luogo funzionalmente definito, cioè tanti elementi che stanno uno vicino all'altro a invece sistema di relazione (Segantini)

Un invito alle relazioni e alle interconnessioni tra le cose e tra i soggetti e le cose, può essere qualificato attraverso un'estetica formale e funzionale (Hoyuelo, 2005) di modo che lo spazio tessa una rete tale da riscattare valori educativi nella lettura della propria architettura. Ceppi e Zini (1998) definiscono “estetica dei link” quella qualità delle connessioni inscritte nell'architettura nel collage e sovrapposizioni di elementi narrativi. Il modello complesso di progettazione al quale qui si fa riferimento, deve poter articolare e coniugare simultaneamente differenti ambiti semantici, saperi, aspetti artistici, di immagine e regimi di senso in un unico processo creativo. La relazione non può passare però solo attraverso una narrazione visuocentrica, è necessario riporre attenzione ad una narrazione anche tattile che si esprima attraverso l'uso di materiali. Come già è stato detto nel paragrafo 3.2.1 della terza parte, vi è in architettura un dominio della visione, Pallasmaa (2005) parla *oculocentrismo*, di una *architettura degli occhi*, dalle immagini distanti, che tende all'isolamento e al controllo della forma, che rifugge il coinvolgimento intimo con il fruitore, una architettura per il piacere dell'intelletto (Pallasmaa, 2005).

### 3.5.5 La luce

Come prima dicevamo, Ricatti nell'intervista, afferma che ombre e luci possono avere una funzione educativa “ombre, luci naturali, artificiali, qualsiasi esperienza sensoriale io induca fa parte di un percorso educativo” (Ricatti). La luce è responsabile della visibilità, dell'immagine estetica, della sensazione dello scorrere del tempo (Koolhaas, 2014), tra i nostri intervistati solo Mura e Ricatti hanno portato il loro interesse oltre la prima dimensione. In generale la luce è associata alla visibilità, al comfort visivo. Mura come abbiamo visto prima ci dice che lo spazio non vivibile “è uno spazio che quando viene percorso non mi dà viste differenti, non mi dà sensazioni differenti, non mi dà possibilità di sostare in modi differenti, di vedere in modi differenti” (Mura)

La luce del giorno può creare paesaggi luminosi se filtrata, modulata per produrre configurazioni estetiche (Ceppi, Zini, 1998). Nel paragrafo 3.4.4 della terza parte abbiamo riportato uno stralcio dell'intervista all'architetto Ricatti in cui egli poneva attenzione al sentirsi in relazione con l'ambiente che circostante.

una persona deve in qualsiasi momento dell'anno vedere il percorso delle quattro stagioni, di come si muove la luce, le ombre, i colori, questa esperienza sensoriale non si deve mai perdere. Per me l'uomo resta sempre un animale legato alla natura (Ricatti)

La luce naturale, che giunge dall'esterno viene vissuta da Ricatti non solo come funzionale al comfort visivo, ma per la sua possibilità di far percepire la sensazione dello scorrere del tempo, di mettere in contatto la dimensione naturale che regna all'esterno con il mondo interno. Abbiamo riscontrato in alcuni intervistati invece l'idea che basti una attenzione ai comfort ambientali per rendere un ambiente abitabile. Come abbiamo già potuto notare nel paragrafo 3.2.1 della terza parte, Perotoni individua nella progettazione dei comfort la possibilità di predisporre un ambiente abitabile

abitare la scuola vuol dire che un bambino stia nel confort, questo è fondamentale (Perotoni)

Mura mette in guardia dal pensare un ambiente abitabile solo perché progettato con una attenzione al comfort ambientale

vuol dire anche benessere in termini cromatici, in termini ovviamente di ventilazione, acustico, eccetera ma questi li do per scontati! (Mura)

Ma come abbiamo potuto sottolineare, in realtà anche la modalità di progettazione dei comfort deve potersi relazionare con una idea di scuola inclusiva. Se manca questo orientamento, vengono a mancare una serie di importanti dimensioni che in queste pagine cercheremo di far emergere. La luce è un elemento indispensabile per la visione, curare l'aspetto della luce significa migliorare la visione e la visibilità degli spazi. La maggioranza degli architetti che si occupano di architettura scolastica da noi intervistati, rivolgono attenzione alla luminosità dell'edificio, essi sono interessati ad un comfort visivo dato dall'orientamento dell'edificio, che influisce sull'illuminazione naturale, dall'ingresso della luce naturale da finestre e da patii interni, e da luci artificiali che con lampade dimmerabili modificano la loro intensità in base alla presenza di luce naturale.

cerchiamo sempre di mettere delle luci che siano dimmerabili, che si adattino a quanta luce naturale c'è (Rionda)

La luce naturale è quasi impossibile darla uguale per tutti, perché chi è vicino alla finestra ha più luce, chi è più lontano dalla finestra ne ha meno. Però le lampade che sono integrazioni, quindi luce artificiale, vengono regolate in maniera ottimale (Perottoni)

L'uso di tali lampade è di certo molto più attento al comfort visivo rispetto all'uso di lampade fluorescenti, in merito a questo Veitch e McColl raccomandano

as a practical matter, ergonomists, along with lighting designer, architects, facilities managers and other lighting specifiers, should end their search for the ideal fluorescent lamp for all circumstances (...) Choices should be made with an eye to their suitability for the task, the building, the local culture, and the lighting system performance, including energy efficiency and aesthetic judgements (Veitch, McColl, 2001, p.274)

Troviamo interessante che i due esperti sostengano che la scelta della tipologia di illuminazione, che deve poter essere adatta per lo scopo per il quale viene impiegata,

dovrebbe essere fatta prendendo in considerazione la cultura locale ed il giudizio estetico. L'uso di lampade per privilegiare il parametro della costante e uguale visibilità in ogni punto dello spazio, crea una illuminazione artificiale uniforme. L'uniformità, in alcune interviste, si presenta come una esigenza per tutti i comfort ambientali, ma in particolare riguarda la luce

Una delle cose fondamentali nel progettare una scuola è quella di riuscire a dare a tutti lo stesso grado di illuminazione in modo da non essere discriminati (Perottoni)

Biamonti, esperto in interior design, ci dice che è invece necessario differenziare l'illuminazione

La stessa cosa può essere usata nelle aule..ovviamente compatibilmente con quello che serve, dividere un aula in quattro e fare in modo che ci siano quattro aree di lavoro, con una protezione acustica l'una dall'altra, con una illuminazione diversa (Biamonti)

L'architetto Zini, noto per la sua collaborazione con Malaguzzi nelle scuole di Reggio, ci dice che oltre ad una luce diffusa è necessario avere delle luci dedicate

se tu pensi che ci sia un posto nel quale devi stare a leggere in pace devi avere una buona luce da un genere di base poi una luce più forte che ti illumina le cose in modo da dare risalto, se tu hai una luce solo diffusa le cose perdono di volume, quindi devi avere una luce ambientale e una luce principale che ti fa vedere meglio i volumi. Non si sta bene con solo una luce forte, leggi bene ma perdi la percezione del fondo! (Zini)

Inoltre la regolazione-manipolazione autonoma della luce, ma lo stesso vale per la temperatura, dovrebbe poter essere gestita da coloro che vivono quel determinato spazio, per poter avere ambienti che si adeguino il più possibile alle necessità dei loro abitanti. Deve risultare possibile ottenere diverse gradazioni e intensità di luce sino al buio totale, anche a causa dell'uso di ausili tecnologici per ipovedenti, o di tablet, video proiettori, LIM. Come afferma Woolner

as with temperature, it seems likely that control will be important to users, and good controls will also allow more flexibility to produce lighting that is appropriate to particular tasks and activities (Woolner, 2010, p.25)

Ad un edificio sostenibile, progettato per adattarsi automaticamente al clima esterno ad esempio, dovrebbe essere preferibile un edificio che richieda l'impegno degli utenti per funzionare correttamente attraverso l'apertura e chiusura delle finestre, la gestione delle schermature solari, per il valore educativo che può essere ricavato nel rendere gli abitanti responsabili (Rigolon, 2011b).

Definire le qualità ritenute ottimali per svolgere determinate funzioni in un ambiente è di certo necessario, per la maggioranza degli esperti l'illuminazione dovrebbe essere emanata da lampade che riproducono una luce il più possibile simile alla luce naturale (Walden, 2009). Ma oltre alla giusta necessità di illuminazione dello spazio dell'aula e dei luoghi in cui si svolgono attività, in modo tale che tutti possano avere luce a sufficienza per poter avere una buona visibilità per svolgere le attività, vi sono esperti che affermano sia possibile anche lavorare sul paesaggio luminoso che conserva ad esempio variazioni di intensità

La qualità compositiva di un paesaggio luminoso, ovvero il numero e il tipo di sorgenti di luce, la loro posizione rispetto all'osservatore e il loro posizionamento nell'ambiente, il singolo effetto luminoso, sono variabili che combinate tra di loro fanno sì che due ambienti identici e con la stessa quantità di luce, ottenuta però in modo differente, risultino profondamente diversi (Ceppi, Zini, 1998, p. 47)

Per una didattica differenziata (Tomlinson, 2006) che vede gli/le alunni/e coinvolti/e in diverse attività contemporaneamente in diversi punti dello spazio, i punti luce dovrebbero essere molteplici, consentendo diversi tipi di illuminazione dell'ambiente in contemporanea. Possono essere impiegate per tale scopo luci spostabili che permettono una flessibilità del paesaggio luminoso, i/le bambini/e e i/le ragazzi/e con l'accensione e lo spostamento di fonti luminose possono definire luoghi, costruire scenari e paesaggi. Sorgenti di luce artificiale come lampade, proiettori costituiscono mezzi attraverso i quali, assieme a elementi cromatici e materici facilmente spostabili, trasformare lo spazio creando atmosfere diverse, costruendo simbolicamente luoghi che permettono agli abitanti di proiettarsi in nuove relazioni.

Come afferma Woolner (2010), nella revisione della letteratura che si occupa dell'impatto della luce sulle persone, il loro rendimento, la loro volontà di partecipazione, non vi sono prove che vi sia un'influenza diretta di questa sulle persone.

it might be, however, that there is no neat solution to the competing demands made on lighting in school. a review of the impact of lighting drew attention to the difficulty of deciding whether the focus should be upon luminosity or chromatic distinction, to give but two of many factors (Woolner, 2010, p.24)

Crediamo allora che le raccomandazioni di Veitch e McColl (2001) di prendere in considerazione la cultura locale ed il giudizio estetico, potrebbero risultare utili per poter orientare una scelta.

Nelle nostre interviste vi è una assenza di attenzione al paesaggio luminoso, e dunque alle variazioni di luminosità capaci di creare profondità di campo, alle differenze del “colore” della luce, che può essere caldo/giallastro e freddo/bluastro, e dunque alla sua espressività, alle geometrie che la luce può creare nel seguire le tre direzioni: laterale, dall'alto, dal basso, che permettono alla luce di essere poliedrica, alla texture, capace di creare decori immateriali, di far virare la luce su insolite cromie tramite il filtro di una membrana fatta di trine, di tessuto, o da griglie (Barbara, 2000).

La stessa mancanza di attenzione la ritroviamo verso un possibile gioco con le ombre. Nella scuola manca ciò che potremmo accostare alla dimensione irrazionale che però aiuta a sviluppare la creatività, l'imprevisto e il “fantastico” (Iori, 1996). Le ombre profonde sono essenziali secondo Pallasmaa (2005) perché abbassano la nitidezza della visione, rendono profondità e la distanza ambigue, e invitano ad una fantasia tattile. La fantasia e i sogni ad occhi aperti sono stimolati dalla luce fioca e dalle ombre, la luce omogenea paralizza l'immaginazione, mentre le ombre sono il veicolo di una sorta di invito sensoriale alla scoperta e al mistero, e riportano ad un senso di intimità. Un ambiente così pensato può stimolare l'esplorazione, può rappresentare una opportunità per sostenere il compito della scuola di stimolare curiosità, pulsione interna che sta alla base del comportamento esploratorio, spinta al conoscere indotta da un ambiente nuovo o dalla presenza di caratteristiche inconsuete nell'ambiente conosciuto (Cisotto, 2005). Sorzio afferma che “un percorso didattico motivante deve procedere secondo tre dimensioni” (Sorzio, 1993, p.165) una di queste è la fantasia, che permette l'apertura di nuovi percorsi metaforici. Stimolare la fantasia nei/nelle bambini/e e nei/nelle ragazzi/e significa fare in modo che non si accontentino di un'unica soluzione, ma si impegnino a



ricercarne sempre di nuove, per essere capaci di leggere e interpretare la realtà secondo punti di vista diversi.

le prospettive della creatività/scoperta si attivano da una mente capace di aprirsi alla fantasia, di oltrepassare le regole, di dar corso a processi intuitivi, a prospettive di innovazione e di rottura, a percorsi inesplorati che si attivano anche - e prioritariamente - da percezioni affettive, da illuminazioni emotive, da tensioni pulsionali che portano verso il nuovo, lo reclamano, lo fondano (Cambi, 1996, p.128)

Per Munari (1977) l'immaginazione diventa un mezzo per visualizzare, rendere presente e visibile al pensiero ciò che la fantasia, l'invenzione e la creatività hanno ipotizzato, l'immaginazione è la possibilità di evocare o produrre immagini, rappresentazioni mentali, indipendentemente dalla presenza dell'oggetto a cui esse si riferiscono.

### **3.5.6 Il colore**

I colori rappresentano in architettura un elemento decorativo, ma sono anche un elemento funzionale all'illuminazione. Le pareti di colore chiaro riflettono la luce e dunque richiedono minore illuminazione. Non vi sono indicazioni univoche sull'effetto della luce sull'apprendimento (Bonaiuto, Bilotta, 2012; Walden, 2009). Il simbolismo del colore è un dato culturale (Costa, 2009), e le preferenze cromatiche hanno a che fare con gusti soggettivi (Walden, 2009), è per questo che l'ambiente è opportuno non sia monocromatico ma policromatico in modo che ognuno possa sintonizzarsi su un colore che preferisce. Ma è anche vero che

una eccessiva presenza di colori può creare ambienti iperstimolanti che risultano idonei soltanto se concepiti come luoghi di passaggio per richiamare l'attenzione, di converso ambienti totalmente monocromatici risultano ipostimolanti (Costa, 2009, p.141)

Tra i nostri intervistati vi sono diverse idee sul colore, ad esempio Turato crede che il significato del colore non sia un dato culturale ma universale

ci sono dei colori che trasmettono tranquillità, piacevolezza, altri colori che trasmettono altri messaggi, è un bagaglio che ognuno di noi si porta dietro è antropologico, diciamo, non è neanche qualcosa che dovuto a quello che uno apprende o all'educazione che uno ha avuto, è un qualcosa che uno ha (Turato)

e che sia necessario utilizzare colori chiari perché capaci di trasmettere una sensazione di benessere

Usare dei colori che normalmente sono percepiti come colori che creano un certo tipo di stato d'animo diventa fondamentale per ottenere sempre una situazione di benessere. Non è un caso che nelle strutture sanitarie usano generalmente i colori chiari tendente al verde, perché dà freschezza, dà una sensazione di pulizia, ogni colore c'è anche un abbinamento di fenomeni correlati (Turato)

Rionda invece crede che tali preferenze siano basate su credenze superate

lo dicono anche negli ospedali, no? di utilizzare il verdino, di utilizzare l'azzurro che sono colori rilassanti. Io credo che derivino da queste regole...forse un po'...un po' sorpassate ecco (Rionda)

Questo architetto mostra di preferire l'uso di colori accesi

tutti colori che accendono, accendo gli ambienti, li rendono assolutamente vivi, e stimolanti, ecco non vediamo il colore forte come un elemento di disturbo, ma come un elemento di stimolo (Rionda)

Nei contesti scolastici come afferma Morgandi (2007) l'uso del colore è influenzato spesso da un'idea di bambino/a di ragazzo/a, un'immagine semplificata di infanzia che genera paesaggi cromatici appiattiti su colori primari saturi come il giallo, il blu, il rosso oppure si ha la pervasività di colori tenui come il rosa, l'azzurro, "effetto-nurse". Un'idea più complessa di bambino/a di ragazzo/a implica di certo un paesaggio policromatico. Lo sfondo ambientale, se si desidera che si completi con la presenza degli abitanti, gli oggetti da loro creati e portati, gli arredi, la documentazione a parete, dovrebbe essere caratterizzato da tonalità smorzate (Morgandi, 2007). Ceppi e Zini (1998) affermano che un ambiente dovrebbe non essere cromaticamente saturo per raggiungere il suo equilibrio nel momento in cui viene abitato (Ceppi, Zini, 1998), di modo che

l'ambiente non annulli gli interventi cromatici dei soggetti che lo vivono ma costituisca una base capace di rivestirsi di una "seconda pelle" frutto della creatività individuale (Ceppi, Zini, 1998, p.63)

Seguendo questa idea di spazio che permette l'intervento dell'abitante, Scarpinato ci dice che in alcune zone della scuola di Romanina i progettisti hanno pensato di utilizzare una interfaccia neutrale

abbiamo scelto di usare il cemento faccia-vista perché il grigio permette un'interfaccia neutrale con lo spazio (Scarpinato)

Per essere "neutri", pareti, pavimenti possono anche non essere necessariamente di colore grigio, ma avere caratteristiche di "ospitalità cromatica" (Ceppi, Zini, 1998), può bastare un colore unico ad esempio su di una parete destinata ad accogliere immagini, o comunque lavori che vengono appesi dei/delle bambini/e e dei/delle ragazzi/e, per restituire all'ambiente una dimensione unificatrice.

L'uso del colore può essere segnaletico o simbolico, ma anche "culturale" ossia può offrire scenari, atmosfere, paesaggi in sintonia con il sentire contemporaneo

c'era da lavorare su una pensilina d'ingresso, e abbiamo cercato di disegnare una pensilina che fosse un po'..un po' contemporanea, con delle linee spezzate, era un verde acido, quindi che fosse un elemento riconoscibile, un po' fresco, un po' giovane no? (Rionda)

Il paesaggio cromatico può essere caratterizzato per la permeabilità alle ricerche e alle riflessioni culturali in altri campi del sapere, come il design, il cinema, l'arte (Ceppi, Zini, 1998) con una scelta di contemporaneità. La varietà dei colori permette una ricchezza del paesaggio cromatico, i colori possono essere opachi e trasparenti, freddi e caldi, e vari nell'aspetto tattile: setosi, brillanti, ruvidi, caratterizzati dunque da una identità più complessa che permette esplorazioni e sensazioni più variate.

### 3.5.7 Il suono

Il livello sonoro ha implicazioni relazionali e comunicative che si intrecciano con il progetto didattico e l'organizzazione dello spazio, insieme al disagio provocato dalla percezione di affollamento negli spazi, il rumore è particolarmente menzionato in letteratura in quanto è diffuso il concetto che tale condizione produca effetti negativi, come disagio, fastidio e conseguenzialmente diminuzione della concentrazione (Bonaiuto, Bilotta, 2012; Walden, 2009). Il rumore è considerato per questo un elemento molto importante a causa delle influenze che può avere sull'apprendimento (Bonaiuto, Bilotta, 2012). Durante il processo di apprendimento il rumore può interferire con la comunicazione tra allievi/e e tra allievi/e e insegnante impedendo il passaggio di informazioni, e con lo sviluppo delle strategie di apprendimento. Walden (2009) ritiene che il rumore rappresenti uno dei più grandi problemi del nostro tempo e che una buona acustica aiuti l'apprendimento. I nostri intervistati pongono particolare attenzione al comfort acustico, per permettere lo svolgimento delle lezioni

quando parla un insegnante si sente, quando tutti i ragazzi parlano, non c'è quel rumore, quel riverbero che impedisce poi di cogliere le cose che vengono dette (Turato)

diamo anche tantissima importanza anche al discorso acustico no? Sia di isolamento ma soprattutto di fonoassorbimento, proprio per l'intelligibilità della parola (Rionda)

Gli intervistati si soffermano sui diversi elementi che garantiscono un comfort acustico: pareti, pavimenti, controsoffitto, ma notiamo che non contemplano la possibilità di costruire paesaggi sonori.

Il progetto acustico in un ambiente scolastico deve perseguire due obiettivi: abbassare il livello sonoro generale, (...) e contemporaneamente sviluppare le potenzialità sonore. I suoni in quanto costituiti da onde meccaniche hanno un comportamento differente in base alla geometria dello spazio e alla natura dei materiali che incontrano (Ceppi, Zini, 1998, p.145)

Solo Segantini ci parla della progettazione di un ingresso pensato con una soglia sonora, con l'obiettivo di sottolineare il passaggio dall'interno all'esterno e viceversa

questo è l'ingresso con una soglia di rumore, perché il bambino sente che sta lasciando la famiglia e che entra in uno spazio sociale attraverso il rumore (Segantini)

Abbiamo già incontrato questa affermazione di Segantini nel paragrafo 3.2.1, nell'analizzare la progettazione multisensoriale, in questi paragrafi, dedicati alla dimensione estetica, vorremmo riportare attenzione invece sull'idea di soglia evidenziata dalla sonorità del legno, su questa morfologia spaziale o elemento materiale dal potere simbolico su cui ci invita a riflettere l'idea progettuale di Segantini.

### 3.5.8 Il simbolico

L'entrare è un'immagine carica di significati, essa simboleggia l'inoltrarsi in un ambiente diverso dal precedente, un cambio di attività, di relazioni, che implica un cambio di atteggiamenti. Nella porta si ha la nascita del rito del passaggio scandito dall'attesa, dal dubbio, con l'ingresso in una dimensione, fino a qualche attimo prima, sconosciuta, che invita a superare, essa è rappresentata in diverse popolazioni da varie divinità.<sup>279</sup> La soglia, vista come elemento che consente l'attraversamento, il passaggio, è il punto in cui si creano svariate possibilità e sensazioni. La soglia è il luogo dei passaggi di conoscenza, si definisce come fessura che separa e al contempo congiunge. Lo spazio stesso potremmo considerarlo non come un contenitore nel quale porre gli oggetti del mondo, ma come un'apertura, una scaturigine fra un luogo e l'altro,

---

279 «Non è più tempo di parlare si deve entrare subito. Preghiamo prima gli dei nostri padri, che sono qui sulla soglia» dice Oreste a Pilade nell'Elettra di Sofocle (U. Criscuolo, *Lettura dell'Elettra di Sofocle*, Napoli, 2000). Diverse divinità avevano cura di questo delicatissimo punto che concentra in sé tutta la pericolosità del contatto tra spazi, entità e realtà diverse. Le porte della città erano affidate a Giano il dio latino bifronte, che racchiude in sé tutta l'ambivalenza di ciò che protegge, la bipolarità costituita dallo spazio che si abbandona e da quello in cui si accede. Dice Dumézil «Giano è patrono degli inizi, intesi in tal modo, non solo nell'azione religiosa, ma anche nello spazio, nel tempo, nell'essere» (Dumézil, 2001, p. 291). Spazialmente Giano come dio degli inizi, si colloca all' "apertura", all' "inizio" degli edifici, sulle soglie di case e templi, di cui è *ianitor*, custode, presiedendone apertura, chiusura, entrata e uscita. È inoltre custode delle chiavi per l'apertura e la chiusura delle due Porte dei Cieli, i punti in cui il sole sorge e tramonta e di quelle Solstiziali, attraversando le quali il Sole inizia i suoi percorsi ascendente e discendente. Tra i greci un altro dio dalle molte facce presiede le porte: Hermes «Non c'è niente, in lui, di fisso, di stabile, di permanente, di circoscritto, né di chiuso. Egli rappresenta, nello spazio e nel mondo umano, il movimento, il passaggio, il mutamento di stato, le transizioni, i contatti tra elementi estranei. Nella casa, protegge la soglia» (Vernant, 1978, p.149)

materializzato nella stessa soglia che nel momento in cui tiene assieme due ambiti diversi ne decreta l'esistenza attraverso il congiungere separando ed il separare congiungendo. Essa è una possibilità, un mutamento, un transito che nel momento in cui si manifesta svanisce, sfugge, aprendo ad ulteriori possibilità. La soglia non è barriera, che preclude possibilità, che isola, distacca, esclude, essa insieme separa e congiunge come un ponte due argini, essa è *spazio liminale*.<sup>280</sup> Il passaggio che si attraversa nel percorrere spazi potrebbe essere paragonato a passaggi di crescita che caratterizzano la stessa vita umana, tale passaggio potrebbe rappresentare la storia di un viaggio che all'interno della semantica pedagogica è simbolo di un percorso di cambiamento, maturazione, di crescita. Riteniamo molto interessante questa attenzione riposta su questo spazio, attraverso il senso dell'udito, trascurato in realtà dagli altri intervistati, e assente nella scuola, se non, come abbiamo detto, per l'attenzione riposta al comfort acustico i cui standard sono stabiliti dalla normativa. Elementi architettonici possono raccogliere significati importanti da comunicare, l'architettura è un'arte interpretativa che utilizza il sistema linguistico che le è proprio non solo per rispondere a bisogni materiali, ma anche per rappresentare ciò che una cultura promuove in tema di significati e valori. Non è da sottovalutare l'universo di simboli che costituisce un'opera e i linguaggi attraverso cui essa si esprime (nel paragrafo 3.2.2 di questa terza parte, abbiamo visto come l'uso simbolico del colore ad esempio, possa contenere significati da sviscerare anche per evitare che si celino dietro di essi messaggi discriminanti). Tra i

---

280 Una definizione di limen si ricava, alla luce degli studi di antropologia sociale di Victor Turner (1977). Turner introduce questo tema rifacendosi al lavoro di Arnold Van Gennep, etnografo francese autore di *Les Rites de Passage* (1908) nelle cui opere il termine è tradotto con *liminarità*, il quale individua nei riti di passaggio («riti che accompagnano ogni cambio di luogo, di stato di posizione sociale e di età» Turner 1977, 94) tre fasi: separazione, margine (il limen, in latino "soglia"), e aggregazione. I tre stadi: sono caratterizzati ognuno da un rituale specifico. Van Gennep conferisce particolare importanza allo stadio intermedio, il momento della sospensione, in cui chi è coinvolto nel rito si trova in una condizione di *liminalità*, di ambiguità. Il *margine* è un "momento" di transito, caratterizzato dall'assenza di una chiara definizione del ruolo dei soggetti coinvolti; esso relega l'individuo ai margini della società nell'attesa del suo ingresso in un nuovo status sociale. Turner ha allargato il significato di liminalità, Turner ha allargato il significato di liminalità, superandone la definizione che associava tale termine alla particolare condizione sociale di un individuo, Turner vede nella liminalità la forza preposta a rompere e ricostituire i sistemi sociali, una forza che si estrinseca nei movimenti della collettività riflettendosi sui comportamenti dei singoli soggetti, è il momento della rottura, del cambiamento radicale che conduce alla trasformazione delle strutture simboliche e sociali preesistenti. «l'essenza della liminalità consiste nella scomposizione della cultura nei suoi fattori costitutivi e nella loro ricomposizione libera e, talvolta, ludica» (Turner, 1986, p. 59) Per Turner la liminalità è lo spazio dell'antistruttura, in cui si recupera la capacità di creare e inventare, in opposizione alla realtà quotidiana. Le potenzialità di questo concetto sono efficaci anche nella definizione dell'elemento spaziale, cfr Capasso, 2014.

nostri intervistati emerge un uso del simbolo nella progettazione applicato a diverse dimensioni, una di queste è quella appena menzionata della soglia.

il cerchio ha un forte valore simbolico, identifica la creatività, la circolarità delle idee, l'intelligenza, anche nella geometria sacra, cristiana il cerchio identifica questi tipi di concetti (Ponti)

al centro della coorte interna c'è una quercia, un albero che indica la durevolezza, la durabilità (Segantini)

Con il termine *simbolo* intendiamo quel significante caratterizzato da *ambiguità*, ossia sempre equivoco e aperto all'interpretazione dei suoi significati possibili (Dallari, 2005), da qui la sua capacità di far riflettere. Il simbolo è ciò che consente di evocare qualcosa che non sia presente nel campo percettivo, è un costrutto culturale, non è mai leggibile immediatamente, il suo potere di significare si iscrive all'interno di una certa cultura, esso è una rappresentazione convenzionale, un'entità che "sta per" un'altra cosa, non è la cosa stessa ma è una sua rappresentazione. Esso è caratterizzato da un'ambiguità strutturale, un oggetto è simbolo in relazione al luogo in cui si trova, ad esempio il triangolo in una chiesa cristiana è considerato simbolo della Trinità, mentre sulla lavagna di una scuola è una semplice figura geometrica. Diversa da questa ambiguità è quella interpretativa, ogni simbolo è suscettibile di diverse interpretazioni, è suscettibile di assumere significati diversi in relazione al contesto culturale in cui è situato, esso è in relazione alle persone che si rapportano ad esso. Umberto Eco sostiene che il simbolo è sempre ri-creato attingendo alla soggettività di chi lo accoglie, poiché

«il mondo simbolico presuppone sempre e comunque un processo di invenzione applicato a un riconoscimento» (Eco, 1981, p.910)

Alla funzione di educare, che caratterizza la scuola, possono corrispondere diverse idee espresse nelle forme, per Ponti è il cerchio che deve essere alla base della pianta della scuola, per i significati che a quel simbolo egli attribuisce, per Segantini una quercia piantata nel cuore della scuola racchiude quella durevolezza ch'ella in qualche modo vede legata all'educazione. Valorizzare la dimensione simbolica dell'architettura come della musica, della poesia, serve a non dimenticare la relatività e arbitrarietà di ogni disegno del mondo. Attraverso un linguaggio come quello

dell'architettura si organizzano ed esprimono contenuti, ed i contenuti espressivi sono riferiti ai poteri di comunicazione che possiede la forma.

Anche nella progettazione degli edifici scolastici post-emergenza emiliani, abbiamo notato vi sia stata una attenzione all'aspetto simbolico. Marasmi ci dice della sua sua ricerca di offrire un senso di appartenenza, al fine di restituire una certa unità con la terra che pur respingendo gli abitanti a loro appartiene

abbiamo creato queste due pensiline che corrono sul fabbricato, che partono dalla parte davanti e vanno alla parte dietro e si incrociano, come se fosse una sorta di nodo, no? Questo nodo in qualche modo voleva dire, rileghiamo alla terra che ha scosso, che in qualche modo ci ha buttato via, ci ha buttato fuori. Ci rileghiamo alla terra, perché infondo noi veniamo da questa terra, quindi è giusto averne timore, ma nello stesso tempo è la nostra terra (Marasmi)

### **3.6 Lo spazio che ha cura degli abitanti**

Dunque lo spazio nella dimensione estetica, nel promuovere le relazioni e gli scambi, nel creare un dialogo con il mondo esterno, nel favorire manipolazioni, scelte, curiosità, esplorazione, appare come un “terzo educatore”, o, come affermava Rousseau, uno delle “tre specie di maestri” (Rousseau, 1965, p.9) responsabili della crescita dell'allievo/a. Esso appare come agente attivo nel processo di apprendimento

shaping the experience of schooling and promoting an even pioneering a particular understanding of education (Burke, Grossvenor, 2008, p.10)

Esso appare costruito per “parlare”, per invitare alla interazione (Strong-Wilson, Ellis, 2007). Uno spazio così inteso è uno spazio che ha cura dei suoi abitanti e della loro crescita. Se l'identità è costituita da una costellazione di fattori interdipendenti, che prende fisionomia correlando i linguaggi interni e quelli dell'ambiente, è fondamentale che l'organizzazione spaziale agevoli la costruzione di una “conversazione” in cui le proposte dell'ambiente aiutino a definire se stessi e a vivere e costruire relazioni reciproche, appaganti il bisogno di essere accompagnati nel proprio percorso di crescita,



ma anche spinti lontano, oltre la finestra del mondo conosciuto. Lo spazio che ha cura dei suoi abitanti deve poter ospitare oggetti, immagini, parole, gesti significativi, che aiutino gli abitanti a costruirsi una propria storia personale, che li coinvolgano emotivamente e sui quali ogni allievo/a possa appoggiare i propri percorsi e le proprie attività. Gli spazi che si prendono cura degli abitanti sostengono l'agentività dei/delle bambini/e, e dei/delle ragazzi/e offrendo la possibilità di intervenire su di esso periodicamente sulla base della richiesta da parte degli/delle allievi/e, dovuta ai significati che essi/e assegnano consapevolmente agli spazi. Esso dunque è uno spazio che a favore della vita e della sua più intrinseca peculiarità, il divenire, permette di essere investito progettualmente e di rinforzare il senso di autoefficacia. Lo spazio che ha cura dei suoi abitanti permette di passare dalla sfera sociale-collettiva a quella privata-individuale, per poter anche restare da soli, e regolare il bisogno di relazione. Lo spazio che ha cura dei suoi abitanti è uno spazio ospitale che accoglie qualunque corpo, si presenta fruibile da chiunque, offre arredi pensati per diverse misure, e per ospitare il corpo in diverse posture. Lo spazio che ha cura dei suoi abitanti accoglie i corpi e dunque i sensi, offrendo variazioni del paesaggio attraverso forme, colori, luci, materiali per permettere ad ognuno di sintonizzarsi secondo le proprie caratteristiche di ricezione individuale.

Lo spazio che si prende cura dei suoi abitanti è in definitiva lo spazio che ospita, che accoglie coloro i quali entrano in esso, tramutandoli da anonimi utenti in abitanti responsabili.

Sottolineiamo però, che non riteniamo sia la presenza o la predominanza quantitativa o l'assenza o povertà di strumenti a fare di un ambiente d'apprendimento un ambiente ricco o meno, piuttosto crediamo sia la qualità del progetto educativo che orchestra il tutto a fare la differenza. In altre parole, le diverse caratteristiche dello spazio possono rimanere latenti finché un docente non le valorizza attraverso il suo progetto didattico, anzi, la presenza di opportunità può essere del tutto superflua, sembra più opportuno pensare allo spazio fisico come a un potenziale agente di cambiamento ma perché ciò avvenga occorre che esso venga adeguatamente inserito in un più ampio progetto educativo.

Purtroppo, come abbiamo affermato nel paragrafo 2.2 della terza parte, la penuria di risorse economiche incide proprio su quella parte della progettazione che riguarda quello che Rionda definisce “aspetto di umanizzazione”

se mancano le risorse e...poi vengono tagliate le ultime fasi del cantiere, che sono poi quelle che in realtà il bambino usa, che il bambino tocca, che il bambino vede!  
(Rionda)

purtroppo gli edifici partono così no? Partono dalle strutture, poi vai sugli impianti poi arrivi alle finiture, sono proprio le ultime cose che vengono fatte, che sono poi le fondamentali perché son quelle che vedi, che usi (Rionda)

La committenza, come è stato già osservato, nel riporre unicamente attenzione all'aspetto economico, al dimensionamento, ai consumi dell'edificio ed al rispetto delle norme non richiede e non offre possibilità agli architetti incaricati del progetto dell'edificio scolastico, un confronto con esperti nell'ambito educativo, tale necessaria consulenza è contemplata esclusivamente per la progettazione dei nidi e scuole di infanzia, né una relazione con i destinatari i cui bisogni e potenziali aspirazioni restano sconosciuti.

anche le dimensioni dei serramenti e la posizione dei serramenti la scegliamo assolutamente noi (Rionda)

soprattutto nella scelta delle finiture assolutamente, quindi quello che è proprio la tipologia di materiale, la resa estetica, noi lavoriamo molto con i colori, quindi anche nella scelta di materiali che ti permettano di lavorare con i colori. La scelta stessa delle tinte, non ci diranno mai metti il verde piuttosto che l'arancione eccetera, eccetera, a meno che non ci sia già stato a monte, un progetto pedagogico  
(Rionda)

Nelle nostre interviste appare chiaro che il progetto pedagogico è presente solo per le scuole dell'infanzia, questa assenza lascia al progettista decisioni importanti che come abbiamo visto, necessitano di un confronto tra le due discipline.

Tra i nostri intervistati solo alcuni ripongono attenzione alle potenzialità che la dimensione estetica può offrire, ma come afferma Veà Vecchi, vi è in realtà una tendenza generale ad obliare questa parte della progettazione.

(In the) construction of buildings, there is a tendency to pay more attention to functional aspects and conformity to standards, neglecting interior design (and the extent that an environment can educate the eye and sensibilities) (Vecchi, 2005)

La cura che si ha di un ambiente è indicativa dell'immagine di bambino/a si ragazzo/a che sottende una filosofia pedagogica, purtroppo, come afferma Vecchi (2005), vi è maggiore attenzione alla funzionalità ed alla rispondenza alle norme che alla quotidiana educazione agli sguardi e alla sensibilità. La scelta di prodotti durevoli, come li definisce Perottoni “antivandalo”, è inversamente proporzionale alla loro morbidezza, fragilità, “grana”, porosità, il rischio è quello di ricorrere a materiali poveri da un punto di vista sensoriale.

In uno stralcio dell'intervista a Menozzi riportato prima abbiamo letto

invece di usare il legno caldo, eccetera, si usa il ferro, perché il ferro resiste di più del legno (Menozzi)

La manutenibilità è importante ma non può sacrificare caratteristiche estetiche che risultano essere altrettanto importanti. Anche la scelta di prodotti che garantiscano una bassa spesa ed una pronta realizzazione può comportare un allontanamento da quella complessità e ricchezza di cui abbiamo parlato. Nelle interviste agli architetti che si sono occupati della ricostruzione delle scuole in Emilia questo emerge con chiarezza

stabilire come fossero fatte le finestre o come fosse realizzata la parete divisoria tra un'aula e l'altra, era un aspetto secondario nell'impianto della progettazione (Menozzi)

i tamponamenti delle pareti, i soffitti, i serramenti, i pavimenti, i rivestimenti dei bagni, erano tutte soluzioni che l'impresa era in grado di fare attraverso proprie maestranze o comunque dei suoi fornitori che già utilizzava nell'ambito dell'edilizia tradizionale (Menozzi)

il cemento lisciato è stato scelto perché costruttivamente riusciva a permettere di abbattere di circa una settimana i tempi di realizzazione di un pavimento convenzionale (De Gioia)

gli infissi erano obbligatoriamente bianchi e potevamo scegliere tra due tinte di grigio perché poi il bianco si rovinava, quindi siamo stati molto indirizzati. (De Gioia)

le colorazioni, la tipologia di dell'infisso, sono state molto limitate le scelte tra una rosa di opportunità che dovevano essere garantite in fornitura in tempi rapidissimi (De Gioia)

In questi estratti si nota come all'interno di questi progetti l'urgenza per la ricostruzione abbia comportato l'oblio di una serie di caratteristiche che nel nostro lavoro risultano importanti ma che anche nella progettazione tradizionalmente proposta per le scuole non appaiono necessarie nella creazione di uno spazio per l'apprendimento. Abbiamo già affermato nel paragrafo 2.1 della terza parte che tra gli “architetti dell'emergenza”, i quali oltre ad avere limitazioni nel budget si ritrovano a dover progettare in tempi limitati, emerge con più chiarezza che la progettazione si dirige verso una razionalizzazione degli spazi per “evitare sprechi” di soldi e di tempo. Una organizzazione razionale prevede il minimo dei percorsi, semplicità e sequenzialità del sistema costruttivo, il che significa riproporre il modello che ha funzionato a partire dagli anni '70 in poi e che rappresentò, come abbiamo visto, la risposta economicamente e burocraticamente più conveniente rispetto alla crescente richiesta quantitativa di edifici scolastici, ma che contribuì a bloccare la richiesta qualitativa perchè tese ad imprigionare le forme dell'edificio scolastico all'interno di standard tipologici industrializzati e rigidi. Il riportare attenzione solo ad un risparmio economico nega la possibilità di superare un'architettura tradizionale che ripropone la consueta struttura a pettine aula-corridoio. Questo tipo di soluzione non sfrutta le potenzialità che l'architettura ha di offrire opportunità per educare alla complessità, per sostenere l'agentività e un'educazione estetica.

Marasmi, uno degli architetti che hanno partecipato all'edificazione di nuove scuole in Emilia da noi intervistato, dice che il bisogno di realizzare una struttura che desse un senso di sicurezza è stato particolarmente sentito da parte degli architetti

avevano bisogno di entrare in una struttura nuova che fosse sicura. Per esempio anche solo psicologicamente dare delle sicurezze a queste persone, perché il problema maggiore di queste persone era: “non torniamo più dentro a niente perché abbiamo paura che viene giù”. E quindi garantire era assicurare che quello che stavamo facendo poteva reggere a un altro terremoto (Marasmi)

Nella conferenza “Emergenza. Idee, progetti e casi reali per trasformare una debolezza in una forza”,<sup>281</sup> Didonè, uno degli architetti membri dello studio “OB3 Architetti” di cui fanno parte anche De Gioia e Michelon da noi intervistati, oltre a ricordare che i tempi ed i costi estremamente ridotti obbligano inevitabilmente a certe scelte progettuali e costruttive, egli con chiarezza afferma che l'elemento principale che ha condotto il progetto è stata la ricerca di esprimere un senso di sicurezza. In un passaggio che consideriamo rilevante, in quanto capace di chiarire la direzione presa in tali tipi di progetti, egli dice

da fuori abbiamo creato questo grande muro che doveva essere bianco, poi in realtà, tanto per far presto, lo abbiamo lasciato in cemento, ma a noi.. è stata una scelta che abbiamo deciso che ci poteva andare anche bene, perché la nostra idea era che, oltre ad essere un luogo per bambini, che effettivamente ci stanno dentro, doveva essere anche un luogo sicuro, che desse sicurezza ai genitori che la mattina, portando i bambini in un posto dove stanno tutto il giorno, devono pensare di lasciarli in un posto sicuro, forte e solido (Didonè)

L'aspetto estetico viene meno a favore della necessità di trasmissione di un messaggio fondamentale, quello legato alla sicurezza, in un momento di emergenza che vede gli abitanti della comunità preoccupati per la vita dei propri figli. Come abbiamo già affermato ne paragrafo 1.1 della terza parte, la necessità di garantire protezione e dunque sicurezza non può che rappresentare una condizione di ben-essere primario in tale circostanza. Le preoccupazioni, il senso di incertezza, che emergono nel corso di situazioni di emergenza, come quella del terremoto, si traducono in necessità particolari, necessità che in questa sede non possiamo approfondire, non avendo gli strumenti concettuali adatti per tale scopo, e non rientrando tra i nostri obiettivi di ricerca. Qui ci limitiamo soltanto a mettere in luce le scelte effettuate nella progettazione. Va quindi detto che vi sono delle necessità che risultano, in tali circostanze, di primaria importanza, e che riguardano in primo luogo il garantire sicurezza e protezione alla vita esposta a situazioni di pericolo.

---

<sup>281</sup> Conferenza tenutasi il 10 aprile del 2014 presso l'Urban Center di Bassano del Grappa, da noi audio registrata

#### 4. Tra architettura, arredo e didattica. Progettare contesti di vita

Nei prossimi paragrafi cercheremo di affrontare le due aree in cui abbiamo richiamato l'attenzione degli intervistati sulla possibilità di una relazione tra l'architettura, l'arredo e la didattica, e abbiamo cercato di comprendere il modo in cui queste entrano in rapporto fra di loro. Molte volte si rimanderà al lavoro svolto nei paragrafi raggruppati sotto il titolo 3. Abitare la scuola, in quanto già si è cercato in buona parte di indagare tale relazione. In questi paragrafi cercheremo di riprendere concetti già affrontati nei paragrafi precedenti e di far emergere in modo chiaro, la relazione tra gli obiettivi, le priorità dei progettisti che si occupano della progettazione dello spazio, sia della progettazione architettonica e sia dell'allestimento, e gli obiettivi, le priorità di chi si occupa della dimensione didattica, ma anche le problematiche che emergono da questo confronto.

Prima di iniziare questo percorso è necessaria una distinzione tra i tre processi che riguardano la crescita e l'acculturazione dei soggetti umani: educazione, istruzione e formazione. L'istruzione pur presentando profonde interdipendenze con gli altri due, è caratterizzato da aspetti propri, che fanno sì che esso non sia totalmente coincidente con questi (Semeraro, 2009). Come afferma Semeraro

Se l'*educazione* indica dunque il processo che stimola l'*emergere* delle potenzialità individuali, orientandole verso obiettivi considerati validi per la crescita bio-psico-sociale dei soggetti, la *formazione* evidenzia le modalità del progressivo modellarsi di tale processo, sia nelle *fasi intermedie*, che nelle *fasi finali* dello sviluppo umano caratterizzate dalla consonanza/dissonanza tra aspetti di crescita individuale e quelli di inserimento sociale (Semeraro, 2009, p.11)

L'istruzione in questo quadro, si pone con una sua specificità contenendo sia aspetti educativi che formativi. L'istruzione appartiene al campo delle esperienze educative collocandosi all'interno del complesso dei rapporti intergenerazionali, essa è un'esperienza di relazione educativa tra adulti e soggetti in età evolutiva, relazione che ha il fine di consentire a chiunque, l'accesso alle aree del sapere storicamente elaborate. La scuola, come affermavamo nel paragrafo 1.2 della prima parte, è quell'istituzione che ha il compito specifico di istruire i soggetti in età evolutiva, permettendo loro di accedere al sapere elaborato in campi della conoscenza (nella scuola esemplificati dalle

discipline di studio), per una trasmigrazione tra la cultura familiare e la cultura sociale attraverso un *corpus* strutturato di conoscenze, che dovrebbe permettere un superamento della contingenza delle vicende culturali specifiche e degli apprendimenti particolaristici legati alle appartenenze familiari e sociali primarie. L'istruzione può essere considerata un percorso di crescita culturale che deriva dal contatto tra la cultura di base, definita cultura informale e indicante la condizione per gli iniziali processi di inculturazione e la cultura generale elaborata e condivisa nel tempo e che riguarda le aree del sapere, le dottrine, le ideologie, le pratiche di comportamento, le forme di comunicazione, le tecniche ecc. (Semeraro, 2009). Questa dimensione culturale più estesa, più ampia e formalizzata, che trascende le culture familiari, locali, viene trasmessa attraverso il canale principale dell'istruzione.

L'istruzione deve essere considerata all'interno dell'insieme dei processi educativi che dovrebbero tendere allo sviluppo globale della personalità dei soggetti e della democrazia, e la scolarizzazione un contributo alla formazione dell'essere umano. Proprio perché processo di acculturazione diffusa e generalizzata, l'istruzione costituisce un percorso formativo specifico in cui sperimentare apprendimenti disciplinari e le loro applicazioni, mantenendo la centralità dell'attenzione sullo sviluppo dell'individuo e sul rispetto delle differenti identità soggettive. L'attenzione al primato della crescita individuale e sociale dei soggetti, come affermavamo nel paragrafo 1.1 della prima parte, va mantenuta rispetto alle pressioni derivanti dal mondo esterno, dovuta a condizionamenti culturali o a esigenze tecniche, del lavoro e delle diverse tipologie di produzione.

Gli obiettivi didattici sono dunque dipendenti da quelli educativi, e in questa prospettiva vengono compiute le scelte delle materie di studio da proporre, dei metodi, degli strumenti, ma anche dei criteri di valutazione da utilizzare, e delle forme di individualizzazione e socializzazione da sviluppare nella scuola.

## 4.1 Progettare

Abbiamo visto nel paragrafo 2.4 della prima parte, e nella terza parte di questo lavoro, che l'architettura destinata all'educazione afferma, sollecita, rende possibile un particolare approccio educativo e didattico piuttosto che un altro, su un registro quasi sempre implicito costituendo etiche ed estetiche giorno per giorno.

“Gli insegnanti sono progettisti”, così Wiggins e McTighe (2004, p.29) aprono l'introduzione al primo capitolo del loro libro *Fare progettazione. La “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa*. La progettazione del curricolo, delle esperienze di apprendimento, degli strumenti di raccolta di informazioni, di accertamento e valutazione al fine di diagnosticare i bisogni degli/delle studenti/esse perché siano questi ultimi a guidare il loro insegnamento, rappresentano un atto essenziale della loro professione.

Gli standard informano e plasmano il lavoro dei progettisti come abbiamo già avuto modo di sottolineare nei paragrafi 2.1 e 2.2 della terza parte, paragrafi a cui si rimanda per un approfondimento delle questioni emerse in merito a questo argomento. Come abbiamo già affermato, l'architetto nella progettazione è guidato dalle regole della costruzione, dalle disponibilità finanziarie del committente, oltre che dai propri codici estetici. L'insegnante è guidato da standard istituzionali, un quadro di riferimento che identifica le priorità dell'insegnamento e dell'apprendimento, che specifica le conoscenze che gli/le studenti/esse dovrebbero possedere e ciò che dovrebbero essere in grado di fare, dunque rappresenta un orientamento nel progettare il curricolo, l'accertamento e la valutazione. Oltre agli standard esterni gli insegnanti nel costruire le esperienze di apprendimento prendono in considerazione anche i bisogni degli/delle allievi/e, i loro interessi, le caratteristiche cognitive, i medium attraverso cui preferisce apprendere, le conoscenze e le abilità pregresse. Dunque oltre a conoscere la materia che si insegna è necessario conoscere bene i propri utenti, per andare oltre i linguaggi dei libri di testo e della programmazione curricolare e mettere al centro le persone. Nella progettazione gli/le insegnanti accettano la sfida, come progettisti, di conoscere sufficientemente i destinatari della progettazione, gli/le studenti/esse, per poter sapere cosa ci sarà bisogno di far emergere e chiarire dal loro punto di vista e non da quello



dell'insegnante. L'efficacia del curriculum, della valutazione e della programmazione educativa è determinata dal conseguimento degli apprendimenti desiderati. Anche per gli architetti progettare richiede non solo una radicata conoscenza delle discipline che riguardano il campo della progettazione e della costruzione, che implica l'aver accumulato una quantità affidabile di conoscenze e di procedure per risolvere i problemi relativi alla costruzione di un edificio, ma anche essere consapevoli e solleciti nei confronti dei propri utenti. L'efficacia dei progettisti, siano essi insegnanti o architetti, corrisponde al fatto di aver realizzato gli scopi degli utenti finali (Wiggins, McTighe, 2004).

L'insegnante nel progettare guarda al futuro, ma partendo da un presente che urge e da un passato che chiede di essere visitato e tramandato in relazione alla socializzazione e l'inculturazione delle nuove generazioni (Caggio, 2005). Le proposte educative e didattiche intrecciano il patrimonio delle conoscenze che il passato ci ha consegnato e che il presente estende e amplifica nei diversi campi con una nuova progettualità di trasmissione della cultura al fine di sostenere la crescita umana in società sempre più complesse. È compito della scuola offrire occasioni per mediare la cultura del passato con quella attuale, attraverso la stimolazione allo sviluppo di abilità e capacità degli/delle allievi/e di esplorazione e apprendimento, e mediante una molteplicità degli approcci di conoscenza, dei saperi, dei linguaggi e delle tecniche di produzione (Semeraro, 2009). Anche l'architettura e l'arredo possono relazionarsi con le necessità del presente, prevederne le future<sup>282</sup> e, nella ricerca di interazione con le caratteristiche distintive dell'architettura e del luogo nel quale essa è inserita,<sup>283</sup> può relazionarsi con il suo passato storico per raccogliere l'identità e creare luoghi significativi.

Progettare una scuola per un architetto comporta relazionarsi con le esigenze di comfort e dunque con esigenze di salubrità e di benessere fisico degli abitanti che

---

282 Abbiamo parlato di tale obiettivo dell'architettura nel paragrafo 3.3 di questa terza parte, a proposito della progettazione dello spazio flessibile.

283 Cfr paragrafo 3.2 della prima parte in cui abbiamo parlato di Genius Loci

gli ambienti devono essere luminosi, prima di tutto evitare l'utilizzo di luce artificiale, proprio per gli occhi, per la vista, e quindi evitiamo i colori scuri assolutamente (Rionda)

se abbiamo il sole diretto prevalentemente che potrebbe creare disturbo allora si interviene o con le alberature o con il frangisole o tendaggi che aiutano a risolvere questa problematica (Gobbo)

Anche l'arredo viene impiegato per migliorare il comfort ambientale

Un altro concetto grosso di arredo è l'acustica, soprattutto dove abbiamo i laboratori, in maniera tale che vengano suddivisi acusticamente in modo tale da non creare un ambiente rumoroso, fra i vari tavoli si mettono dei piccoli separé che assorbono il chiacchierio (Perottoni)

Riporre attenzione alla sicurezza e all'igiene nella realizzazione degli ambienti, oltre che per gli edifici, sia per ciò che riguarda le finiture che gli arredi

abbiamo preso in considerazione dei pavimenti fotocatalitici dove trasformano con la luce del sole i batteri vengono trasformati in sostanze non pericolose (Gobbo)

arredo realizzato con materiali naturali, o che siano tutti certificati con marchio CE (Rionda)

ci si siede e ondeggia, per cui i bambini possono agitarsi e muoversi senza nessun pericolo (Ponti)

Sia per ciò che riguarda l'organizzazione dello spazio

un bambino non deve fare duecento metri per arrivare a i bagni, neanche duecento metri per scappare in caso di incendio (Perottoni)

Siamo riusciti a realizzare un doppio ingresso, uno è dedicato esclusivamente agli studenti e l'altro può essere utilizzato dai cittadini in orari extrascolastici (Scarpinato)

se tutte le porte avessero un colore diverso lui sa che il suo colore è quello, la trova di volo (Perottoni)

Implica il relazionarsi con le esigenze di movimento e di raggruppamento

io mi immagino i movimenti delle persone, come si spostano, come si radunano (Zini)

Ma si tratta di progettare anche anticipando i bisogni futuri

Quindi è tutto un lavoro di previsione sulle prestazioni che a oggi si possono immaginare per il futuro (Ponti)

Se la scuola deve durare cento anni, chissà fra cento anni cosa succederà, devi preoccuparti sempre della grande flessibilità (Zini)

Quando facciamo una scuola, sappiamo di rivolgerci a dei fruitori che non conosciamo, e non li conosciamo perché sono i fruitori di oggi ma sono anche quelli di domani, e il modo di vivere e di rapportarsi alla scuola è sempre completamente diverso (Turato)

Relazionarsi con le caratteristiche del contesto, significa anche relazionarsi con ciò che storicamente definisce un luogo, con il suo Genius Loci

Quando parliamo di progetto dobbiamo tener conto di questa storia, la storia della costruzione del territorio che viene ad incidere sugli esiti dell'edificio finale, è tutto il contesto (Ricatti)

vogliamo che la nostra sia un'architettura adatta al luogo in cui si inserisce. Nel nostro caso, c'è il paesaggio piatto dell'agro romano e in lontananza la vista delle colline (Scarpinato)

Attraverso la trasformazione di un edificio preesistente è possibile conservare la memoria del passato in architettura

un edificio scolastico rappresenta il luogo della memoria dove i genitori, i nonni e tutti quanti sono stati, siccome abbiamo la tecnologia per farli diventare con piccoli interventi, piccoli o grandi, dei nuovi contenitori interessanti, ibridare, contaminare la scatola con qualcosa che la rende contemporanea, però che mantiene la memoria (Segantini)

non è necessario costruire scuole nuove ma anzi stratificando nuovi significati dentro a contenitori antichi modificandoli, trasformandoli (Segantini)

Il termine progettare deriva dal latino *proicere*, “gettare avanti”, composto di *pro* (avanti) e *iacere* (gettare), l'etimo del termine pone in evidenza l'aspetto previsionale del progetto, ciò che si intende conseguire al termine di un itinerario o di un intervento.

Questo presuppone il dare corpo a quello che ancora non esiste se non a livello di desiderio o di intenzione, presuppone un immaginare situazioni, soluzioni e risultati presenti solo nell'intenzionalità di chi progetta. Il progetto allora è il modo in cui si intende procedere verso il cambiamento, la *progettazione* dunque, indica “il *lancio in avanti* di natura ipotetica di idee che modificano l'esistente” (Semeraro, 2009, p.78), un tentativo di messa in atto delle ipotesi di istruzione considerate valide. Il carattere ipotetico di questo processo non può essere sottratto poiché altrimenti sarebbe necessario affermare che nella scuola si trasmettono certezze indiscutibili secondo tracciati replicativi. Ma ciò risulta incompatibile con l'idea stessa di conoscenza e con ogni forma di innovazione della didattica. I progetti didattici come progetti non possono contenere previsioni assolute e certe ma si qualificano soprattutto attraverso i criteri di giustificazione delle ipotesi su cui si basano. Dunque, per procedere all'esplicitazione delle premesse giustificative di ogni pratica dell'istruzione, è necessario possedere un quadro concettuale di riferimento, ossia delle teorie curriculari ed educative. Come vedremo nel prossimo punto, alla base sia del progetto didattico che del progetto architettonico e degli interni vi è necessariamente la presenza di teorie educative.

#### **4.2 Teorie educative alla base della progettazione**

Ogni insegnante ha una propria filosofia educativa da cui deriva non solo la scelta di specifici approcci ma anche le modalità con cui gestisce le situazioni didattiche, regola la propria azione, riorganizza la sua progettazione. Nel compiere queste scelte egli/ella testimonia i suoi punti di vista sul significato che attribuisce all'istruzione ed ai suoi aspetti.

Riporre attenzione alle teorie che giustificano la progettazione curricolare significa affermare la qualità della programmazione e della valutazione degli interventi scolastici. Ogni intervento scolastico è basato sulla scelta e sulla giustificazione delle finalità educative (Semeraro, 2009). L'insegnante è prima di tutto un/a

educatore/educatrice, la sua professione ha l'obiettivo di facilitare lo sviluppo e la crescita del soggetto umano tramite l'accesso alla cultura che la scuola consente. Sia l'architetto che l'insegnante sono chiamati a prefigurare, a costruire e predisporre contesti di vita per le persone. Come un architetto, l'insegnante nella sua pratica quotidiana che lo/la vede definire, disegnare, prevedere progetti di intervento, prefigura e crea luoghi specifici, costruisce architetture organizzative composte da intenzioni educative. L'insegnante/educatore progetta per gli/le allievi/e esperienze e situazioni ritenute opportune e necessarie, per fare ciò deve avere delle immagini sulla vita auspicata, voluta e possibile dei/delle bambini/e e dei/delle ragazzi/e. L'architetto prefigura contesti all'interno dei quali vengono rese possibili alcune situazioni ed esperienze intese come educative e per far ciò deve essere accompagnato, come accade per l'insegnante/educatore, da una fantasia di vita, di educazione, di società, di bellezza (Caggio, 2005).

Certain aspects of what makes a school, such as halls, corridors, playgrounds and classrooms, have taken different forms through time. Such factors as the design of school furniture can be seen to reflect pervasive notions of pedagogy, but also to promote ideas and theories about the relationship between pupil and teacher and between body and mind in learning. (Burke, Grosvenor, 2008, p.10)

Un edificio scolastico non solo è pensato a partire da determinate idee di interazione tra insegnante ed allievo/a ma può essere considerato un agente attivo di educazione come abbiamo affermato nel paragrafo 2.4 della prima parte.

Alcuni dei nostri intervistati considerano l'architettura capace di svolgere un'azione educativa.

Certe cose che le vedi in continuazione, se le hai viste fatte giuste poi le farai giuste, se tu le hai viste fatte sbagliate le farai anche tu sbagliate dopo! (Perottoni)

un edificio che mi consente di fare tante cose diverse, che non mi pone dei limiti, che si adatta alle mie richieste prestazionali è un edificio intelligente. Dal punto di vista educativo è qualcosa in più, non è solo intelligente perché cambia ma è intelligente perché stimola, è capace di essere uno stimolatore dell'attività (Ponti)

Alcuni di loro riconoscono che l'architettura possa inviare dei messaggi educativi

Le scuole, a volte, possono essere luoghi violenti, luoghi di castrazione e d'incomunicabilità. Una scuola tradizionale fatta con corridoi che smistano le classi è un luogo terrificante, in cui non può esserci comunicazione (Scarpinato)

Alcuni elementi della progettazione possono rappresentare stimoli educativi. Il risparmio energetico per scopi di tutela ambientale<sup>284</sup> è riconosciuto da molti dei nostri intervistati come un elemento della progettazione potenzialmente educativo

si può fare una scuola con un'architettura che insegni l'educazione ambientale, a volte mettono dei pannelli, ha visto che registrano il fotovoltaico, quanto produce, eccetera (Mura)

hai imparato dentro di te a fare anche tu bene, quindi a risparmiare energia, a consumare poca energia (Perotoni)

Come è stato già fatto notare nei sottoparagrafi raggruppati del paragrafo 3.5 della terza parte, altri intervistati riconoscono la potenziale capacità educativa della dimensione estetica

La creatività e il desiderio trovano spazio nell'architettura quando c'è la possibilità di confrontarsi e anche di perdersi, quando è possibile guardare in tutte le direzioni e capire che ci sono mondi e modi diversi di stare al mondo (Scarpinato)

Parte dell'interno della scuola è fatta così, è possibile vedere le venature del cemento, toccare i materiali e capire che ci sono materie diverse proprio come ci sono persone diverse (Scarpinato)

una persona deve in qualsiasi momento dell'anno vedere il percorso delle quattro stagioni, di come si muove la luce, le ombre, i colori, questa esperienza sensoriale non si deve mai perdere. Per me l'uomo resta sempre un animale legato alla natura (Ricatti)

è uno spazio che quando viene percorso non mi dà viste differenti, non mi dà sensazioni differenti, non mi dà possibilità di sostare in modi differenti, di vedere in modi differenti (Mura)

Nell'uso di segni, di forme dal valore simbolico si nasconde un messaggio che può avere valore educativo

una scuola rotonda che desse questo senso dell'unità, della comunità (Mura)

---

<sup>284</sup> Cfr paragrafo 3.4.5 della terza parte.

Anche dalle forme, i nostri edifici non hanno mai una forma rettangolare hanno sempre una forma mossa, perché la forma rettangolare come dicono gli amanti del Feng Shui, è la forma della morte, perché la linea è la forma della morte, la vita è sempre descritta con una spezzata (Ponti)

al centro della corte interna c'è una quercia, un albero che indica la durezza, la durabilità (Segantini)

Capacità educativa può avere un particolare oggetto per la funzione che esso svolge se posizionato in un particolare ambiente

La possibilità di posare il proprio cappotto fuori dall'aula crea fiducia e un rapporto più sereno con gli oggetti... perché se è vero che nessuno ti deve rubare il cappotto è anche possibile che qualcuno lo sposti, lo nasconda e tutto deve essere vissuto con serenità (Scarpinato)

Anche una finestra può assumere un significato educativo,<sup>285</sup> collocare una finestra come una porta, stabilirne le dimensioni e la forma non è pura operazione geometrica, ma una modalità di intercettare il rapporto con quanto c'è fuori

le grandi finestre che si aprono verso l'esterno e sugli altri spazi scolastici aiutano a non perdere mai la misura della relazione tra le cose (Scarpinato)

Nella presenza di spazi che consentono diversi gradi di privacy e momenti collettivi si presenta materialmente il messaggio che è necessario poter avere momenti in cui poter essere soli, in piccoli gruppi, in grandi gruppi e con l'intera comunità

c'è sotto la scale un piccolo spazio per la lettura, una zona morbida con una luce dedicata (Zini)

anfretti che aprono che invitano a fermarsi, a incontrare un altro (Ricatti)

Gli spazi per le attività che danno la possibilità di confronto con la socialità più estesa del quartiere, sono posti tutti attorno all'auditorium che è stato progettato come una sorta di forum. Il nostro edificio invita al confronto e all'incontro (Scarpinato)

---

285 Cfr. paragrafo 3.5 della terza parte.

Ma lo spazio è sistema di significazione non è sempre un sistema di comunicazione,<sup>286</sup> è compito dell'insegnante avere l'onere di controllare i messaggi che l'organizzazione degli spazi scolastici invia a coloro che ricevono l'educazione, e mettere in condizione l'allievo/a di imparare a conoscere lo spazio nonché a trasformarlo a seconda delle proprie necessità e in ragione di quelle della comunità scolastica in cui vive. E questa necessità, sembra essere riconosciuta da alcuni dei nostri intervistati

abbiamo disegnato la storia della scuola di Ponzano, per fare in modo che i ragazzini capissero quali erano i temi della scuola (Segantini)

se tu sai che l'edificio è fatto bene, hai imparato dentro di te a fare anche tu bene (Perottoni)

Possiamo affermare dunque con Mustacchi che i fabbricati costruiti per contenere i processi educativi sono edifici che si propongono di *edificare*, ossia di favorire il percorso di crescita e di costruzione di sé dell'individuo

Un rapporto profondo lega fra loro le immagini contenute nei due termini *educare* ed *edificare* (Mustacchi, 2002, p.137)

L' "ancestrale metafora" (Mustacchi, 2002, p.137) riguarda sia lo sforzo per ripararsi e proteggersi dalle furie e dai pericoli della natura sia l'opera anch'essa faticosa e concreta della crescita e della costruzione di sé.<sup>287</sup> Ma il rapporto tra le due discipline appare ancora non sufficientemente indagato, e, come abbiamo potuto notare nei paragrafi 2.1 e 2.2 della terza parte, manca un dialogo e una collaborazione tra chi andrà ad abitare lo spazio scolastico e chi invece ha il compito di progettarlo. Le scelte spaziali, simboliche, l'attenzione alla dimensione estetica attraverso la costruzione del paesaggio luminoso, cromatico, sonoro, qualificato dalla molteplicità dei materiali e dalle forme, dagli odori, la realizzazione di una relazione visiva tra gli spazi, hanno tutti un ruolo nella creazione di uno spazio educativo capace di offrire esperienze sensoriali, spazi sensibili alla regolazione delle interazioni sociali, che consentano diversi gradi di

---

286 Cfr. paragrafo 2.4 della prima parte.

287 «il corpo umano e la casa si condensano e si sovrappongono simbolicamente, la propria soggettività assume le sembianze di un luogo continuamente ristrutturato nel processo di crescita, sviluppo, adattamento» (Mustacchi, 2002, p.137)



privacy e momenti collettivi, spazi in cui manifestare se stessi, esporre ciò che è significativo per sé e per i gruppi, spazi che permettano l'esplorazione di alternative differenti attraverso la varietà offerta da una ricchezza di soluzioni estetiche.

Gamelli afferma

La predominante mancanza di una sensibilità psicopedagogica da parte degli architetti e, viceversa, di una consapevolezza “architettonica” degli educatori pone in stallo ogni possibile cambiamento (Gamelli, 2005, p.89)

Nelle nostre interviste è emersa<sup>288</sup> una mancanza di formazione adeguata dei progettisti necessaria per poter stimolare una postura “riflessiva” che assuma la connessione tra pratiche educative e progettazione dello spazio fisico come problema; e una mancanza di confronto con esperti in ambito educativo per accedere a culture, e partecipare a valori, per costruire insieme una scuola migliore che metta al centro la persona.

Dall'altra parte, come afferma Semeraro (2009), le istanze educative spesso appaiono poco consapevoli e, come abbiamo cercato di spiegare nel paragrafo 2.4 della prima parte, esse sono spesso veicolate dal curricolo implicito, di cui lo spazio rappresenta una componente. Molto spesso i sistemi di giustificazione dei principi su cui si fonda la propria progettazione curricolare, non solo non sono esplicitati in modo manifesto, ma appaiono anche poco chiari ed evidenti anche a coloro che li utilizzano, tanto che spesso si fa riferimento a tali sistemi in modo inconsapevole. Le teorie di riferimento adottate da dirigenti e docenti sono spesso poco esplicitate e poco poste a confronto reciproco, appaiono spesso implicite e non capaci di orientare in modo coerente il curricolo (Semeraro, 2009).

In tale situazione, lo spazio non offre tutte le possibilità che potrebbe mettere a disposizione per la pratica educativa e didattica,<sup>289</sup> dunque la scuola perde una risorsa importante che è il contesto fisico che in quanto sistema di significazione può risultare non coerente con le teorie educative adottate dalla scuola,<sup>290</sup> e, se il controllo dell'insegnante sui messaggi inviati a coloro che ricevono l'educazione è assente, risulta

---

288 Cfr paragrafo 2.1 e 2.2 della terza parte.

289 Cfr. paragrafi 3.3, 3.4, 3.5 della terza parte.

290 Cfr. paragrafi 3.2.1, 3.2.2, 3.2.3 della terza parte.

non realizzabile una pratica che aiuti gli/le allievi/e a prendere consapevolezza del linguaggio spaziale e di conseguenza, divengono non attuabili azioni trasformative che dovrebbero invece relazionarsi con le proprie necessità e con quelle della comunità scolastica in cui si vive.<sup>291</sup>

### 4.3 Ospitalità

Il rapporto tra l'alunno/a e la realtà scolastica avviene attraverso la dimensione dell'ospitalità,<sup>292</sup> dell'accoglienza, che comporta da parte della scuola il concedere generosamente il massimo degli sforzi per offrire a *chiunque* la possibilità di ricevere un'istruzione ottimale (Skliar, 2009), attraverso scelte progettuali e organizzativo-didattiche in grado di valorizzare la diversità (Tomlinson, 2006), e l'accompagnare l'allievo/a in un percorso di graduale coinvolgimento rendendolo/a partecipe delle iniziative, delle attività della scuola, condividendo un progetto pedagogico che valorizza le sue specificità (Booth, Ainscow, 2014). La missione della scuola consiste nel dotare di risorse cognitive ed emotive il/la giovane a lei affidato, al fine di metterlo/a in condizione di prendere in mano la propria vita, e dunque apprendere ad aver cura di sé, imparare la passione per la ricerca della propria forma migliore (Orsi, 2006).

È l'essere ospitale, il prestare cura e l'aver cura che danno ragione dell'esistere autentico della scuola (Orsi, 2006, p.45)

L'ospitalità è nei gesti minimi dell'insegnante, nel gesto minimo di uno sguardo che non giudica, non condanna, uno sguardo che rende possibile l'esistenza dell'altro, uno sguardo che permette, che suggerisce il dialogo (Skliar, 2011c).

L'ambiente fisico, attraverso l'architettura e l'arredo partecipa a questo progetto in diversi modi. Uno spazio accogliente è uno spazio che offre opportunità a chiunque di

---

291 Abbiamo parlato del sostegno all'agentività dei/delle bambini/e, e dei/delle ragazzi/e nel paragrafo 3.3 della terza parte.

292 Cfr. i paragrafi 1.2, 1.4 e 1.5 della prima parte.

imparare e dunque permette l'uso di diverse metodologie didattiche al fine di rispondere ai diversi bisogni degli/delle studenti/esse.<sup>293</sup>

Lo spazio dice dell'aver cura attraverso l'immediatezza dei sensi, nella dinamica di una percezione corporea, dunque in prima istanza un ambiente ospitale accoglie il corpo.<sup>294</sup>

uno spazio non vivibile è uno spazio che non dà stimoli sensoriali, o da stimoli di monotonia, che non dà variazione, uno spazio non vivibile è uno spazio in cui il corpo è accolto solo in una postura, è uno spazio che quando viene percorso non mi dà viste differenti, non mi dà sensazioni differenti, non mi dà possibilità di sostare in modi differenti, di vedere in modi differenti (Mura)

Lo spazio ospitale accoglie i corpi, e dunque presenta una variazione del paesaggio di colori, di forme, di materiali per permettere ad ognuno di sintonizzarsi secondo le proprie caratteristiche di ricezione individuale.<sup>295</sup>

Se lo spazio è progettato per ospitare qualunque corpo esso si presenta fruibile da chiunque,<sup>296</sup> nel paragrafo 3.2.1 della terza parte in cui abbiamo affrontato la questione dell'orientamento spaziale, abbiamo potuto notare che nelle nostre interviste tale questione si presenta come problematica in quanto la progettazione del comfort orientativo prende in considerazione il solo senso della vista.

L'arredo può accogliere il corpo variando in altezza, in dimensione; tavoli, banchi, sedie, e tutto l'arredo deve essere pensato per le diverse misure.<sup>297</sup> La varietà dell'arredo dà la possibilità di ospitare il corpo in diverse posture: seduta, eretta, sdraiata, quest'ultima in particolare necessiterebbe di un arredo morbido, incontrato nelle nostre interviste in prevalenza nella scuola dell'infanzia.

se io sto leggendo Calvino, e la scuola mi consente di leggerlo sdraiato, ho lo stesso tipo di ritorno che mi darebbe leggerlo seduto in un banco? (Guerra)

Anche attraverso l'uso di materiali e la predisposizione di un riscaldamento a pavimento che permettano di stare anche a terra si offrono spazi ospitali, che permetto

---

293 Cfr. paragrafi 3.3.1, 3.3.3, 3.4.1, della terza parte .

294 Cfr. paragrafo 3.5.1 della terza parte.

295 Cfr. paragrafi 3.5.1, 3.5.2, 3.5.3, 3.5.4, 3.5.5, 3.5.6 della terza parte.

296 Cfr paragrafi 3.2.1 e 3.2.2 della terza parte.

297 Cfr. paragrafo 3.3.4 della terza parte.

al corpo di assumere una postura diversa da quella seduta al banco

Abbiamo fatto il pavimento in legno, di modo che i ragazzi potessero stare anche in terra (Mura)

abbiamo dappertutto il riscaldamento a pavimento quindi, il bambino può stare anche per terra e giocare (Perottoni)

Ospitale è lo spazio in cui è possibile lasciare in esso traccia della propria presenza,<sup>298</sup> è lo spazio che permette l'agentività dei/delle bambini/e, e dei/delle ragazzi/e che non si presenta come qualcosa di già *costruito*, che segna l'avvento di una decisione irrevocabile, che chiude ad opzioni alternative, ma come un processo che rifiuta la fissità e l'immutabilità, a favore della vita e della sua più intrinseca peculiarità, il divenire.<sup>299</sup> In tal modo attraverso la flessibilità dello spazio, che si manifesta tramite l'uso di coperture dei pavimenti come tappeti, stuoie, pedane trasformabili in panchine capaci di ridefinire i confini topologici, di strutture divisorie mobili e di arredi facilmente trasportabili in rapporto alle abilità dei/delle bambini/e e dei/delle ragazzi/e permettendo una certa libertà di uso, un processo composto anche da qualità primarie e immateriali (luce, colori, materiali, suoni),<sup>300</sup> il progettista prefigura una gamma di opportunità che permettono agli/alle abitanti di compiere scelte, e ciò significa anche che lo spazio acquista senso quando l'abitante lo vive e lo modifica.

L'architettura predispone specifiche zone destinate all'accoglienza e al commiato.

avevamo rilevato che potesse dare più il senso dell'accoglienza, sempre per tornare al tema di prima. Non so, la zona d'ingresso separata dalla zona dell'atrio (Turato)

una comunicazione visiva e diretta con l'esterno, quindi una bella vetrata d'ingresso, trasparente e ampia (Rionda)

Arredo e architettura concorrono nella creazione di spazi in cui aver maggiore privacy<sup>301</sup> e in cui poter essere in relazione affinché si possa avere diversi modi di stare insieme,<sup>302</sup> riportiamo qui solo due degli esempi offerti dagli architetti che abbiamo

---

298 Cfr. paragrafo 3.3.2 della terza parte.

299 Cfr. paragrafo 3.3.3 della terza parte.

300 Cfr. ad esempio paragrafo 3.5.5 della terza parte.

301 Cfr. paragrafo 3.3.1 della terza parte.

302 Cfr. paragrafi 3.4.2, 3.4.3, 3.4.4 della terza parte.

intervistato

c'è sotto la scale un piccolo spazio per la lettura, una zona morbida con una luce dedicata (Zini)

un corridoio o una scala che si deforma in una certa maniera, diventa l'anfratto dove mi posso rintanare con l'amico a chiacchierare (Ricatti)

L'ospitalità, legata alla dimensione dell'aver cura, dunque appare come il tema centrale del nostro lavoro, la chiave di lettura attraverso cui interpretare la funzione dell'architettura, dell'arredo ma anche della stessa scuola. Abitare la scuola significa predisporre contesti ospitali di vita, accoglienti, capaci di aver cura dei propri abitanti.

#### **4.4 Dimensione della Generalità e della Specificità**

Il sistema scolastico si ritrova, come abbiamo sostenuto nei paragrafi iniziali della prima parte, a dover fronteggiare l'aumento di complessità nelle società attuali attraverso il tentativo di far coesistere aspetti apparentemente inconciliabili, come quello di garantire da una parte pari opportunità educative per *chiunque*, e dall'altra il rispetto delle differenze degli stili psicologici, linguistici, comportamentali, valoriali, culturali di ogni allievo/a.<sup>303</sup> Nella progettazione didattica gli obiettivi da raggiungere, dunque, devono essere ipotizzati secondo la duplice dimensione della generalità e della specificità (Semeraro, 2009). Nei processi di insegnamento/apprendimento diviene indispensabile che si integrino la trasmissione dei saperi formali a cui tutta la popolazione scolastica deve avere accesso secondo l'obiettivo di garantire l'acquisizione di conoscenze generali fruibili nel futuro, e il rispetto dei saperi, linguaggi, culture specifici di cui gli/le allievi/e sono portatori/trici (Tomlinson, 2006). L'inclusione scolastica si fonda su questa duplice dimensione, da una parte sull'accogliere *chiunque* offrendo uguali opportunità di avere un'educazione libera, pubblica, garantita dallo Stato, di alta qualità e dall'altra si fonda su di una didattica sensibile alle differenze per scoprirle, accoglierle, valorizzarle in attività diversificate. Gli scopi dell'istruzione

---

<sup>303</sup> Quest'ultimo aspetto è uno dei più cruciali da affrontare sul piano metodologico, perché comporta un continuo aggiustamento della regia didattica in considerazione della diversità degli/delle allievi/e

devono contemperare finalità dunque generali e particolari, coniugando processi di unificazione e processi di differenziazione (Baldacci, 2002), qui la diversificazione delle forme di lavoro scolastico deve essere accompagnata anche dalla diversificazione delle procedure di lavoro e dell'uso di strumenti e tecnologie nella didattica (Tomlinson, 2006). L'approccio metodologico<sup>304</sup> per affrontare la questione è quello che si basa sul principio della compresenza di molteplici procedure di lavoro da usare nelle attività con gli studenti. Non vi è una sola strada maestra per insegnare ed apprendere (Gardner, 2000) ma, esistono molteplici percorsi per attivare questi due processi che vanno scelti di volta in volta in base alle esigenze degli/delle allievi/e e degli/delle insegnanti. Corrisponde, a tale pluralità di procedure metodologiche adoperate, l'uso di diversi mediatori linguistici, di diversi sussidi, strumenti e tecnologie nello svolgimento delle attività (Semeraro, 2009). Il metodo della lezione frontale corrisponde dunque a *uno* dei molti modi di lavorare a scuola, una delle occasioni per stimolare l'apprendimento. Accanto a questo metodo, ne compaio altri che potrebbero essere utilizzati per fini diversi in tempi diversi, si può pensare al metodo della ricerca che consente un approccio induttivo alla conoscenza della realtà (Nigris, 2007), al metodo della discussione per promuovere la costruzione sociale della conoscenza (Santi, 2006), al brainstorming (Nigris, 2007), quello del lavoro individuale, al momento del lavoro in piccoli gruppi e in gruppi composti da alunni/e provenienti da più classi per permettere altre forme di apprendimento (Semeraro, 2009).

Tale complessità penetra anche la progettazione dello spazio, gli architetti e gli interior designer, nella progettazione si ritrovano a dover far fronte alla necessità di accogliere chiunque, l'UD e il DfA sono alcune delle risposte che sono offerte,<sup>305</sup> ma tale filosofia di progettazione non appare molto diffusa, ed è assente tra i nostri intervistati una riflessione rivolta ai suoi principi progettuali. Come abbiamo affermato nei paragrafi 3.2.1, 3.2.2 e 3.2.3 della terza parte, accogliere *chiunque* non significa solo

---

304 Per metodologia didattica si intende la modalità e le procedure utilizzate nell'insegnamento, ossia il *come* si insegna. L'insieme delle strategie che sottostanno alle forme di comunicazione e di comportamento che gli insegnanti manifestano, e alle pratiche che promuovono, dipende dalle scelte che essi compiono in merito: alle teorie curricolare scelte; alle concezioni che essi hanno delle discipline che propongono e dei processi di apprendimento dei/delle loro studenti/studentesse; alla conoscenza da essi posseduta degli strumenti e tecnologie didattiche; ai criteri di valutazione adottati (Semeraro, 2009).

305 Cfr paragrafo 2.3 della prima parte.

realizzare luoghi accessibili e fruibili, ma significa anche realizzare spazi che non riproducano nella quotidianità a più livelli forme di micro-esclusione (D'Alessio 2012) che invece abbiamo incontrato nell'analisi di alcuni stralci di interviste. Facilitare l'orientamento, che è il risultato dell'insieme dei processi cognitivi e informativi di elaborazione attraverso i quali un soggetto determina la propria posizione nello spazio,<sup>306</sup> implica il ricorrere alla presenza di molteplici informazioni sensoriali, e dunque comporta il ricreare spazi che rispondono alle diverse modalità percettive e che permettono di interagire e di comunicare mediante le molteplici forme individuali (von Prondzinski, 2005). L'ambiente va considerato come spazio fisico di supporto che permette a *chiunque*, e dunque anche a persone con disabilità, di usare le proprie abilità e di acquisirne di nuove.

Progettare un ambiente che sia abitabile per *chiunque* comporta porre attenzione agli spazi che veicolano significati relativi a ciò che è “normale” e “appropriato”. Ciò che è “normale” e “appropriato” per i corpi, in quanto si possono comunicare ad esempio anche concetti ed idee costruiti socialmente che ci indicano e che sanzionano ciò che è “appropriato” quindi normale/normato (Minca 2001) per il corpo di un uomo e ciò che lo è per il corpo di una donna.<sup>307</sup> Ma tali aspettative ricreano al contempo l'“anormalità”, traducendosi in spazi di “esclusione” e di “inclusione”. Per evitare una limitazione nei modi in cui gli/le alunni/e esprimono il proprio genere, è necessario portare attenzione al modo di riproporre ruoli di genere in modo che questi non siano frutto di un modo di vedere stereotipato, ma il risultato di una sensibilità ai vari modi in cui si manifestano le differenze di genere. Se si vuole che la scuola fiorisca come comunità inclusiva, centrale deve essere un sostegno alla piena valorizzazione delle differenze fisiche, cognitive, linguistiche, culturali e di genere che sono presenti all'interno di ogni istituto (Booth, Ainscow, 2014).

Accogliere *chiunque* significa riporre attenzione agli spazi che veicolano significati relativi a ciò che è considerato “normale” per l'alunno, al fine di evitare di ricreare una separazione tra spazi specifici riservati alla “diversità” e spazi riservati alla

---

306 Cfr paragrafo 3.2.1 della terza parte.

307 Cfr. paragrafo 3.2.2 della terza parte.

“normalità” in quanto ciò è sintomo di un basso livello di inclusività della scuola.<sup>308</sup> Le aule di sostegno all'interno del quale l'insegnante di sostegno svolge un curriculum speciale, si presentano come una sorta di “riserva indiana” (Medeghini, et al. 2009) all'interno della quale confinare il “diverso” al fine di non disturbare il “normale” lavoro della classe. Nelle scuole in cui l'aula di sostegno viene adoperata per gli/le allievi/e identificati/e come “incapaci di beneficiare” degli insegnamenti ordinari nelle aule regolari, si sviluppano pratiche che creano una divisione tra ciò che avviene in classe e ciò che avviene nell'aula di sostegno. Dunque appare necessario assumere il tema dell'inclusione nella sua declinazione spaziale per metter in discussione il modo in cui gli spazi vengono pensati e far in modo che nessuno resti escluso.

Per ciò che riguarda la disponibilità nella progettazione ad offrire spazi da personalizzare, abbiamo potuto notare nel paragrafo 3.3.2 della terza parte, che lo spazio-scuola può essere disponibile a ricevere un'impronta, può portare inscritto nella propria materia e lasciare che vi permangano, le tracce della presenza di chi lo abita e divenire un luogo che parla dei propri abitanti. Riportiamo qui alcuni stralci di intervista che abbiamo preso in considerazione in merito a questo tema

rendere la scuola non solo il posto dove...una specie di gabbia dove devi stare ma un posto dove abiti, dove senti tuo (Biamonti)

L'abitare non è solo stare in un luogo sempre ma è proprio personalizzarlo (Ponti)

Lo spazio può arricchirsi di oggetti scelti dai/dalle bambini/e, e dai/dalle ragazzi/e, combinati con oggetti portati da casa. Riportiamo uno degli stralci delle interviste analizzati in merito a questo argomento

uno spazio abitato è uno spazio che è pieno di informazioni delle persone che lo usano (Ponti)

Come sostiene Tomlinson (2006) innanzitutto è necessario che gli/le allievi/e “vedono se stessi” nell'aula, e dunque lo spazio deve poter contenere anche i loro lavori perché comprendano che il lavoro che fanno è importante ed interessante come si può vedere nell'aula.

---

<sup>308</sup> Cfr. paragrafo 3.2.3 della terza parte.



Lo spazio può offrire zone differenziate attraverso l'uso di strutture divisorie e di variazioni di copertura dei pavimenti per definire aree separate e delimitate, che consentano di svolgere attività differenziate da soli o in piccoli gruppi.<sup>309</sup> Nelle interviste, riportate nel paragrafo 3.3.3 della terza parte, abbiamo ritrovato questa attenzione in particolare nell'aula policentrica del progetto *Senza Zaino* di cui ci ha parlato Mura; nell'aula progettata da Segantini in cui l'utilizzo di tappeti determinano i confini topologici delle zone all'interno dell'aula; nello spazio pensato da Biamonti all'interno del quale la disposizione delle strutture divisorie crea anche barriere percettive per limitare in modo parziale di interagire con i compagni nelle zone contigue e permettere lo svolgimento di differenti attività. Ma uno spazio che consente una personalizzazione, permette di avere anche degli spazi variabili e mutevoli in cui oggetti, banchi, soggetti possono essere “ricollocati”, in quanto chi abita lo spazio lo riprogetta e si riprogetta in esso

La bellezza dell'abitare è nel fatto che è possibile riconoscersi in un luogo e renderlo identitario attraverso la propria personale azione di trasformazione, di deformazione (Scarpinato)

io dico che bisogna fare dei luoghi, dei paesaggi molto semplici ma che bisogna arricchire nel tempo, luoghi che consentano alla vita poi di evolversi, di crescere (Zini)

Dedichiamo a questa opportunità offerta dallo spazio un'attenzione particolare, rimandiamo dunque al paragrafo 4.6 di questa terza parte per un approfondimento. Uno spazio in cui ci si può identificare è uno spazio che ci somiglia ci dice Guerra

pensiamo alla casa come qualcosa che ci somiglia e che ci renda la vita migliore, e la scuola deve essere altrettanto (Guerra)

Rionda per ricreare a livello estetico uno spazio più somigliante, più prossimo al sentire contemporaneo e dunque alla generazione che abita la scuola, cerca di progettare uno scenario che possa riguardarla

---

<sup>309</sup> Cfr. paragrafi 3.3.1, 3.3.3 della terza parte.

per noi quello è anche un intervento di umanizzazione...in cui anche lo studente può minimo identificarsi, cioè: “dove vai a scuola?” “in quella che la quella pensilina verde acido” (Rionda)

Progettare scenari, atmosfere in sintonia con il sentire contemporaneo, in questo caso attraverso l'uso del colore,<sup>310</sup> può contribuire a disegnare paesaggi più prossimi alla generazione che abita la scuola, contribuendo a ricreare un senso di appartenenza. Ma la prossimità viene pensata possibile, da alcuni dei nostri intervistati, solo se rispondente alle molteplici caratteristiche presenti all'interno di uno spazio come quello scolastico pensato per accogliere gli/le allievi/e nella loro differenza. Lo spazio si mostra capace di un sostegno alla valorizzazione delle differenze attraverso l'uso di materiali e attraverso la riproduzione di un paesaggio complesso nelle sue forme, nei suoi tessuti connettivi. Si ricorderanno le affermazioni di Scarpinato<sup>311</sup>

è possibile guardare in tutte le direzioni e capire che ci sono mondi e modi diversi di stare al mondo (Scarpinato)

Parte dell'interno della scuola è fatta così, è possibile vedere le venature del cemento, toccare i materiali e capire che ci sono materie diverse proprio come ci sono persone diverse (Scarpinato)

E si ricorderanno le affermazioni di Ricatti sulla riproduzione di uno spazio scolastico complesso nelle cui forme, nei cui tessuti connettivi si ricalcano quelli urbani, emblema dell'incontro

tu non sei dentro a una torta a sfoglie, ma i piani diventano intercomunicanti con questi pori enormi, dove ci infili dentro scale, balconi, gradinate, imitando una spazialità urbana (Ricatti)

Come lo spazio della città non è qualcosa di predeterminato in base a un dover essere, così anche la dimensione della formazione dell'individuo, che non presuppone una determinazione *a priori* basata su giudizi di valore da parte di qualcuno verso qualcun altro, ci riportano ad un intenzionalità progettuale e formativa che non necessariamente coincide con la rigidità di una direzione predeterminata. Queste opportunità proposte dall'architettura nella sua dimensione estetica mostrano le

---

310 Cfr. paragrafo 3.5.6 della terza parte.

311 Cfr. paragrafi 3.5.3 e 3.5.4 della terza parte.

importanti risorse da lei possono essere offerte per la scuola quale luogo progettato al fine di permettere il pieno sviluppo della persona umana.

#### **4.5 Organizzazione dello spazio**

L'organizzazione degli spazi e l'articolazione delle attività rappresentano degli aspetti essenziali dell'insegnamento. Ricollegandoci al paragrafo 4.2 in cui abbiamo parlato delle teorie educative alla base della progettazione, la scuola, come affermavamo anche nel paragrafo 2.4 della prima parte, è un luogo in cui lo svolgimento del processo educativo assume una disposizione ambientale e una strutturazione architettonica, che rappresentano variabili “educanti”, ossia strumenti capaci di trasmettere significati educativi intenzionali. Lo spazio nella sua organizzazione rivela il progetto educativo sottostante con i relativi modelli del processo di insegnamento-apprendimento. Esso può essere il risultato di scelte consapevoli ma, le cui ricadute formative, in relazione agli aspetti sia cognitivi che “non cognitivi” come la socializzazione, la relazione ecc., rimangono spesso non tematizzate (Gariboldi, 2007).<sup>312</sup> Sia gli/le insegnanti che gli architetti che si occupano di progettazione dell'edificio che dell'arredo, riportano la loro attenzione sull'organizzazione spaziale, ogni approccio pur se non dichiarato, pur se non consapevole, porterà alla realizzazione di uno spazio. Un approccio centrato sulla figura dell'insegnante dando origine ad un modello didattico di tipo istruttivo-trasmissivo, produrrà un certo tipo di spazio idoneo per un'azione formativa coincidente con la trasmissione della conoscenza organizzata da un emittente a un ricevente<sup>313</sup>

Il modello che noi abbiamo è un modello sostanzialmente di insegnamento verticale, esistono delle aule, una sequenza di spazi funzionalmente definiti che servono ad avere una persona che dice delle cose e qualcuno che ascolta (Segantini)

---

312 Cfr. paragrafo 2.4 della prima parte.

313 Ci siamo soffermati sull'origine di tale modello nel paragrafo 3.4 della prima parte.

L'organizzazione dello spazio a cui siamo abituati corrisponde anche ad una organizzazione dei tempi prestabiliti e scanditi rigidamente e porta con sé una assenza di spazi in cui trovarsi in gruppi, piccoli, medi o grandi, diversi dal gruppo-classe poiché questi corrisponderebbero ad esigenze e a interessi in una prospettiva di apprendimento che rompe con le tradizionali rigidità. Ogni docente è chiuso nella sua aula ad impartire conoscenze relative alla sua disciplina, non c'è condivisione né circolarità, la classe è un mondo chiuso all'interno del quale tutto inizia e finisce, ma ciò appare chiaro vada in una direzione opposta rispetto alla dimensione della complessità

le conoscenze frammentate servono solo per utilizzazioni tecniche. Non riescono a coniugarsi per nutrire un pensiero che possa considerare la condizione umana, in seno alla vita, nella Terra, nel mondo, e che possa affrontare le grandi sfide del nostro tempo (Morin, 2000, p.9)

Come afferma Airoidi

l'architettura, per quanto possa sforzarsi di essere neutra e funzionale, tende sempre ad "esprimere", tende a dare l'immagine visiva della cultura dell'epoca (Airoidi et al., 1982, p.40)

La scoperta della *complessità* è uno dei nuovi paradigmi cognitivi che caratterizzano la nostra epoca, che si trova a dover affrontare problemi globali, planetari, multidisciplinari che solo un approccio globale, capace cioè di tener conto di questa complessità, può consentire. La nozione di "complessità" rappresenta un aspetto peculiare della scuola contemporanea, come affermato nel paragrafo 1.1 della prima parte. L'intelligenza che sa solo separare spezza in frammenti disgiuntivi la complessità del mondo, atrofizza le possibilità di comprensione, di riflessione (Morin, 2000). Conoscere e pensare non implica arrivare a una verità assolutamente certa, ma è dialogare con l'incertezza.<sup>314</sup> Alla certezza bisogna sostituire un atteggiamento critico e

314 Una delle pratiche note adoperate al fine di aiutare gli alunni a costruire quel pensiero riflessivo che servirà molto nella loro vita, in quanto imparare a scegliere, a confrontare e confrontarsi con gli altri risulta estremamente necessario in una società multiculturale che non può se non basarsi sul *confronto*, è la *Philosophy for children* conosciuta anche con l'acronimo P4C. Qui la filosofia non è considerata un cammino intellettuale individuale, il tentativo di significare il mondo, di comprendere l'essere attraverso procedure di indagine razionale di natura dialogica e argomentativa, è generato dal confronto tra punti di vista e ragioni differenti, alternative, controverse. La ricerca è vista come una attività di matrice sociale, frutto di un dialogo con la propria esperienza e con gli altri, di continuo scambio intersoggettivo, un prodotto comune, un'attività esplorativa di natura comunitaria. «il fatto che la ricerca tenda alla problematizzazione, alla critica, la rende un'attività essenzialmente sociale, rivolta alla co-costruzione e

aperto, al percorso lineare che ha la pretesa di condurci alla Verità definitiva, bisogna sostituire un percorso spiroidale aperto, regolato da dinamiche dialogiche e ricorsive che permettono l'integrazione del disordine, dell'aleatorio, dell'incerto, dell'imprevisto, generando continui cambiamenti, adattamenti e complessificazioni.

Ci siamo già soffermati nei paragrafi precedenti sulle opportunità offerte dallo spazio in tal senso: la trasparenza permette di mantenere una relazione visiva dall'interno dell'aula con gli spazi interni alla scuola, permette una comunicazione fra gli spazi, li rende intercomunicanti;<sup>315</sup> la flessibilità permette più raggruppamenti e modalità di lavoro;<sup>316</sup> sul piano estetico la composizione articolata,<sup>317</sup> il paesaggio luminoso,<sup>318</sup> lo scenario materico<sup>319</sup> sono tutti elementi che concorrono sul piano architettonico a ricreare la dimensione della complessità.

Riportiamo alcuni stralci delle interviste riguardo alla trasparenza, in merito Scarpinato e Segantini ci dicono

L'aula non può essere un microcosmo indipendente, al contrario, all'interno dell'aula occorre avere la chiara percezione della continuità tra le diverse esperienze educative, per questo, le grandi finestre che si aprono verso l'esterno e sugli altri spazi scolastici aiutano a non perdere mai la misura della relazione tra le cose (Scarpinato)

c'è sempre un centro nella scuola, dove gli spazi pubblici si guardano, la mensa, la biblioteca, eccetera, la capacità di trasformare la scuola da luogo funzionalmente definito, cioè tanti elementi che stanno uno vicino all'altro a invece sistema di relazione (Segantini)

Rispetto alla complessità del paesaggio ricreata dall'architettura riportiamo qui lo stralcio di intervista a Scarpinato esaminato nel paragrafo 3.5.4 della terza parte

c'è la possibilità di confrontarsi e anche di perdersi, quando è possibile guardare in tutte le direzioni e capire che ci sono mondi e modi diversi di stare al mondo (Scarpinato)

---

condivisione e conoscenze con una comunità di pensanti» (Santi, 2006, p93).

315 Cfr. paragrafo 3.5.4 della terza parte. Si invita inoltre alla lettura del paragrafo 3.2.1 della terza parte per un approfondimento delle questioni che apre il tema della trasparenza.

316 Cfr. paragrafi 3.3.3 e 4.6 della terza parte.

317 Cfr. paragrafi 3.5.4 e 3.5.2 della terza parte.

318 Cfr. paragrafo 3.5.5 della terza parte.

319 Cfr. paragrafo 3.5.3 della terza parte.

Inoltre, per permettere la messa in pratica di differenti metodi didattici, soprattutto tenendo in considerazione la possibilità di mettere in pratica una didattica ispirata al modello costruttivista, è necessario che gli ambienti fisici siano progettati per promuovere le varie attività, per tale scopo l'organizzazione spaziale deve permettere una varietà di modi di imparare. Lo spazio deve comporsi di varie zone di apprendimento, aule e spazi didattici anche per offrire aspetti cognitivi specifici, per promuovere diverse strategie di apprendimento. Architettura e arredo possono favorire una didattica differenziata ricreando angoli dedicati a diverse attività, un esempio è stato fornito nel paragrafo 3.3.3 della terza parte dall'aula policentrica del progetto *Senza Zaino*.

La flessibilità si presenta come una opportunità per permettere un'organizzazione più adeguata alle diverse esigenze di apprendimento. L'organizzazione progettuale e metodologica delle discipline che cambia per superare la rigidità e la separazione delle classi tradizionali divise per età necessita di spazi flessibili, modificabili. L'architettura a può mettere a disposizione pareti flessibili al fine anche di ricomporre gli/le allievi/e in gruppi aperti e flessibili per livello di apprendimento, per compiti da svolgere o per interessi culturali

l'aula può essere sistemata con pareti scorrevoli, in modo da fare più gruppi di lavoro (Zini)

Posso fare talmente tante attività in uno stesso spazio, che comportano anche variazioni delle frontiere (Ponti)

ci sono pareti che lei può accostare al muro, o può rendere perpendicolari al muro, può creare piccoli gruppi (Guerra)

L'architettura può offrire spazi oltre l'aula in cui poter svolgere attività come il corridoio, la piazza, ulteriori aule

tantissime brave insegnanti spaccano l'aula in più gruppi di lavoro e possono, stando in questa piazza all'aperto, lavorare anche su più fronti e su più gruppi e anche interdisciplinarsi con altre classi (Perottoni)

è lo spazio dove studiare da soli, oppure si riuniscono in gruppo per fare attività tra di loro (Ponti)

In merito alle opportunità offerte da uno spazio flessibile dato anche dagli arredi, capace di adeguarsi alle diverse esigenze della didattica riportiamo due stralci dell'intervista a Giorgio Ponti e a Marco Guerra

I separé sono su ruote, la lavagna ha uno statico su ruote, gli armadi sono su ruote spesso. Allora io passo continuamente da un'attività frontale a un'attività di gruppo. Un ragazzo sta lavorando, l'insegnante è al tavolo con altri, i pistoncini dei tavoli si alzano, questo è un arredo flessibile (Ponti)

pensi al messaggio simbolico che genera questa cosa. Ho il cambiamento della disposizione dei mobili all'interno e la facilità di muoverli a seconda dell'attività che viene fatta, significa che...è l'arredamento al mio servizio non sono io che mi devo adeguare alla cella del banco individuale! È l'arredamento che si muove a seconda dell'attività che stiamo programmando! (Guerra)

Può fornire maggiore ampiezza nell'aula per permettere diversi metodi didattici

se vuoi fare un piccolo angolo da fare della didattica, se vuoi fare un ferro di cavallo, non ci stai, dopo la maestra per brava che sia più di lì non può muoversi. Non può neanche fare i gruppetti di lavoro (Perottoni)

questo tipo di dimensionamento eccetera legato a una variazione normativa che sembra marginale, però cambia l'organizzazione poi di fatto all'interno della singola aula, e la possibilità di insegnare (Turato)

#### **4.6 Flessibilità**

Nella scuola maggiore flessibilità viene introdotta con il decreto ministeriale del 22 aprile 1999. Nell'art.1 si afferma che il miglioramento degli esiti dei processi di insegnamento e di apprendimento che l'autonomia scolastica dovrebbe perseguire la ricerca e l'introduzione di metodologie didattiche, che favoriscano la crescita culturale e formativa degli alunni, e ne riconoscano e valorizzino le diversità, promuovendo le potenzialità di ciascuno (art.4 DPR n.275, 1999). La libertà di progettazione e programmazione della proposta formativa che contraddistingue la scuola italiana, è sostanziata dall'aumento dei gradi di discrezionalità nella scelta di metodologie, di strumenti, di forme di organizzazione, nell'uso dei tempi e degli spazi di insegnamento e

apprendimento, dalla scelta dei curricoli di studio, al fine di rendere più ampia la realizzazione di progetti didattici diversificati, adattati alle differenze individuali e culturali presenti nella scuola, ai contesti territoriali in cui è inserita la scuola, e alle trasformazioni più generali dei contesti di riferimento. In merito a quest'ultimo punto abbiamo sottolineato nel paragrafo 3.3 della terza parte, che istanze derivati dal cambiamento dei processi di sviluppo e di produzione giungono alla scuola e richiedono nuove forme di apprendimento legate all'esigenze di disporre di lavoratori capaci di adattarsi al cambiamento dei loro compiti, e dunque di acquisire flessibilità mentale e di movimento, necessaria a svolgere attività diverse.

Con l'autonomia scolastica i percorsi didattici sono dimensionati su obiettivi formativi e sulle competenze degli allievi, è previsto il coinvolgimento di gruppi di alunni/e non solo della stessa classe ma anche di più classi e di diversi anni di corso. Fermo restando del monte ore annuale, pluriennale o di ciclo previsto per le singole discipline obbligatorie, si prevede un uso flessibile dei tempi. Dunque l'autonomia scolastica garantisce maggiore libertà anche nella scelta di forme di aggregazione didattica, di tempi di insegnamento in relazione con la progettazione educativa e con la programmazione scolastica di ogni istituto (Semeraro, 2009). La flessibilità dovrebbe riguardare anche la scelta dei curricoli di studio, alle materie uguali per tutti presenti nei programmi nazionali, gli istituti possono affiancare materie opzionali scelte in base ai bisogni degli allievi e alle esigenze culturali del territorio in cui la scuola è inserita. Ciò dovrebbe favorire la presenza di progetti didattici diversificati in considerazione delle differenze individuali e culturali presenti.

Abbiamo visto nel paragrafo 3.3 della terza parte che la flessibilità permette all'architettura e all'arredo di andare incontro alle molteplici necessità di chi vive lo spazio scolastico di sostenere l'agentività dei/delle bambini/e, e dei/delle ragazzi/e offrendo la possibilità di intervenire su di esso periodicamente sulla base della richiesta da parte degli/delle allievi/e, dovuta ai significati che essi/e assegnano consapevolmente agli spazi.

cerco di creare spazi che non pongono barriere alla modifica delle prestazioni perché credo che sia una forma di democrazia architettonica quella di garantire un



utilizzo diverso degli spazi a seconda del variare delle funzioni e delle prestazioni (Ponti)

La partecipazione diretta dei/delle bambini/e, e dei/delle ragazzi/e nella metamorfosi dello spazio permette loro di investirlo progettualmente, di rinforzare il senso di autoefficacia. Questo elemento della progettazione non raccoglie dunque quella eredità improntata ad una visione “statica” dell’età “evolutiva” che non permette un crescere diversamente da come prevedono le strutture pre-disposte.

Nelle indicazioni approvate dal MIUR gli spazi dedicati all'apprendimento sono tre: lo spazio base definito home-base, ossia l'aula che acquisisce però nuove connotazioni; l'atelier i laboratori e i laboratori specialistici; gli spazi di apprendimento informale.

Come detto in premessa, la nuova scuola nasce da un nuovo modello di apprendimento e di funzionamento interno, dove la centralità dell'aula viene superata. Le aule/sezioni diventano un luogo di appartenenza importante ma non autosufficiente, consentono attività in piccoli e grandi gruppi ma anche individuali, pareti scorrevoli consentono di coinvolgere spazi interclasse o di allargarsi negli spazi comuni rendendo i confini della sezione sfumati e flessibili. Non tutto viene svolto nella classe che è parte di un organismo più complesso: la sezione/aula è una home base, una casa madre da cui si parte e a cui si torna, caratterizzata da una grande flessibilità e variabilità d'uso. Questa “diluizione” nel tessuto scolastico avviene in modo diverso e progressivo in funzione del tipo di scuola e dell'età degli alunni.” (Linee Guida di Edilizia Scolastica 2013, III.6 SEZIONE / AULA – HOME BASE)

L'intera scuola offre spazi per l'apprendimento, l'aula diviene una home-base in cui si può tornare in quanto luogo di appartenenza. Hertberger (2008) sostiene che con la scomparsa della centralità dell'aula a favore di una moltiplicazione degli spazi di apprendimento disseminati nell'intero edificio, tanto da poter parlare di un “learning landscape”, diviene necessario ancor di più avere un luogo a cui si stente che si appartenga. Avere un luogo nel quale lavorare indipendentemente o prendere parte a lezioni è indispensabile, disporre di un ambiente stabile, familiare, identificabile al quale fare ritorno è una esigenza imprescindibile secondo Hertzberger (2008). È necessario avere un luogo che l'allievo/a possa percepire quale spazio di riferimento: non può esistere un avventure senza un ritorno alla “casa-base”

With classrooms disappearing entirely to be taken up in an open learning landscape, the need for a home base is felt all the more, for a place for the children to fall back on, a place they feel responsible for and where they can leave their belongings. It is not enough to have lockers in anonymous surroundings so that pupils wander daily through the building like nomads. There has to be a space where they can engage socially with others of their group or year. Not everyone is equipped to stand alone in a world rife with opportunities, challenges and surprises without having a recognizable and familiar smaller unit where they have a sense of belonging. (Hertzberger 2008, p.36)

L'architettura può anche ignorare in una sorta di indifferenza, può strutturare, o può accogliere il processo educativo che ospita. Le diverse posizioni vanno a creare uno scarto che può essere colmato con l'abitare la scuola attraverso il suo allestimento. Qui si fa centrale la questione della qualità degli arredi, e della opportunità da loro offerta di reinvenzione del quotidiano ai suoi abitanti, che permette il sentire e il fare proprio uno spazio, fuori da incombenze troppo definitive la loro vita.

in questi edifici spesso l'unico elemento di novità che posso introdurre di adeguamento alla novità didattica e pedagogica è l'arredo (Ponti)

quindi la stessa aula può avere tre, quattro configurazioni diverse per permettere gruppi di lavoro diversi (Ricatti)

trasformare per il novantotto per cento edifici esistenti, tramite arredi e allestimenti (Mura)

Ciò che è costruito segna l'avvento di una decisione irrevocabile, che chiude ad opzioni alternative, preferire un processo più complesso che rifiuta ogni fissità ed immutabilità significa anche favorire la vita e la sua più intrinseca peculiarità, il divenire. Inoltre la flessibilità coinvolge anche le qualità primarie e immateriali come la luce, come abbiamo potuto notare nel paragrafo 3.5 di questa terza parte, in cui abbiamo incontrato nell'espressione estetica, tra i nostri intervistati, una ricerca nel creare luoghi non completamente definiti, attraverso lo studio di colori e materiali, perché questi si prestino ad essere manipolati, trasformati dagli abitanti.

## 4.7 Orientamento

Orientare gli studenti nella scelta di percorsi formativi adatti alle loro capacità ed attitudini è una delle funzioni della scuola. Come afferma Baldacci (2002), l'orientamento scolastico classicamente inteso può essere considerato come una forma macroscopica di personalizzazione del curriculum formativo attraverso la quale l'alunno/a sceglie il genere di scuola secondaria o universitaria che considera più confacente rispetto alle sue inclinazioni. Piuttosto che tentare di stabilire dall'esterno qual sia la strada più "giusta" per lui/lei, la centralità all'autodeterminazione del soggetto che auto apprende comporta un attento equipaggiamento delle capacità atte a conferire autentica autonomia all'atto della scelta (autoconsapevolezza, informazioni, capacità di decidere e di progettare). Nella scuola dell'obbligo ogni allievo

dovrebbe imparare progressivamente ad orientarsi in modo autenticamente autonomo tra le diverse possibili alternative (Baldacci, 2002, 169)

Con la progressiva presa di consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza, e con la consuetudine alla valutazione delle diverse alternative rispetto alle proprie inclinazioni, è possibile orientarsi in modo autonomo tra le diverse possibili alternative (Baldacci, 2002).

Come la scuola resta attenta ad equipaggiare delle capacità atte a conferire autonomia all'atto della scelta anche attraverso il fornire informazioni utili per poter aumentare il grado di autonomia, così l'architettura attraverso la presenza di segnalazioni, ossia di informazioni sullo spazio interno ed esterno dell'edificio, può facilitare l'orientamento. Alcuni dei nostri intervistati si soffermano particolarmente sull'importanza dell'orientamento nell'edificio

é sempre molto importante avere l'orientamento, sapere dove si è nell'edificio (Segantini)

un bambino non deve entrare e dire dove sono, ma deve capire dove sta (Perottoni)

La possibilità di valutare in autonomia i riferimenti spaziali a noi conosciuti rappresenta una attività di conoscenza. Come afferma Costa è necessario permettere ad

ogni allievo di visitare e familiarizzare con tutti gli ambienti presenti nella scuola (2009), in tal modo aumenta anche il grado di sicurezza e tranquillità nelle delicate fasi di inizio anno. Avere la possibilità di trovare attraverso riferimenti da noi scelti la strada desiderata significa trovare le condizioni del radicamento che è caratteristica dell'abitare (La Cecla, 2000). L'architettura, attraverso una attenta progettazione multisensoriale (Preiser, Smith, 2010; von Prondzinski, 2005) può fornire molteplici riferimenti spaziali legati all'uso dei diversi sensi: riferimenti tattili, sonori, olfattivi e visivi, in tal modo ognuno è messo nella condizione di autonoma scelta di cui parla Baldacci (2002). Nelle nostre interviste abbiamo ritrovato un'attenzione al solo senso della vista, si rimanda al paragrafo 3.2.1 della terza parte per gli approfondimenti che riguardano la questione dell'orientamento, e le problematiche da noi rilevate a causa dell'uso del solo riferimento visivo nella progettazione.

#### **4.8 Dimensione Relazionale**

Uno dei mandati della scuola, in quanto istituzione educativa “formale”, è quello della socializzazione, in quanto essa ha il compito di conciliare bisogni individuali e sociali. La visione dell'apprendimento come processo influenzato dalle relazioni sociali segna una svolta decisiva in ambito educativo, influenzando obiettivi e metodologie dell'intervento didattico (Cisotto, 2005). gli obiettivi cognitivi e gli obiettivi di socializzazione si intrecciano in quanto nell'ottica sociocostruttiva la capacità di ascolto, l'assunzione di responsabilità la ricerca di accordo tra divergenti posizioni e la messa in comune di idee costituiscono una parte integrante della crescita cognitiva degli/delle allievi/e. Tramite la partecipazione a pratiche sociali e discorsive è possibile una evoluzione di conoscenza e di concetti in quanto strumenti intellettuali di comprensione del mondo. Sul piano metodologico assume centralità il concetto di *interazione*, realizzata a più livelli: fra allievi/e, fra allievi/e e insegnante. Da qui deriva l'attenzione alle metodologie collaborative di lavoro in classe come l'apprendimento cooperativo che Slavin (1991) definisce come un insieme di tecniche di insegnamento/apprendimento in

cui gli/le studenti/esse lavorano in piccoli gruppi aiutandosi l'un l'altro nello studio; la co-costruzione della conoscenza tramite la discussione (Santi, 2006).<sup>320</sup> Fiorisco infatti espressioni che si riferiscono alla classe in termini di *comunità*: comunità di ricerca, di discorso, di apprendimento, di pratica (Santi, 2006), concetti il cui denominatore comune è la dimensione sociale praticata come principio organizzatore delle attività. Ciò che conduce a valorizzare le relazioni paritarie tra gli/le allievi/e è l'idea di classe come gruppo che cresce insieme e partecipa solidale all'impresa di costruzione della conoscenza. La classe-comunità è intesa come un contesto ricco di risorse multiple e dislocate messe a disposizione di tutti, la consultazione reciproca, la richiesta di aiuto, o scambio di informazioni e saperi, porre questioni, l'avanzare domande rappresentano delle potenzialità importanti che si intrecciano con azioni socialmente orientate.

Se è attraverso l'essere in relazione, attraverso il dialogo, la collaborazione, la cooperazione che è possibile raggiungere l'obiettivo comune di progredire nell'apprendimento, è nella realizzazione di spazi, dunque attraverso l'architettura e l'arredo, che ciò può avvenire nella pratica. Come abbiamo già sottolineato nel paragrafo 3.4.1 della terza parte, l'ampiezza dello spazio deve permettere una disposizione degli/delle allievi/e in gruppi per poter svolgere attività insieme in diverse zone dello spazio; i banchi o i tavoli, facilmente trasportabili in rapporto alle abilità dei/delle bambini/e e dei/delle ragazzi/e, devono permettere il lavoro in gruppo; per permettere quando opportuno, tale metodo di lavoro, lo spazio deve poter variare all'occorrenza e dunque presentare quelle caratteristiche che abbiamo rintracciato nel paragrafo 3.3.3 della terza parte a cui rinviamo; oltre l'aula si presentano spazi disseminati in tutto l'edificio,<sup>321</sup> compaiono aree precedentemente disabitate come atri, corridoi, laboratori, spazi di comunicazione per offrire diverse modalità di attività anche informali individuali, in piccoli gruppi, in gruppo (MIUR, Linee Guida per L'architettura Scolastica 2013). Lo spazio per la discussione però può essere anche già predisposto, Mura ci mostra nel progetto *Senza zaino*, come lo spazio circolare dell'agorà assolve anche a questo tipo di funzione.<sup>322</sup>

---

320 In merito a quest'ultimo metodo didattico si sottolinea che il dialogo e la discussione vengono assunti come strumenti principali di avanzamento cognitivo e metacognitivo (Santi, 2006).

321 Cfr. paragrafo 3.4.2 della terza parte.

322 Cfr. paragrafo 3.4.3 della terza parte.

Ma non è solo nell'offrire spazi per poter collaborare che l'architettura partecipa alla realizzazione di opportunità per la relazione. Nella scuola, a partire dall'idea di spazio sociale, di relazione, vengono generate alcune caratteristiche spaziali che rimandano a tipologie diverse di incontro come la “piazza”, che è per eccellenza il luogo della relazione,<sup>323</sup> un luogo centrale che rappresenta il valore della comunità (Ceppi, Zini, 1998), e la “strada” che permette il contatto visivo grazie ad ampi ballatoi posizionati su livelli sfalsati, terrazze a gradini e scalinate, per offrire diverse occasioni di incontro. Tali aperture che ci ricordano come la città sia stata ed è ancora l'alfabeto culturale entro il quale poter cogliere stimoli alla conoscenza, rendono possibili la creazione di relazioni tra gli spazi come avviene in uno spazio urbano, e attraverso le trasparenze creano interconnessioni complessificando il paesaggio.<sup>324</sup> Nelle sue forme, nei suoi tessuti connettivi che ricalcano quelli urbani, l'edificio scolastico ripercorre la trama delle relazioni sociali, diventa emblema dell'incontro. L'idea stessa di ricerca e di conoscenza è richiamata dai luoghi della città che tracciano liberi percorsi di comunicazione. Come lo spazio della città non è qualcosa di predeterminato, così anche la dimensione della formazione dell'individuo, che non presuppone una determinazione *a priori* basata su giudizi di valore da parte di qualcuno verso qualcun altro, ci riportano ad un'intenzionalità progettuale e formativa che non necessariamente coincide con la rigidità di una direzione predeterminata.

L'attenzione riposta nel mettere in relazione materiali differenti tra di loro,<sup>325</sup> sorgenti di luce che variano in intensità, posizione rispetto all'osservatore e rispetto all'ambiente,<sup>326</sup> l'attenzione riposta dunque nella qualità compositiva, porta in primo piano la dimensione della relazione oltre che della diversità. Ceppi e Zini (1998) definiscono “estetica dei link” quella qualità delle connessioni inscritte nell'architettura nel collage e sovrapposizioni di elementi narrativi,<sup>327</sup> che permette di articolare e coniugare simultaneamente differenti ambiti semantici, saperi, aspetti artistici, di immagine e regimi di senso.

---

323 Cfr. paragrafo 3.4.3 della terza parte.

324 Per un approfondimento su questo tema cfr. paragrafo 3.5.4 della terza parte.

325 Per un approfondimento su questo tema cfr. paragrafo 3.5.3 della terza parte.

326 Per un approfondimento su questo tema cfr. paragrafo 3.5.5 della terza parte.

327 Cfr. paragrafo 3.5.4 della terza parte.

#### 4.9 Relazione con il contesto

La scuola ha scambi con il territorio al fine di ottenere effetti di crescita culturale degli/delle studenti/esse e porli a contatto con i molteplici livelli di diversità presenti nel contesto territoriale: ambientale, sociale, economica, amministrativa, e culturale in senso lato, al fine di permettere una scoperta della diversità delle conoscenze e delle forme di azione sociale che permeano la complessità dei contesti sociali generali (Semeraro, 2009). L'attenzione da parte della scuola al contesto ambientale in cui le culture sono create, praticate, espresse e messe alla prova è funzionale anche per una necessaria assunzione di un senso di cittadinanza che necessita di divenire attiva e responsabile, e dunque non solo nei riguardi di una crescita personale, ma al fine della stessa tenuta delle democrazie occidentali. Le istituzioni scolastiche con l'autonomia,<sup>328</sup> che ha permesso di godere di rapporti maggiormente flessibili tra gestione centrale e periferica dell'istruzione, hanno ridiscusso le forme di progettazione e organizzazione della didattica, sulla base anche della richiesta di una apertura maggiore della scuola ai contesti sociali e culturali. Gli interventi di educazione, formazione e istruzione sono mirati allo sviluppo della persona e adeguati ai diversi contesti.<sup>329</sup> Il Piano dell'offerta formativa (POF)<sup>330</sup> riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, dunque esso deve aprirsi alle esigenze esterne indicate da organismi e associazioni, oltre che dalle famiglie e dagli studenti, mettendo in atto rapporti con gli Enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali operanti sul territorio. I

328 L'autonomia delle istituzioni scolastiche è stata nominata nell'art. 21 della legge n.59 del 1997, riguardante la delega del governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni e agli enti locali per la riforma della pubblica amministrazione e la semplificazione amministrativa. Nell'esercizio dell'autonomia organizzativa (comma 8) e didattica (comma 9), vengono individuati aspetti sistematici di collaborazione e integrazione con: Enti locali, regionali, nazionali e comunitari con lo scopo di ampliare l'offerta formativa (comma 10). Dopo un periodo di sperimentazione di diverse forme di autonomia, a partire dall'anno scolastico 2000/2001 l'applicazione dell'art. 21 della legge 59 del 1997 diviene obbligatoria per tutte le scuole italiane. Il documento normativo è il DPR n.275 del 1999, a questa normativa si accompagna la legge n.62 del 2000, che definisce i vari disegni dell'autonomia per le scuole pubbliche e le scuole paritarie, pareggiate e legalmente riconosciute. Con l'autonomia scolastica gli insegnanti si sono ritrovati a dover rendere più flessibile ed efficiente il servizio scolastico ed hanno dovuto coordinare l'attività scolastica con gli andamenti del contesto territoriale (autonomia organizzativa). Al fine di salvaguardare la libertà di apprendere dell'allievo/a, e di insegnamento, è stata realizzata l'autonomia didattica interconnessa con l'autonomia organizzativa, mantenendo però il rispetto degli obiettivi generali indicati dal sistema nazionale di istruzione.

329 DPR n.275, Titolo I, Capo I.

330 Nell'art.3 il POF è considerato il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche che «esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia»

curricoli vengono determinati tenendo conto delle esigenze dei contesti culturali, sociali ed economici del territorio, le discipline e le attività decise a livello nazionale, ossia uguali per tutta la popolazione scolastica, sono complementari con le discipline e le attività liberamente scelte dalle scuole a garanzia della flessibilità che consente una qualche diversificazione dell'offerta formativa in base ai differenti bisogni degli/delle studenti/esse e delle loro comunità di riferimento (Semeraro, 2009). Questi orientamenti nei rapporti tra scuola e contesto extrascolastico che chiede una riprogettazione degli stessi, comportano l'adozione di attività curriculari, didattiche, laboratoriali non concepite come proprie di un sistema scolastico autocentrato ma pensate come dipendenti da nuove responsabilità formative giocate sia sul piano intrasistemico, ossia tra dirigente e docenti, che sul piano intersistemico, ossia nel rapporto con le famiglie, il territorio, gli Enti regionali e locali.

La relazione con il contesto si manifesta nell'architettura in molteplici modi. La relazione interno/esterno avviene attraverso le trasparenze delle finestre che permettono di “sentire” il clima, le stagioni, i ritmi della città.<sup>331</sup> La finestra espone l'interno verso l'esterno e viceversa, e attraverso le sue forme, le sue ampiezze, si offrono prospettive sul mondo.<sup>332</sup> La possibilità di confrontare prospettive partendo da una pluralità dei punti di vista rispetto alla realtà, è un'impresa di conoscenza critica che si assume l'onere dell'incertezza e il rischio della scommessa. Il richiamo al confronto delle proprie idee e al riconoscimento dei punti di vista differenti è uno dei compiti della scuola che valorizza i diversi modi di entrare in relazione con il mondo, e che fa della differenza, e del punto di vista diverso, un nodo valoriale. Diversi sono gli elementi architettonici che stabiliscono una relazione tra interno ed esterno come le logge, i giardini d'inverno, l'ingresso, il portico, la porta.

Vi sono anche spazi che restano a disposizione per la comunità in cui è inserita la scuola, permettere l'apertura di tali spazi della scuola significa favorire un flusso di conoscenze in entrata e in uscita. Aule, palestra, biblioteca, spazi esterni,<sup>333</sup> si trasformano temporaneamente e fanno diventare la scuola un vero centro civico.

---

331 Cfr. paragrafo 3.4.4 della terza parte.

332 Cfr. paragrafo 3.5.2 della terza parte.

333 Cfr. paragrafo 3.4.4 della terza parte.



deve essere sempre aperta al quartiere e rendere possibile la realizzazione di attività collettive; solo facendo così i cittadini possono riconoscersi in un edificio pubblico, rispettarlo e prendersene cura come se fosse la propria casa (Scarpinato)

Scarpinato si sofferma sull'importanza di creare edifici scolastici che i cittadini possano sentire appartenere alla città e a cui ogni cittadino possa sentirsi di appartenere, stabilire questo legame di appartenenza con dei luoghi, un legame emotivo-affettivo, può sollecitare un senso di responsabilità nei loro confronti, che a sua volta sollecita la partecipazione attiva finalizzata alla tutela di tali spazi.

La relazione con il contesto avviene anche attraverso la dimensione estetica dell'architettura, attraverso un rapporto tra le caratteristiche del territorio e quelle dell'aspetto dell'edificio, abbiamo accennato a questo argomento nel paragrafo 4.1 di questa terza parte quando abbiamo parlato della relazione tra l'architettura con il passato che caratterizza il territorio

è molto interessante invece l'edificio, quali relazioni questo ha con il contesto in cui si trova e costruire un contesto, costruire un paesaggio (Segantini)

Ma la relazione con il contesto comporta anche una attenzione alla dimensione ambientale, come dicevamo in apertura di questo paragrafo.

Un'istruzione senza impegno etico è semplice addestramento. L'educazione etica non ha bisogno di apprendimenti verbali, né di dispositivi tecnici, ma di ambienti di apprendimento in cui mettere in azione i valori. Nel nostro lavoro in particolare "mettere in azione i valori inclusivi" (Booth, Ainscow, 2014, p.62) significa tramutare le scuole in organizzazioni basate sui valori e promotrici di diritti. È necessario che tali i valori che riteniamo necessari promuovere siano declinabili all'interno del curriculum. Mentre i valori riguardano il modo in cui dovremmo vivere insieme, i curricoli fanno riferimento a ciò che dovremmo imparare con l'obiettivo di migliorare la qualità della vita. Se l'educazione vuole essere parte in causa nella soluzione dei problemi ambientali e sociali a livello globale e locale è necessario, come sostengono Booth e Ainscow (2014), cambiare il modo in cui la conoscenza e le competenze vengono strutturate nelle scuole e far sì che siano specificate le implicazioni che i valori hanno rispetto ai contenuti delle attività di insegnamento e

apprendimento. Ciò comporta favorire lo sviluppo di scuole consapevoli e attive rispetto all'ambiente, capaci di assumere la sostenibilità come principio guida dell'intero curriculum e della sua revisione (Booth, Ainscow, 2014). Dunque se l'assunzione di impegno verso la promozione di alcuni valori comporta una riflessione sulla natura del curriculum, Booth e Ainscow, (2014) propongono di portare attenzione nel curriculum al fine di favorire l'azione rispetto alla sostenibilità, la riflessione sui legami globali tra le persone, il modo in cui i minori possono prepararsi a diventare cittadini attivi sul piano nazionale e globale. Le scuole sono continuamente impegnate nello sforzo di avvicinare il curriculum alle esperienze degli alunni e alle questioni del mondo contemporaneo, come abbiamo visto, rispetto a questo impegno già presente nelle scuole, il progetto per aumentare i collegamenti curricolari rispetto alla sostenibilità ambientale e alla cittadinanza globale può presentarsi come una parte di questo impegno. Booth e Ainscow (2014) propongono attività di apprendimento legate all'esperienza e capaci di promuovere la comprensione dell'interdipendenza degli ambienti e dei popoli di tutto il mondo.

Come abbiamo già scritto nel paragrafo 3.4.5 della terza parte, a cui rimandiamo per un approfondimento sul tema, nella progettazione architettonica i nostri intervistati portano attenzione ai temi della sostenibilità ambientale ed inoltre tale questione viene assunta da molti nel suo potenziale educativo. L'interesse verso un risparmio energetico per scopi di tutela ambientale si riscontra nella progettazione degli impianti, dei materiali per la costruzione, nella realizzazione delle finiture e degli arredi attenti ai temi della sostenibilità ambientale. Riportiamo qui alcuni stralci in cui è possibile rintracciare tale attenzione

bisogna accuratamente scegliere il metodo più efficace, quale meno impattante, quale meno energivoro (Segantini)

Per non buttare via caldo, il caldo lo facciamo girare all'interno della scuola attraverso questi tubi, in modo tale che gli ambienti a nord prendano il caldo da quelli a sud e quelli a nord buttano l'aria fresca su quelli a sud in modo tale che non devi aprire le finestre (Perotoni)

Ponti tra gli intervistati che si soffermano sull'aspetto educativo riflette anche sulle modalità permesse per rendere visibile il lavoro realizzato

se io introduco nella scuola dei pannelli solari e li metto ben in vista e li rendo evidenti, e creo anche un sistema di percorsi che consenta agli studenti e agli insegnanti di arrivarci e vederli da vicino, o di vedere come funzionano a livello impiantistico, ho creato un input di carattere educativo (Ponti)

Anche la realizzazione di spazi in cui potersi dedicare alla cura dell'ambiente naturale rappresenta una risorsa per una educazione al rispetto dell'ambiente.<sup>334</sup> Dunque anche nella progettazione architettonica e degli arredi<sup>335</sup> rintracciamo una attenzione verso il contesto ambientale anche al fine di stimolare una responsabilità da parte dei futuri cittadini verso l'ambiente.

#### **4.10 Durabilità**

Le comprensioni “durature” sono quelle che ancorano e fissano l'idea, il tema o il processo. Con i termini “duraturo”, “durevole” (*enduring*) Wiggins e McTighe (2004) si riferiscono alle grandi idee, alle conoscenze importanti in cui gli insegnanti desiderano “entrino” gli/le studenti/esse e penetrino e che conservino dopo aver dimenticato molti dei dettagli. Le comprensioni permanenti vanno al di là di fatti o di abilità isolate, riguardano principi, concetti, processi più ampi applicabili a situazioni nuove entro e oltre la materia di studio. Sono quelle idee-perno che costituiscono il nucleo centrale dei contenuti e che hanno valore permanente, permettendo così agli/alle studenti/esse di non possedere solo frammenti di conoscenze che dimenticheranno presto. La comprensione solida e durevole è una comprensione profonda<sup>336</sup> che richiede anche l'astratto e il concettuale e non solo il concreto e l'isolato, dunque concetti, generalizzazioni, teorie e collegamenti mentali tra i fatti. Si può sapere senza comprendere il profondità. Comprendere in profondità significa possedere l'abilità di pensare e di agire con flessibilità usando ciò che si conosce in svariati contesti e prestazioni, dunque la comprensione profonda arricchisce la vita di chi la possiede. Ciò

---

334 Cfr paragrafo 3.4.5 della terza parte.

335 Cfr paragrafo 3.4.5 della terza parte.

336 Wiggins e McTighe (2004) individuano sei aspetti della “comprensione profonda”: spiegare, interpretare, applicare, prospettiva, empatia, autoconoscenza.

che merita di essere duraturo è un contenuto ritenuto essenziale per la qualità “generativa” ma anche “orientativa” della disciplina che si insegna.

Anche nella progettazione dell'architettura e dell'arredo viene riposta attenzione a ciò che è durevole, con l'obiettivo che i materiali resistano nel tempo all'uso, in merito a questo argomento si rimanda al paragrafo 3.3.5 della terza parte, in cui abbiamo affrontato anche le ricadute educative di tale caratteristica dei materiali. Nella progettazione dell'edificio pubblico è necessario impiegare materiali resistenti perché possa essere utilizzato da diverse generazioni

l'edificio deve essere un qualcosa che è duraturo nel tempo e come tale deve avere una serie di caratteristiche che poi lo rendono un elemento che resta, che serve a più generazioni che lo utilizzano (Turato)

bisogna anche usare dei materiali che durino nel tempo, sia perché non si deteriorino immediatamente, perché insomma, soprattutto sulle elementari, i bimbi [ride] manomettono anche, quindi che siano materiali che valgano un po' (Rionda)

L'arredo deve essere realizzato con materiali resistenti per poter durare anche agli usi impropri

Altra cosa che abbiamo del mobile è la resistenza agli urti, perché alle superiori deve essere antivandalo, perché spaccano tutto! Alle medie idem! (Perottoni)

#### **4.11 Controllo**

L'obbligo di sorveglianza da parte dei/delle docenti riguarda tutto l'arco di tempo in cui gli/le alunni/e sono affidati/e all'istituzione scolastica.<sup>337</sup> La sorveglianza, deve avvenire dal momento dell'ingresso nei locali e pertinenze della scuola sino a quello dell'uscita. Per questo gli/le insegnanti necessitano di un controllo visivo sui/sulle alunni/e. Funzionale alla dimensione del controllo del comportamento degli/delle alunni/e è la possibilità di vedere cosa accade nell'edificio. Già nel paragrafo 3.2.1 della

---

<sup>337</sup> A sancirlo è una sentenza della Cassazione (Cass. civile, sez. I, n. 3074/1999).

terza parte abbiamo affrontato questo argomento e dunque rimandiamo a quel paragrafo per un approfondimento sulla questione.

Da qui io vedo cosa sta succedendo nell'aula sotto, immagini anche una preside che deve immediatamente controllare se tutto funziona, è molto semplice no? Perché gira, i bambini non si distraggono perché fino a centoventi è opaco, ma lei da fuori può vedere cosa sta succedendo (Segantini)

si faceva attività in spazi riservati a diretto controllo visivo dell'insegnante (Zini)

La trasparenza unita ad una postazione in posizione centrale permette una totale visibilità e l'essere visibili è sinonimo di controllo (Orsenigo, 2009).

Attraverso l'uso simbolico del colore è possibile permettere di riconoscere i luoghi ad accesso vietato<sup>338</sup>

per ogni stanza abbiamo porte con colori diversi. Ad esempio l'arancio e il rosso: non devono entrare, il giallo: fai attenzione, l'azzurro: puoi entrare (Perottoni)

#### **4.12 Dominanza della vista**

Le scoperte delle neuroscienze, gli approcci metodologico-didattici centrati sull'apprendente, le teorie costruttiviste hanno permesso che concetti quali: stili di apprendimento, canali percettivi, intelligenze multiple, abbiano necessariamente modificato la concezione di apprendimento/insegnamento. Il riconoscimento della diversità di intelligenze, stili di apprendimento e di canali di accesso preferenziali negli/nelle studenti/esse, porta ad applicarle in classe, sia nella creazione di un appropriato ambiente di apprendimento che nell'utilizzo di materiali diversificati, che possano stimolare tutti gli studenti nelle loro diversità. Un approccio didattico costruttivista, che supera un approccio centrato sul ruolo dell'insegnante come trasmettitore di conoscenze formalizzabili e "oggettive", e che vede l'acquisizione della

---

338 Rimandiamo alla nota 3 del paragrafo 3.2.1 della terza parte in cui abbiamo sottolineato che la progettazione razionale dello spazio oltre ad essere funzionale all'orientamento personale lo è anche rispetto all'ordine.

conoscenza come un processo che avviene attraverso traiettorie e percorsi multipli fra loro interagenti, è contraddistinto dalla costruzione e non dalla riproduzione di conoscenza, una costruzione caratterizzata dallo stile cognitivo e dal tipo di intelligenza prevalente del discente (Gardner, 2000). Con “stile cognitivo” o stile di apprendimento (Boscolo 1997) ci si riferisce alle strategie di apprendimento usate preferenzialmente da un individuo ossia ai tipi di percorsi mentali che egli/ella attiva solitamente per imparare (Baldacci, 2002), l’approccio complessivo di una persona all’apprendimento, il suo modo preferito di percepire e reagire ai compiti di apprendimento, i suoi modi preferenziali di elaborare le informazioni. La preferenza per un determinato canale sensoriale per esempio quello acustico (imparare ascoltando) o quello visivo (imparare osservando) sono considerati come dimensioni di stile cognitivo.

Mariani (2012) ha individuato quattro canali sensoriali attraverso i quali le persone hanno accesso alle informazioni: visivo-verbale (il canale della letto-scrittura); visivo-non verbale (il canale iconico delle immagini); uditivo (il canale dell’ascolto); cinestesico (il canale delle attività concrete).<sup>339</sup>

L’organizzazione tradizionale della scuola italiana privilegia le abilità linguistiche scritte e logico-matematiche e i canali uditivi insieme a quelli visivi, e nel favorire le attività di ascolto e scrittura, si indirizza in questo modo solo ad una parte degli/delle alunni/e, ossia a quelli che hanno sviluppato maggiormente questi canali e intelligenze (Baldacci, 2002) a discapito degli studenti cinestesici, la cui necessità di movimento e di apprendere attraverso attività concrete viene penalizzata.

Come afferma Wastiels

---

339 Non esistono *evidence based* sull’efficacia degli stili presentati nei processi di apprendimento. Clark, rispetto alla questione afferma che: «Gli stili di apprendimento rappresentano un tipo di mitologia istruttiva improduttiva per la formazione. Nella migliore delle ipotesi la maggior parte dei programmi sugli studi di apprendimento è un dispendio di risorse , nella peggiore conduce a metodi istruttivi che ritardano l’apprendimento. Come esempio possiamo considerare l’esistenza di stili di apprendimento visivo e verbale. Non esistono evidenze solide sull’argomento (Clark, 2006)». Calvani (2006) afferma che vi sono anche posizioni meno critiche sull’argomento che se da un lato concordano sulla mancanza di evidenze scientifiche rispetto all’efficacia degli stili di apprendimento, dall’altro dimostrano che se i materiali di studio sono presentati in modo consoni a quelli che gli studenti dichiarano essere i loro stili preferiti, i livelli di motivazione aumentano con ricadute sul piano dell’impegno e dell’attenzione, ma non sull’efficacia dell’apprendimento.

Designers' visual way of knowing and working tends to be highly valued in design research. In architecture such an approach is increasingly criticized. Since people experience buildings with all their senses, architects' visual focus is said to run the risk of disregarding non-visual aspects (Wastiels, Lisa, et al., 2013)

L'architettura viene pensata e realizzata nel segno del solo senso della vista come afferma l'architetto finlandese Juhani Pallasmaa (2005). La cultura occidentale ha sempre considerato la vista come il più nobile dei sensi. La scoperta della rappresentazione prospettica ha reso l'occhio il fulcro del sistema percettivo generando una visione oculocentrica del mondo, nella quale l'immagine visiva assume un ruolo prioritario sugli altri stimoli sensoriali come affermavano nel paragrafo 3.2.1 della terza parte al quale si rimanda.

Nel riportare attenzione nella progettazione ai diversi sensi si offre la possibilità a qualunque abitante di sintonizzarsi secondo le proprie caratteristiche di ricezione individuale sull'aspetto che preferisce. Un paesaggio qualificato dalla molteplicità dei materiali e dalle forme dello spazio, dalla varietà delle fonti luminose, e dalla varietà delle fonti sonore data ad esempio, nel rispetto del comfort acustico, dalla presenza di materiali a terra che producono rumore quando calpestati, o di fontane, mette al centro il corpo, la percezione sensoriale e la complessità che ne consegue.

#### **4.13 Prospettive**

In ogni classe e disciplina gli studenti apprendono a chiedere e a rispondere alla seguente domanda: Da quale punto di vista stiamo guardando, leggendo o ascoltando? Da quale aspetto o prospettiva?

Come affermano Wiggins e McTighe (2004), studenti/esse di tutte le età hanno bisogno di esperienze concrete e significative, di problemi, di applicazioni e di cambiamenti di prospettiva perché possa *emergere* una domanda importante capace di rappresentare un indicatore fondamentale del successo della progettazione didattica in funzione di una comprensione significativa.

sintomo importante dell'emergere della comprensione di un problema è la capacità di rappresentarlo in un certo numero di modi diversi e di intravederne la soluzione da diversi punti di vista; un'unica, rigida rappresentazione solitamente non basta (Gardner, 2001, p. 28)

La domanda *Da quale punto di vista? Da quale angolatura?*, è alla base di un cambiamento di prospettiva che è capace di mettere in una nuova luce idee comuni, solo così si possono creare nuove teorie, storie e applicazioni. Uno studente capace di spiegare ad esempio le ragioni sollevate dagli israeliani e dai palestinesi a favore e contro nuovi insediamenti nella Striscia di Gaza, è uno studente in grado di assumere prospettive diverse, e dunque anche in grado anche di acquisire una distanza critica da convinzioni, sentimenti e teorie abituali o viscerali di cui sono vittime pensatori meno attenti e meno cauti. Vedere in prospettiva significa vedere da una distanza critica, distaccarsi per osservare in modo più obiettivo. Così è possibile modificare il proprio punto di vista, mettere alla prova nuovi modi di vedere le cose e scoprire nuove teorie e interpretazioni.

La prospettiva come aspetto della comprensione è un conseguimento maturo, una fuga dalle nostre convinzioni egocentriche nel rendere sistematici diversi punti di vista. Invece di offrire semplici certezze tale posizione critica capace di attraversare i molteplici punti di vista comporta una concentrazione sulla giustificazione (Wiggins, McTighe, 2004). Solo perché qualcuno considera un'idea plausibile o ben argomentata, non significa che sia corretta. Naturalmente una tale prospettiva può minacciare coloro che fanno prosperare e mantengono un'autorità fondata sull'ortodossia.

Come affermavamo nel paragrafo 3.5.2 della terza parte, l'architettura offre anche opportunità di usufruire di prospettive differenti, attraverso le finestre essa permette sguardi sul mondo mediante angolature diverse se pensate a tal fine. Nella concezione occidentale di finestra vi è la metafora anatomica dell'occhio sostiene Koolhaas (2014). Collocare una finestra come una porta, stabilirne le dimensioni e la forma non è una pura operazione geometrica, ma una modalità di intercettare il rapporto con quanto c'è fuori e questa operazione, se accompagnata da una riflessione pedagogica, ha da offrire delle opportunità alla stessa pratica didattica che nella fisicità



dell'architettura può avere opportunità di confrontare prospettive partendo da una pluralità dei punti di vista rispetto alla realtà.

## CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Come abbiamo potuto notare dall'analisi proposta nel nostro lavoro, sono molte le variabili e gli aspetti necessari da considerare nella progettazione di un edificio scolastico che si vuole luogo educativo, luogo da *abitare*, le prospettive che concorrono a creare quell'ambiente necessario al ben-essere delle persone che abitano tali spazi, e alla definizione di “nuovi approcci al sapere” (Parricchi, Weyland, 2012).

Lo spazio deve soddisfare bisogni fisiologici indirizzati ad assicurare comfort ambientale, e dunque comfort visivo, comfort termico e igrotermico, comfort acustico, qualità dell'aria indoor, le caratteristiche riguardanti aspetti ergonomici, e a prevenire disagi a livello fisico in termini anche di igiene. Deve soddisfare bisogni di sicurezza che garantiscono protezione e dunque osservando e rispettando le comuni norme di sicurezza e di salute all'interno degli ambienti adoperando impianti e materiali adeguati. Ma oltre a prefiggersi lo scopo di garantire sicurezza ed il più elevato grado possibile di comfort all'individuo, dimensione quest'ultima alla base del progetto e che come abbiamo affermato necessita non di uniformità ma di una attenzione alla differenziazione e alla regolazione-manipolazione autonoma in quanto, richiedendo quest'ultima l'impegno degli utenti per un corretto funzionamento ed una attenzione alle diverse necessità, offre anche la possibilità di rendere gli abitanti responsabili nei confronti dell'ambiente, l'architettura e l'arredo possono andare incontro ad altri bisogni e aspirazioni.

Lo spazio scolastico può offrire opportunità per la crescita dell'allievo/a se viene assunto come spazio *educativo* inteso come capace di ospitare ed avere cura dei suoi ospiti che si tramuteranno così da utenti anonimi in abitanti. Dal momento che l'identità è costituita da una costellazione di fattori interdipendenti, che prende fisionomia correlando i linguaggi interni e quelli dell'ambiente, è fondamentale che l'organizzazione spaziale agevoli la costruzione di una “conversazione” in cui le proposte dell'ambiente aiutino a definire se stessi e a vivere e costruire relazioni reciproche, appaganti il bisogno di essere accompagnati nel proprio percorso di crescita, ma anche spinti lontano, oltre la finestra del mondo conosciuto. Lo spazio così pensato è uno spazio che ha cura dei suoi abitanti, ospita oggetti, immagini, parole, gesti

significativi, che aiutino gli abitanti a costruirsi una propria storia personale, che li coinvolgano emotivamente e sui quali ogni allievo/a possa appoggiare i propri percorsi e le proprie attività. Il bisogno di appartenenza di natura sociale riguarda ogni individuo e rappresenta una aspirazione comune a essere parte della comunità in cui si è apprezzato e benvoluto. Gli spazi che si prendono cura degli abitanti sostengono l'agentività dei/delle bambini/e, e dei/delle ragazzi/e offrendo la possibilità di intervenire su di esso periodicamente sulla base della richiesta da parte degli/delle allievi/e, dovuta ai significati che essi/e assegnano consapevolmente agli spazi. Esso dunque è uno spazio che a favore della vita e della sua più intrinseca peculiarità, il divenire, permette di essere investito progettualmente e di rinforzare il senso di autoefficacia. Lo spazio che ha cura dei suoi abitanti permette di passare dalla sfera sociale-collettiva a quella privata-individuale, per poter anche restare da soli, e regolare il bisogno di relazione. Lo spazio che ha cura dei suoi abitanti è uno spazio ospitale che accoglie qualunque corpo, si presenta fruibile da chiunque, offre arredi pensati per diverse misure, e per ospitare il corpo in diverse posture. Lo spazio che ha cura dei suoi abitanti accoglie i corpi e dunque i sensi, offrendo variazioni del paesaggio attraverso forme, colori, luci, materiali per permettere ad ognuno di sintonizzarsi secondo le proprie caratteristiche di ricezione individuale. L'attenzione alla diversità nella dimensione estetica come nella offerta di spazi per una didattica differenziata rappresenta un importante sostegno ad una educazione inclusiva che nel sostenere la valorizzazione delle differenze per saperle trasformare in risorse, percorre quella direzione da intraprendere perché la scuola possa fiorire come comunità inclusiva. Lo spazio che ha cura dei suoi abitanti non può che accogliere i bisogni di realizzazione di sé e della propria vita, attraverso il sostegno allo sviluppo delle proprie aspettative e potenzialità. I bisogni culturali vengono soddisfatti a livello spaziale mediante una strutturazione dello spazio che permette attività che accrescono le proprie conoscenze e abilità.

Nell'esame delle soglie, delle finestre, dei percorsi, della disposizione spaziale, degli elementi simbolici all'interno dell'architettura abbiamo rintracciato temi legati al concetto di relazione tra i generi, tra adulti e bambini, tra interno ed esterno. Anche la presenza di una porta può rappresentare valori, aspettative, ruoli, regole implicite.

L'ambiente fisico non è un semplice “contenitore” neutro all'interno del quale svolgere attività didattiche, riflette i valori sociali e culturali di riferimento, rivela il progetto educativo sottostante con i relativi modelli del processo di insegnamento-apprendimento. Le caratteristiche degli ambienti destinati all'azione didattica, la strutturazione dello spazio attraverso gli arredi, l'allestimento di angoli, di spazi dedicati, la collocazione dei materiali didattici raccontano della presenza o dell'assenza di un invito, delle opportunità offerte ad ogni allievo/a, narrano della presenza o dell'assenza di interesse verso i bisogni di apprendimento, i sogni, i talenti, ma anche della varietà delle culture degli/le allievi/e e tutti coloro che abitano quel luogo, dell'idea di corpo del bambino, dell'adolescente che è riflesso nel disegno delle finestre, nell'arredo, nei materiali.

In questa ricerca esplorativa è emerso tra gli intervistati che hanno realizzato il maggior numero di scuole, che gli architetti a cui è dato il mandato di progettazione lo spazio scolastico, i quali molto spesso non vengono incaricati dell'acquisto degli arredi, demandato all'ufficio acquisti del comune o al dirigente scolastico che si ritrovano a svolgere tale compito senza le competenze specifiche e senza i fondi necessari, non viene richiesto di porre attenzione alla dimensione educativa. Il committente richiede al progettista, per la progettazione architettonica di una scuola, di rispettare i costi massimi stabiliti, il dimensionamento, di porre attenzione ai consumi, nonché il rispetto delle normative ma non viene offerta la possibilità di un confronto con esperti in abito pedagogico o con i destinatari di tali spazi. Tali richieste hanno delle ricadute sulla didattica e sulla dimensione educativa. La progettazione si dirige verso una razionalizzazione degli spazi per “evitare sprechi”, e una organizzazione razionale prevede il minimo dei percorsi, semplicità e sequenzialità del sistema costruttivo. Il riportare attenzione solo ad un risparmio economico nega la possibilità di superare un'architettura tradizionale che ripropone la consueta struttura a pettine aula-corridoio. Questo tipo di soluzione non sfrutta le potenzialità che l'architettura ha di offrire opportunità per educare alla complessità, per sostenere l'agentività e un'educazione estetica ad esempio.

Gli architetti che per una loro sensibilità e particolare formazione mostrano attenzione all'aspetto educativo, ci hanno indicato importanti elementi della progettazione che possono rappresentare un valido sostegno all'educazione, e dunque opportunità per lo sviluppo della persona. Tali tipi di fabbricati costruiti per contenere i processi educativi si presentano come edifici che si propongono di *edificare*, ossia di ospitare e dunque favorire il percorso di crescita e di costruzione di sé dell'individuo, attraverso una attenzione che viene posta sulle opportunità di percezione sensoriale, di prospettiva, di trasformazione dello spazio, di relazione con un paesaggio complesso, di relazione con gli altri abitanti, di privacy, di relazione con la comunità nella quale è inserita la scuola.

Nella nostra ricerca esplorativa alcuni architetti nella progettazione dell'edificio scolastico che dovrebbe essere pensato per ospitare *chiunque*, ricreano forme di micro-esclusione attraverso la progettazione di uno spazio che non fornisce una varietà di informazioni sensoriali che permettono di interagire con lo spazio mediante le molteplici forme individuali, attraverso il proporre stereotipi di genere, e attraverso la creazione di una separazione tra spazi specifici riservati alla “diversità” e spazi riservati alla “normalità”.

Nella ricerca di un incontro tra l'architettura, l'arredo e la dimensione didattica abbiamo rilevato differenti relazioni che permettono un dialogo tra le discipline.

## BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (1986). *I giganti della Pittura - Raffaello*. Catalogo. Alberto Peruzzo Editore.
- AA.VV. (2010). *Making Space 2010. Architecture and design for children and young people*. Princes Spaces, Edinburgh.  
Disponibile online: <http://www.childreninScotland.org.uk/makingspace>
- AA.VV. (2007). Richard Neutra. Le scuole del New Deal. *Casabella*, 754, aprile, 38-49.
- AA.VV. (2003). School Buildings. *Detail*, n. 3, numero monografico.
- Abbasi, N. (2009). *Pathways to a better personal and social life through learning spaces: the role of school design in adolescents' identity formation*. Faculty of Architecture, Building and Planning. Melbourne, University of Melbourne. Unpublished Ph.D thesis.
- Abbasi, N. (2013). Contributions of school design to adolescent identity formation: case studies of four Australian secondary schools. *Revue internationale d'education sevres*, 64, 133-145.
- Acolla, A., Bandini Buti, L. (2005). Design for All ed ergonomia. In *Ergonomia*, 3, pp.5-13.
- Addison, N. (2012). 'Fallen Angel': making a space for queer identities in schools. *International Journal of Inclusive Education*, 16(5-6), 535-550.
- Airoldi, R., Merlo, R., Bottino, P., Giovenale, F., Gualandi, G., Gualdi, F., Oglialoro, M. (1982). *Manuale di edilizia scolastica*. Firenze: NIS.
- Alkire S. (2002), Dimensions of human development, *World Development*, 30 (2), pp. 181-205.
- Ando, T. (1992). Sul progetto di architettura, *Domus* n. 738.
- Angela A., (2009). *Una giornata nell'antica Roma. Vita quotidiana, segreti e curiosità*. Milano.
- Angelaccio, D. (2009). Il Polo sull'accessibilità universale: una nuova sfida per il sistema universitario italiano. In G. Nuzzaci, *Qualità, ricerca, didattica. Quale sistema europeo per l'istruzione superiore?*. FrancoAngeli.
- Angelini A., Pizzuto P. (2007). *Manuale di ecologia, sostenibilità ed educazione ambientale*. Milano: FrancoAngeli.

- Anichini, A. (2012). (a cura di). *La didattica del futuro*. Milano -Torino: Pearson.
- Archetti, M. (2002). *Lo spazio ritrovato: antropologia della contemporaneità*. Roma: Meltemi Editore
- Arendt, H. (1991). La crisi dell'istruzione. In Id, *Tra passato e futuro*, Milano: Garzanti.
- Arendt, H. (1958), *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani, 1991.
- Argan, G. C. (1985). *Storia dell'Arte italiana*. Vol.II. Firenze: Sansoni.
- Argan, G. C. (1988). *L'Arte Moderna. Dall'illuminismo ai movimenti contemporanei*. Firenze: Sansoni.
- Assessorato alla P. I. Comune di Bologna. (1963). (a cura di). I problemi dell'edilizia per la scuola media unica. *Scuola e Città*, 7/8.
- Attia, S., Weyland, B, (2012). Aula aurea – aurea aula. *Turris Babel - Rivista della Fondazione Architettura Alto Adige*, 89, marzo.
- Augé, M. (2010) I non luoghi. In aeroporti, stazioni, supermercati: miseria e abbondanza, turismo e migrazione, *Corriere della Sera*, 12 luglio.
- Augé, M. (1993). *Nonluoghi*. Milano: Elèuthera.
- Bachelard G. (1993), *La poetica dello spazio*. Bari:Dedalo.
- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura d'alunno: qualità dell'istruzione e successo formativo*. UTET libreria.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curricolo*, Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2007). Una pedagogia per la scuola, una pedagogia dell'inclusione, *Pedagogia oggi*, 3, 3-5.
- Baldacci, M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Bandini Buti, L. (2008). La gradevolezza. In Id, *Ergonomia olistica. Il progetto per la variabilità umana*. pp.149-182.
- Baratella, P. (2009). Il diritto a un'educazione inclusiva. In Id, *I diritti della persona con disabilità. Dalla convenzione internazionale ONU alle buone pratiche*, Erickson, pp.95-118
- Barbara, A. (2000). *Storie di architettura attraverso i sensi*. Milano: Mondadori.

- Barbara, A., Perliss, A. (2006). *Architetture invisibili. L'esperienza dei luoghi attraverso gli odori*. Ginevra-Milano: Skira.
- Barellai, G. (1867). *Gli ospizi marini d'Italia*. Firenze.
- Baroni F., Lazzari M. (2013). Tecnologie informatiche e diritti umani per un nuovo approccio all'accessibilità, *Italian Journal of Disability Studies*, 1, pp.79-92.
- Bartoli, L. (2014). Complessità, saperi ambientali, educazione. In Bartoli, L. (2014). *La Carta della Terra: per una progettazione educativa sostenibile*. EDUCatt-Ente per il diritto allo studio universitario dell'Università Cattolica, pp.31-72.
- Bauman, Z. (2006). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2010). La ricerca dell'ordine. In Id *Modernità e ambivalenza*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Bauman, Z. (2011). *Le sfide all'istruzione nella modernità liquida*. Intervento alla Conferenza Annuale Coimbra Group – Padova 26 maggio. Padova University Press.
- Becchi, E. (1978), Il sapere che entra nella scuola, *Riforma della scuola*, 6/7, pp. 9-11.
- Becchi, E. (2005), Pedagogie latenti: una nota, *Quaderni di didattica della scrittura*, 3,105-113.
- Bentham, J. (1983). *Panopticon, ovvero La casa d'ispezione*. Venezia: Marsilio.
- Bettini, M. (2012).(a cura di). La riflessione pedagogica. *Togata gens, letteratura e cultura di Roma antica*, 2, L'età imperiale, Milano, pp. 196-197.
- Biamonti, A. (2007) *Learning Environments. Nuovi scenari per il progetto degli spazi della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bianchi, E. (2010). *L'altro siamo noi*, Torino: Einaudi.
- Bianchi, P. (2013). Il battito della comunità. In Regione Emilia-Romagna Assessorato scuola, formazione professionale università e ricerca, lavoro, *Il tempo della scuola. Il terremoto, l'emergenza e la ricostruzione in Emilia*.
- Biesta, G.J.J. (2007). "Don't count me in"- Democracy, education and the question of inclusion, *Nordic Studies in Education* 27(1), 18-29.



- Biesta G.J.J., (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 21, 1, 33-46.
- Biggeri M., Bellanca, N. (2010). (a cura di). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle capability alle persone con disabilità*. Napoli: Liguori.
- Biggeri, M., Santi, M. (2012). The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 373-395.
- Biggeri, M., Libanora, R., Mariani, S., Menchini, L. (2006). Children conceptualizing their capabilities. *Journal of human development*, 7(1), 59-83.
- Blanchot, M. (1977). *L'infinito intrattenimento*, Torino: Einaudi
- Blunt A. e Dowling R. (2006). *Home*. London: Routledge.
- Bobbio, A. (2008). Il "Reggio Approach". In A. Bobbio, C. Scurati, *Ricerca pedagogica e innovazione educativa. Strutture, linguaggi, esperienze*. Roma: Armando.
- Boella, L. (2006). *Sentire l'altro: conoscere e praticare l'empatia*. Raffaello Cortina.
- Bonaiuto, M. (2011). L'impatto dell'ambiente scolastico su apprendimenti e comportamenti. Il punto di vista della psicologia ambientale. *Rivista dell'Istruzione*, Dossier Architettura scolastica, 4.
- Bonaiuto, M., Bilotta, E.(2012). Ambienti per l'istruzione e l'apprendimento. In M. Bonaiuto, E. Bilotta, F. Fornara, *Che cos'è la psicologia architettonica*, Roma: Carrocci.
- Bondioli, A. (1993), Uno strumento per l'analisi delle attività alla scuola materna. In *La giornata educativa nella scuola dell'infanzia*, a cura degli Insegnamenti pedagogici del Dipartimento di Filosofia dell'Università di Pavia, Bergamo, Edizioni Junior, pp. 1-16.
- Bondioli A. (2012), La formazione degli insegnanti come problema. In Bevilacqua F., Contardini P. (a cura di), *Storia, didattica, scienze*, Atti del Convegno, Università di Pavia, 7 Maggio 2010, Pavia, Pavia University Press, pp. 9-19.
- Booth, T., Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carrocci.
- Borghi, L. (1963). La scuola media per tutti e la sua realizzazione con riferimento ai problemi edilizi ed urbanistici. In Centro Studi dell'Assessorato alla Pubblica

Istruzione del Comune di Bologna, *La nuova scuola media. Convegno nazionale di studio sull'edilizia per la nuova scuola media*, Bologna: Azzoguidi, pp.3-26.

- Borghi, R., Dell'Agnesse, E. (2009). *Genere. Geo-grafie*. Milano: Unicopli.
- Bösel, R. (2012). Episodi emergenti dell'architettura gesuitica in Italia. In Á. Zamora, J. Ibáñez Fernández, J. Criado Mainar (a cura di.), *La arquitectura jesuítica*, Actas del Simposio Internacional, Zaragoza, 9, 10 y 11 de diciembre de 2010, Zaragoza, pp. 71-89.
- Bottero, E. (2000). Tra estetica e pedagogia: un approccio estetico alla formazione?. *Encyclopaideia*, 7.
- Bottero, E. (2002). Sapere del corpo e prospettive didattiche. In L. Balduzzi, (a cura di), *Voci del Corpo, Prospettive pedagogiche e didattiche*, Milano: La Nuova Italia, 17-50.
- Bragantini, B., Sampolo, V. (2009). *La pittura pompeiana*. Verona: Electa.
- Bringolf, J. (2010). Calling a Spade a Shovel: Universal, accessible, adaptable, disabled – aren't they all the same?. Refereed papers presented at the 4th Australasian Housing Researchers' Conference, Sydney, 5-7 August 2009. Disponibile online: [www.be.unsw.edu.au/sites/default/files/upload/research/centres/cf/seminarsandconferences/2009apnhr\\_ahrc/papers/Bringolf.pdf](http://www.be.unsw.edu.au/sites/default/files/upload/research/centres/cf/seminarsandconferences/2009apnhr_ahrc/papers/Bringolf.pdf)
- Browne, K. (2004). Genderism and the bathroom problem: (Re)materialising sexed sites, (re)creating sexed bodies. *Gender, place & culture*, 11(3), 331-346.
- Brugger-Paggi, E., Demo, H., Garber, F., Ianes, D., Macchia, V. (2013). *L'Index per l'inclusione nella pratica*, Milano: FrancoAngeli.
- Bruner, J.(1998). Scuole dell'infanzia: alcune specifiche per lo spazio. In Ceppi, G., Zini, M. (a cura di). *Bambini, spazi, relazioni: metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Burant, T. J., Gray, C., Ndaw, E., McKinney-Keys, V., Allen, G. (2007). The rhythms of a teacher research group. *Multicultural Perspectives* 9(1), 10–18.
- Burke, C. (2010) About looking: vision, transformation and the education of the eye in discourses of school renewal past and present, *British Educational Research Journal*, 36(1), 65–82.
- Burke, C., Grosvenor, I. (2003). *The school I'd like: children and young people's reflections on an education for the 21st century*. Routledge.
- Burke, C., Grosvenor, I. (2008). *School*. Reaktion Books.

- Caggio, F. (1998). (a cura di). *Cantiere*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Caggio, F. (2005). Pedagogia e Architettura. *Dossier supplemento a Bambini*, XXI, 10, dicembre, 4-9.
- Calvino, I. (1960). Opinioni sulla XII Triennale. *Casabella*, 243.
- Cambi, F. (1994). I silenzi della teoria: il nascosto e l'impensato. In F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di), *I silenzi nell'educazione*, Firenze: La nuova Italia.
- Cambi F. (1996). *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Roma: Armando.
- Campagnoli, G. (2007). *L'architettura della scuola. Un'idea per i luoghi della cultura e dell'apprendere*. Milano: FrancoAngeli.
- Canalini, R., Ceccarani, P., Storani, E., Von Prondzinski, S. (2005). *Spazi incontro alla disabilità. Progettare gli ambienti di vita nelle pluriminorazioni sensoriali*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia Speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondatori.
- Canevaro, A. (2001). *I bambini che si perdono nel bosco. Identità e linguaggi nell'infanzia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2008). (a cura di). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., Chieragatti A. (1999). *La relazione d'aiuto*. Roma: Carocci.
- Canevaro A., D'Alonzo L., Ianes D., Caldin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Capasso, D. (2014) *Leggere e interpretare la trasformazione urbana attraverso il limen*, XVII Conferenza SIU, L'Urbanistica Italiana nel mondo, Milano 15-16 Maggio.  
Disponibile online:  
[https://www.academia.edu/7086625/Leggere\\_e\\_interpretare\\_la\\_trasformazione\\_urbana\\_attraverso\\_il\\_limen](https://www.academia.edu/7086625/Leggere_e_interpretare_la_trasformazione_urbana_attraverso_il_limen)
- Cappa F. (2009). (a cura di) *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*. Milano: FrancoAngeli.

- Capra, F. (2007). Sustainable living, ecological literacy, and the breath of life. *Canadian Journal of Environmental Education*, 12, 9, 19.
- Carboni, M. (2014). Sulle “tracce” della corporeità nella pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, (1), 49-64.
- Cardellino, P., Leiringer, R., & Clements-Croome, D. (2009). Exploring the role of design quality in the building schools for the future programme. *Architectural Engineering and Design Management*, 5(4), 249-262.
- Casati, R. (2000). *La scoperta dell'ombra: da Platone a Galileo: la storia di un enigma che ha affascinato le grandi menti dell'umanità*. Milano: Mondadori.
- Casey, E. (1997). *The fate of place: A philosophical history*. Berkeley: University of California Press.
- Castelli Fusconi, C. (1985). (a cura di). *Lo spazio del bambino. Ricerche e contributi interdisciplinari in tema di psicologia ambientale*. Milano: Franco Angeli.
- Catalfamo, G. (1950). *Fröbel*. Messina: La Editrice Universitaria.
- Cavarero, A., Butler, J. (2005). Condizione umana contro “natura”. *Micromega*, 4, 135-146.
- Ceccarani, P. (2005). La persona plurimalformata psicosensoriale. In Canalini, R., Ceccarani, P., Storani, E., von Prondzinski, S., *Spazi incontro alla disabilità. Progettare gli ambienti di vita nelle pluriminorazioni sensoriali*. Trento: Erickson.
- Ceccarani, P., von Prondzinski, S., Storani E. (1997). Orientamento e mobilità: Orientamento nello spazio del non vedente e del plurimalformato, *Hd-Handicap e Disabilità di Apprendimento*, n 78, pp1-51.
- Cecchi M. (2007). Stereotipi ruolizzanti e costruzione dell'identità di genere in una scuola dell'infanzia e primaria. In S. Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Milano: Guerini e Associati.
- Cedrini, R., Masali, M., Chiarelli, B. (2005). *Antropologia ergonomia ed architettura*. Roma: Bonanno Editore.
- Center for Universal Design (1997). *The Principles of Universal Design, Version 2.0*. Raleigh, NC: North Carolina State University.  
Disponibileonline:  
[http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about\\_ud/udprinciplestext.htm](http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm)
- Cepi, G., Zini, M. (1998). (a cura di). *Bambini, spazi, relazioni: metaprogetto di*

*ambiente per l'infanzia*. Reggio Emilia: Reggio Children.

- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Checchi, P. (2010). Di tutti i tipi. Viaggio negli edifici scolastici dall'Illuminismo ad oggi. In P. Checchi, C. Marcetti, P. Merigolo, *La scuola e la città*. Firenze: Edizioni Polistampa.
- Checchinato, A. (2008). La pedagogia speciale in Italia. In Lascioli, Angelo (a cura di), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Chen, A., (2013). Gehua Youth and cultural center. *Abitare*, febbraio, 529, 62-71.
- Chiappetta Cajola, L., Ciraci A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*. Roma: Armando.
- Chiappino, A. (1960). La scuola elementare alla XII Triennale di Milano, *Argomenti di architettura*, 1.
- Chiarolanza, C., De Gregorio, E. (2007). *L'analisi dei processi psico-sociali. Lavorare con Atlas.ti*. Roma: Carocci.
- Chiosso G. (1997). *Novecento pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso G. (2008). Tra scuola efficace e personalizzazione: un nuovo bivio pedagogico?. In M. Baldacci, M. Corsi (a cura di), *Una pedagogia per la scuola*, Roma: Tecnodid.
- Chiosso, G. (2010). La Scuola italiana tra riforme e bene educativo. *Rassegna CNOS*, 2, 75-93.
- Chiosso G. (2012). Politiche dell'istruzione e strategie educative. In A. Antonetti, P. Triani (a cura di), *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, Milano, Vita e Pensiero, 2012)
- Ciaffi D., Mela A. (2006). *La partecipazione. Dimensioni, spazi, strumenti*. Roma: Carocci.
- Cicconcelli, C. (1952). Lo spazio nella scuola moderna. *Rassegna critica di Architettura*, 25, 5-15.
- Cicconcelli, C. (1960). L'edilizia scolastica italiana prima del piano decennale. *Casabella-continuità*, 245, novembre.

- Cisotto, L. (2005). *Psicopedagogia e didattica*. Roma: Carocci.
- Cittadinanzattiva (2013). XI Rapporto su sicurezza, qualità e accessibilità a scuola, <http://www.cittadinanzattiva.it/comunicati/scuola/sicurezza-a-scuola/5345-presentato-l-xi-rapporto-su-sicurezza-qualita-e-accessibilita-a-scuola.html>
- Clayton, M. K. (2001). *Classroom Spaces That Work*. Northeast Foundation for Children
- Cleveland, B., Fisher, K. (2014). The evaluation of physical learning environments: a critical review of the literature. *Learning Environments Research*, 17(1), 1-28.
- Codignola, T. (1962). Realismo e utopia. *Scuola e Città*, 10.
- Coèn, R. (1963a). Il convegno nazionale di studio sull'edilizia della nuova scuola media, *Scuola e Città*, 5.
- Coèn, R. (1963b). La necessità dell'aula per ogni classe. In Centro Studi dell'Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Bologna, *La nuova scuola media. Convegno nazionale di studio sull'edilizia per la nuova scuola media*, Bologna: Azzoguidi, pp.169-171.
- Connell, R.W. (2006), *Questioni di genere*, Bologna: Il Mulino.
- Conti, A. (2013). Dalla triennale di Milano del 1960 al Convegno sull'edilizia scolastica del Febbraio Pedagogico Bolognese del 1963: verso l'architettura per la nuova scuola media unica. *Nuovo Bollettino CIRSE*, 69-78.
- Costa, M. (2009). *Psicologia Ambientale ed Architettonica*. Milano: FrancoAngeli.
- Council, F. F. (2002). *Learning from Our Buildings:: A State-of-the-Practice Summary of Post-Occupancy Evaluation* (Vol. 145). National Academies Press.
- Coffey A., Holbrook B. e Atkinson P. (1996), Qualitative Data Analysis: Technologies and Representations. *Sociological Research On-line*, 1 (1).  
Disponibile online: [www.socresonline.org.uk/socresonline/1/1/4.html](http://www.socresonline.org.uk/socresonline/1/1/4.html)
- Compagnoni, E., Piaggese, B. (2003). *La costruzione dei contesti educativi nella scuola dell'infanzia*, Milano: FrancoAngeli.
- Coppa M.M. et al. (2002), Preparare l'integrazione attraverso la conoscenza del deficit e la prosocialità, *Difficoltà di apprendimento*, 7, n. 4, 573-546.
- Corbetta, P. (2003a). *La ricerca sociale: Metodologia e tecniche*, vol. 1 "I paradigmi di riferimento". Bologna: Il Mulino.

- Corbetta, P. (2003b). *La ricerca sociale: Metodologia e tecniche*. vol. 3 “Le tecniche qualitative”. Bologna: Il Mulino.
- Crevaschi, P. (2005). (a cura di). Spazi: luoghi di vita per l'infanzia, *Bambini*, suppl. al n.10.
- Crocq L., Doutheau C., Sailhans M., (1987). Le réactions émotionnelles dans le Catastrophes. *Encycl. Med. Chir.*, 2, Paris.
- Crosset, P.A.(1987). Eyes Which See, *Casabella*, 531-532.
- D'Alessio, S. (2012). Integrazione scolastica and the development of inclusion in Italy: does space matter?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(5-6), 519-534.
- D'Alfonso, P. (1994), La conoscenza dello spazio. In L. Genovese e S. Kanizsa, (a cura di), *Manuale della gestione della classe*, Milano: Franco Angeli, pp.29-70.
- D'Alfonso R. et al. (2004), Ci vuole un fiore: Laboratorio multisensoriale e multimediale per l'integrazione di un'alunna con gravi disabilità, *Difficoltà di Apprendimento*, 9, n. 3, pp. 413-428.
- Dallari, M. (2002). Il corpo insegnante. In L. Balduzzi, (a cura di), *Voci del Corpo, Prospettive pedagogiche e didattiche*, Milano: La Nuova Italia, 95-114.
- Dallari, M. (2005) *La dimensione estetica della paideia: fenomenologia, arte, narratività*. Trento: Erickson.
- Dal Passo, F. (2003). Il sistema scolastico dalla fase preunitaria all'Italia unita (1848-1948). In Id, *Storia della scuola italiana*. Brescia: La Scuola.
- Dal Piaz, R. (1952). Un secolo di progresso nell'arredamento delle scuole torinesi. *Torino*, giugno, 13-19.
- Damiano, E. (1982), Spazio ed educazione, *Pedagogia e vita*, 5, 465-478.
- Davies N., (2001). Rinascimento e Riforme (1450 circa-1670), In Id, *Storia d'Europa*, vol.I, Milano: Mondadori, pp. 521-642.
- Day, C. (2007). *Environments and children. Passive lessons from the everyday environment*. Oxford, UK: Architectural Press.
- De Bartolomeis, F, (1963). È necessario un processo dialettico fra architettura e pedagogia. In Centro Studi dell'Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Bologna, *La nuova scuola media. Convegno nazionale di studio sull'edilizia per la nuova scuola media*, Bologna: Azzoguidi, pp.164-168.

- De Certeau M. (2010). *L'invenzione del quotidiano*, Roma: Edizioni del Lavoro,
- Dell'Aira, P. V. (2014). Vuoto...in un certo senso. Riflessioni sull'opera "immateriale" e appunti su alcuni *concept* spaziali della modernità architettonica. *Aperture*, 30.
- Demetrio, D. (2001). Prefazione. In C. Mustacchi, *Nel corpo e nello sguardo*, Milano: Unicopli
- Denzin N.K., Lincoln Y.S., (2000). (a cura di). *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, Sage.
- Department for Education and Skills (DfES). (2004) *Briefing framework for secondary school projects: building bulletin 98*. London: Department for Education and Skills.
- De Simoni, G. (1985). L'organizzazione dello spazio nella storia della scuola. In C. Castelli Fusconi (a cura di), *Lo spazio del bambino*, Milano: FrancoAngeli.
- Desmond, D., Grieshop, J., Subramaniam, A. (2004). *Revisiting garden-based learning in basic education*. Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations.
- Dewey, J. (1951). *Arte come esperienza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1986). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2000). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia
- Dewey, J. (2004). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia
- Dewey, J. (1969). *Scuola e società*. Firenze: la Nuova Italia.
- Dovigo, F. (2008). L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola. In T. Booth, M. Ainscow, *L'Index per l'inclusione*. Trento: Edizioni Erickson.
- Dovigo, F. (2014). Prefazione all'edizione italiana, In T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carrocci.
- Drago, R. (2002). Spazio. In G. Cerini, M. Sinosi, (a cura di), *Voci della scuola. Idee e proposte per l'organizzazione e la didattica*, Napoli: Technodid.
- Dudek, M. (2000) *Architecture of schools: the new learning environments*. Oxford: Architectural Press
- Dudek, M. (2008). *Schools and kindergartens—A design manual*. Berlin: Birhauser.



- Dumézil, G. (2001). *La religione romana arcaica*. Milano: Rizzoli.
- D'Urso, S. (2009). Il senso dell'abitare contemporaneo. In *Il senso dell'abitare contemporaneo* (Vol. 1). Maggioli Editore. P 15-66.
- Duschatzky, S., Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando la alteridad en la cultura y en la educación. In J. Larrosa, C. Skliar (Eds.), *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Earthman, G. I. (2002). School facility conditions and student academic achievement. *UCLA's Institute for Democracy, Education, & Access*.
- Earthman, G. I. (2004). *Prioritization of 31 Criteria for School Building Adequacy*. Baltimore, MD: American Civil Liberties Union Foundation of Maryland.
- Eco, U. (1981). Simbolo. *Enciclopedia*, Torino: Einaudi, vol XII.
- Edwards, R., Usher, R. (2003). Putting space back on the map of learning. In R. Edwards, R. Usher (Eds.), *Space, curriculum and learning* (pp.1-12). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Erklic, M., & Durak, S. (2013). Tolerable and inclusive learning spaces: an evaluation of policies and specifications for physical environments that promote inclusion in Turkish Primary Schools. *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 462-479.
- Errani, V. (2013). La nostra priorità: ricostruire la scuola. In Regione Emilia-Romagna Assessorato scuola, formazione professionale università e ricerca, lavoro, *Il tempo della scuola. Il terremoto, l'emergenza e la ricostruzione in Emilia*.
- Esposito, R. (1998). *Communitas. Origine e destino della comunità*. Torino: Einaudi.
- Esposito, R. (2002). *Immunitas. Protezione e negazione della vita*. Torino: Einaudi.
- Esposito, R., Nancy, J.L. (2001). Dialogo sulla filosofia a venire. In J.L. Nancy, *Essere singolare plurale*. Torino: Einaudi.
- Faiferri, M. (2012). La scuola come metafora del mondo, *Domus*, settembe.  
Disponibile online:  
<http://www.domusweb.it/it/architettura/2012/09/21/la-scuola-come-metafora-del-mondo.html>
- Farè, I. (2002). Il sistema della cura. In S. Marsicano, (a cura di), *Abitare la cura. Riflessioni sull'architettura istituzionale*, Milano: FrancoAngeli, 15-74.

- Ferrari F. (1997). *La comunità errante. Georges Bataille e l'esperienza comunitaria*. Milano: Lanfranchi.
- Fiocco P.M., Mori, L. (2005). (a cura di). La disabilità tra costruzione dell'identità e cittadinanza. *Salute e Società*, IV, 1, numero monografico.
- Flores-Crespo, P. (2007). Situating education in the human capabilities approach. In M. Walker and E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*, Palgrave Macmillan, New York, pp. 45-66.
- Follette Story, M. (2010). The principles of Universal Design. In W. Preiser, K. Smith (ed.), *Universal Design Handbook*. 2E. New York: McGraw-Hill (pp. 4.3-4.12).
- Foucault, M. (1977). *Microfisica del potere*, Torino: Einaudi.
- Foucault, M. (1998). *Nascita della Clinica. Una archeologia dello sguardo medico*. Torino: Einaudi
- Foucault, M. (1993). *Sorvegliare e Punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi
- Foucault, M. (2001). *Spazi altri. I luoghi delle eterotopie*. Mimesis Edizioni.
- Foucault, M. (2004). *La volontà di sapere* (Vol. 1). Milano: Feltrinelli.
- Franceschini, G. (1995). Il rapporto spazio/significato. *Bambini*, XI, 7, settembre.
- Franceschini, G., Piaggese, B. (2000). Pedagogia e didattica dello spazio. In Id, *La progettazione degli spazi nella scuola dell'infanzia: un percorso di studio e ricerca-azione*. Milano: FrancoAngeli, pp.43-58.
- Franzini, E. (2007). Fenomenologia ed esperienza estetica. In L. Russo (a cura di), *Esperienza estetica. A partire da John Dewey*, Palermo: Aesthetica Preprint. pp.85-98.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Frigerio, G. (2006). Acerca de lo inenseñable. In C. Skliar, G. Frigerio, *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Buenos Aires: Del Estante.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Gallese, V. (2014). Arte, corpo, cervello: per un'estetica sperimentale. In *MicroMega*, (2), 49-67. Disponibile online:  
[http://old.unipr.it/arpa/mirror/pubs/pdf/files/Gallese/2014/Gallese\\_Micromega\\_2014.pdf](http://old.unipr.it/arpa/mirror/pubs/pdf/files/Gallese/2014/Gallese_Micromega_2014.pdf)
- Gamelli, I. (2002). *Pedagogia del corpo*. Meltemi Editore.

- Gamelli, I. (2005). *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*. Meltemi Editore.
- Gamelli, I. (2013). A scuola in tutti i sensi. Per una pedagogia del corpo. Seminario “Insegnare per competenze: una sfida possibile in ambito motorio” – Milano, ITT Gentileschi – 18 aprile 2013.  
Disponibile online:  
<http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2013/05/gamelli-18-aprile.pdf>
- Gandini, L. (1995). Uno spazio che riflette una cultura dell’infanzia. In C.Edward, L. Gandini, G. Forman, *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Azzano San Paolo (Bg): Junior, pp.235-252.
- Gardner, H. (2000). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell’intelligenza*, Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2001). *Educare al comprendere*. Milano: Feltrinelli.
- Gariboldi, A. (1999) Lo spazio. In Insegnamenti pedagogici del Dipartimento di Filosofia dell'Università di Pavia (a cura degli), *La giornata educativa nella scuola dell'infanzia*, Bergamo: Junior, pp.33-42.
- Gariboldi, A. (2007). *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Gariboldi, A. (2008) Lo spazio e la sua organizzazione. In A. Bondioli, G. Nigito, (a cura di), *Tempi, spazi, raggruppamenti*, Bergamo: Junior, pp. 77- 94.
- Gennari, M. (1988), *Pedagogia degli ambienti educativi*, Roma: Armando
- Geertz, C. (1996). Afterword. In S. Feld, K. Basso (Eds.), *Senses of place* (pp. 259–262). Sante Fe, NM: School of American Research Press
- Ghedin E. (2009). *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all’inclusione*. Napoli: Liguori.
- Ghedin E. (2013). Challenges and opportunities for inclusive education: The co-teaching practice. *Italian Journal of special education for inclusion*, 1, 115-132.
- Ghigi R. (2009), Le bambine ancora da una parte? Prospettive e ricerche contemporanee sul genere e l’infanzia. *Infanzia*, n°5, pp. 325-330.
- Giallongo, A. (2004). Immagini del corpo tra Moderno e Postmoderno. In (a cura di) A. Mariani, *Corpo e modernità*, Milano: Unicopli. 113-130.

- Gianini Belotti, E. (1973). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Gori, G. (1968). Vuoto di committenza per la nuova scuola. *Casabella*, 331, dicembre.
- Graf, F., Cattaneo, M., Gallicciotti, P.(2011). (a cura di). *La costruzione delle scuole in Canton Ticino 1953-1984*, Mendrisio: Academy Press.
- Farrell, Y., McNamara, S. (2013). Le scuole sono impalcature per la vita. *Abitare* intervista di A. Foppiano e F. Garuti, febbraio, 529, 57-61.
- Gramegna, E. (2004). *La domanda giusta. L'arte dell'intervista individuale*. FrancoAngeli.
- Grendler, P. F. (1991). *La scuola nel rinascimento italiano*. Roma-Bari: La Terza.
- Grosperin B., (1984). *Les Petites Écoles sous l'Ancien Régime*, Rennes:Ouest-France Université.
- Gruenewald, D.A. (2003a) The best of both worlds. A critical pedagogy of place, *Educational Researcher*, 32, 3-12.
- Gruenewald, D.A. (2003b). Foundations of Place: A Multidisciplinary framework for Place- Conscious Education, *American Education research journal*, 40, 619-654.
- Guerra Lisi, S. (1997). *Il metodo della globalità dei linguaggi*. Roma: Borla.
- Harmon, P. (1996) La finestra. In R. Casari, (Ed.), *Testo letterario e immaginario architettonico*. Editoriale Jaca Book. pp25-30
- Heidegger, M. (1976). Costruire, abitare, pensare. In Id, *Saggi e discorsi, 1976-1980*. Milano: Mursia. pp.96-108
- Hemingway, J., Armstrong, F. (2012). Space, place and inclusive learning. *International Journal of Inclusive Education*, 16(5-6), 479-483.
- Hertzberger, H. (2005). *Lessons for students in architecture*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Hertzberger, H. (2008) *Space and Learning: Lessons in Architecture 3*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Hertzberger, H., Moniek van de Vall, G. (2012). *The school as a city*. Rotterdam: 010 Publishers.

- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., McCaughey, C. (2005). *The impact of school environments: A literature review*. The Centre for Learning and Teaching, School of Education, Communication and Language Science, University of Newcastle.
- Hin, K., Kloos, M. (2010). *Searching for Space. On the Architect Herman Hertzberger*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Holl, S., Pallasmaa, J., Gómez, A. P. (2006). *Questions of perception: phenomenology of architecture*. William K Stout Pub.
- Honneger Fresco, G. (2000). Aspetti della Casa dei Bambini. In Id (a cura di), *Montessori: perchè no? Una pedagogia per la crescita. Che cosa ne è oggi della proposta pedagogica di Maria Montessori in Italia e nel mondo*. Milano: FrancoAngeli.
- Horne-Martin, S. (2002). The classroom environments and its effect on the practice of teacher. *Journal of Environmental Psychology*, 221-2.
- Hoyuelos, A. (2005), Estrategias constructivas espaciales en la escuela. In C. Eslava, (a cura di), *Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*, Barcelona: Graó, pp.175-180.
- Hoyuelos, A. (2005a). La cualidad del espacio-ambiente en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi. In C. Eslava, (a cura di) *Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*, Barcelona: Graó, pp.154-165.
- Hoyuelos, A. (2005b). La escuela: ámbito estético educativo, In C. Eslava, (a cura di) *Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*, Barcelona: Graó, pp166-175.
- Ianes, D. (2008). L'Index per l'inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità. In Booth T., Ainscow M., *L'index per l'inclusione*, Trento: Erickson, pp 43-104.
- Ianes, D. (2011). *Usare l'ICF nella scuola: spunti operativi per il contesto educativo*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2014). Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, (2), 35-53.
- Iglesias Forneiro L., (1997). Valutare la sezione come spazio e contesto di apprendimento. *Bambini*, Edizioni Junior, 7, 21-28
- Iglesias Forneiro L., (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de educación*, (47), 49-70.

- Illich, I. (1973). *Descolarizzare la società*. Milano: Mondadori.
- Imrie, R. (2004). From Universal Design to Inclusive Design in the Built Environment. In J. Swain, French, S., Barnes, C., Thomas, C., *Disabling Barriers - Enabling Environments*, London: Sage.
- INAIL (2011). *Ergonomia a scuola – a scuola di ergonomia*. (pubblicazione del Dipartimento di medicina del lavoro dell'INAIL)  
Disponibile on line: [www.inail.it](http://www.inail.it).
- Ingrey, J. C. (2012). The public school washroom as analytic space for troubling gender: investigating the spatiality of gender through students' self-knowledge. *Gender and Education*, 24(7), 799-817.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto: luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Iori, V. (2002). Dal corpo-cosa al corpo-progetto. In L. Balduzzi, (a cura di), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*. Milano: La Nuova Italia, 3-16
- Iori, V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere*. Trento: Erickson.
- Isabella, F. (1965). *L'edilizia scolastica in Italia. Precedenti e prospettive*. Firenze: La Nuova Italia.
- Jessop, T., Smith, A. (2008). *Spaces, pedagogy and power: A case study*. Paper presented at the HEA Annual Conference, Harrogate.
- JISC. (2006). *Designing spaces for effective learning: A guide to 21st century learning space design*. Joint Information Systems Committee Development Group.  
Disponibile online:  
[www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/learningspaces.pdf](http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/learningspaces.pdf).
- Jussim, L., Harber, K. (2005). Teacher Expectations and SelfFulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns; Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9 (2), 131-155.
- Kanizsa S. (1998). Insegnanti e allievi. In L. Genovese, S. Kanizsa (a cura di), *Manuale della gestione della classe*, Milano: FrancoAngeli.
- Kaufmann, J.C. (2009). *L'intervista*. Bologna: Il Mulino.
- Kercher, P. (2008), Latent Aspirations and Unpredictable Use: Challenges for Certification. In International Design Center Berlin, *Universal Design: Designing Our Future*, Berlin: IDZ, pp. 88-105.

- Koolhaas, R. (2014). *Fundamentals*. Catalogo I4a Mostra Internazionale di Architettura, Venezia: Marsilio.
- Krauss, I. (2010). Manifestation of Universal Design in Germany. In W. Preiser K. Smith (ed.), *Universal Design Handbook*. 2E. New York: McGraw-Hill pp.13.1-13.10.
- Kroll, L. (1986). *The architecture of complexity*. Cambridge: The MIT Press.
- Kroll, L. (1999). *Tutto è paesaggio*. Torino: Testo & immagine
- Kühn, C. (2011a). Learning environments for the 21st century. In OECD Centre for effective Learning Environment, *Designing for Education. Compendium of Exemplary Educational Facilities*. OECD.
- Kühn, C. (2011b). Giù i muri, le scuole senza aule. *Rivista dell'Istruzione*, Dossier Architettura scolastica, 4.
- La Cecla, F. (1993). *Mente locale. Per un'antropologia dell'abitare*. Milano: Elèuthera.
- La Cecla, F. (2000), *Perdersi. L'Uomo senza Ambiente*. Roma; Bari: Laterza.
- Lackney, J. A. (1999). *The relationship between environmental quality of school facilities and student performance*. Paper presented in a briefing to the U.S. House of Representatives Committee on Science.
- Laporta, R. (1963). La scuola media e la comunità scolastica. In Centro Studi dell'Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Bologna, *La nuova scuola media. Convegno nazionale di studio sull'edilizia per la nuova scuola media*, Bologna: Azzoguidi, pp.146-152.
- Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación. In J. Larrosa, C. Skliar, (a cura di) *Entre pedagogía y literatura*, Madrid, Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 25-40.
- Larrosa, J., Pérez de Lara, N. (1998). *Imágen del Otro*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J., Skliar, C. (2001). *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia*. Barcelona: Laertes Editorial.
- Lauria, A. (2002a) Innovazione tipologica nel progetto della scuola dell'infanzia, *Costruire in Laterizio*, (86), 66-73.
- Lauria, A. (2002b). Progettare i luoghi dell'educazione. *Costruire in laterizio*, (86), 2-3.

- Leiringer, R., Cardellino, P. (2011). Schools for the twenty-first century: school design and educational transformation. *British Educational Research Journal*, 37(6), 915-934.
- Leonardi M., (2009). Definire la disabilità e ridefinire le politiche alla luce della Classificazione ICF. In Borgnolo G., De Camillis R., Francescutti C., Frattura L., Troiano R., Bassi G., Tubaro E. (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Trento: Erickson.
- Leonelli, S. (2011). La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 1, 6, pp.1-15.
- Leschiutta, F. E. (1975). *Linee evolutive dell'edilizia scolastica, vicende-norme-tipi 1949-1974*. Roma: Bulzoni Editore.
- Leschiutta, F. E. (1976). Le ipotesi di rinnovamento tipologico. In F.E. Leschiutta, M. Pazzagliani, M. Ranzi, *Edilizia prescolastica. Domanda, norme, tipi*, Roma: Armando.
- Lettieri, T. (2013), Geografia e Disability Studies: spazio, accessibilità e diritti umani, *Italian Journal of Disability Studies*, 1,133-150.
- Lewin, K. (1961). *Principi di Psicologia Topologica*, Firenze: Ediz. OS.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lippmann, P. C. (2010). *Evidence-Based Design of Elementary and Secondary schools. A Responsive Approach to creating Learning Environments*. Hoboken New Jersey: John Wiley & Sons.
- Lippmann, P. C. (2004). *The L shaped classroom: A pattern for promoting learning*. Minneapolis: DesignShare. Disponibile online: <http://www.designshare.com/index.php/articles/the?!shaped?classroom/1/>
- Luce, S. (2012). Lo spazio. Tra metafora, fisicità e disseminazione, *Materiali Foucaultiani*, a. I, n. 1, pp. 37-54.
- Lupacchini, A. (2010). Che cos'è il Design for All?. In Id, *Design olistico. Progettare secondo i principi del DfA*. Alinea Editrice, pp.13-38
- Macinai E., (2008). Voci di genitori e figli dall'età antica. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 136-145.
- Malone, K., Tranter, P.J. (2003) Children's environmental learning and the use, design and management of schoolgrounds. *Children, Youth and Environments*, 13(2).



- Manacorda, G. (1978). *Storia della Scuola in Italia*. vol I e II. Milano-Palermo-Napoli: Sandron.
- Manacorda, G. (1983). *Storia dell'educazione dall'antichità a oggi*. Torino: ERI.
- Manacorda, G. (1992). *Storia illustrata dell'educazione. Dall'antico Egitto ai giorni nostri*. Firenze: Giunti.
- Manenti, M. (2013). Gli Edifici Scolastici Temporanei e i Prefabbricati Modulari Scolastici. In Regione Emilia-Romagna Assessorato scuola, formazione professionale università e ricerca, lavoro, *Il tempo della scuola. Il terremoto, l'emergenza e la ricostruzione in Emilia*.
- Marcarini, M. (2014). Gli spazi della scuola: le proposte rivoluzionarie dell'attivismo nell'organizzazione degli spazi educativi e le ricadute successive. *Formazione, Lavoro, Persona*, IV, 10.  
Disponibile online: <http://www.data.unibg.it/dati/bacheca/434/68414.pdf>
- Marescotti, E. (2013). A quale ruolo "adulto" formerà la scuola? Riflessioni a par-tire dalla strategia europea Rethinking Education. *Studi sulla formazione*, 16(2), 155-170.
- Mariani, A. (2000). *Foucault: per una genealogia dell'educazione. Modello teorico e dispositivi di governo*. Napoli: Liguori.
- Mariani, A. (2004). Il corpo e il suo controllo tra civilizzazione e governo di sé. In (a cura di) Id, *Corpo e modernità*, Milano: Unicopli. pp. 47-84.
- Mariani, U., Schiralli, R. (2012). *Intelligenza emotiva a scuola*. Trento: Erickson.
- Marino, A. (1992). L'idea di tradizione e il concetto di modernità nell'architettura della compagnia di Gesù. In L., Patetta, S. Della Torre, (a cura di). *L'architettura della Compagnia di Gesù in Italia XVI - XVIII sec.*. Atti del convegno. Milano, Centro Culturale S. Fedele, 24-27 ottobre, Genova: Marietti.
- Marino, B. G., (1993). *William Morris: La tutela dei monumenti come problema sociale*. Napoli: Edizioni scientifiche italiane.
- Martellotti, D.  
(2004). *Architettura dei sensi*. Roma: Mancosu.
- Massa R. (1983), Riflessioni sullo spazio come oggetto pedagogico. *Ricerche pedagogiche*, 67
- Massa, R. (1986), *Le tecniche e i corpi*, Milano: Unicopli

- Masschelein, J., Simons, M. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Masschelein, J., & Simons, M. (2007). The architecture of the learning environment: A school without a “soul”?. *Oase*, 72, 6-13.
- Massey, D. (1992). Politics and space/time. *New Left Review*, 65-65.
- Mastrangelo, A. (1996) La casa dell'armonia. In R. Casari, (Ed.), *Testo letterario e immaginario architettonico*. Editoriale Jaca Book, pp 113-120
- Mazzanti, G. (2013). Lo spazio pubblico come luogo collettivo. *Lotus International*, speciale “Capability in Architecture”, 152, 36-39.
- McGregor, J. (2004). Spatiality and the place of the material in schools. *Pedagogy, culture and society*, 12(3), 347-372.
- Medeghini, R. (2013). I diritti nella prospettiva dell’Inclusione e dello spazio comune. *Italian Journal of Disability Studies*, 1, 93-108.
- Medeghini, R., Fornasa, W. (2011). *L’educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educative e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: Fracono angeli.
- Medeghini, R., Fornasa, W. Maviglia, M., Onger, G. (2009) *L’inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*, Brescia: Vannini.
- Melucci, A. (1994). Creatività: miti, discorsi, processi. In A. Melucci, et al, *Creatività: miti, discorsi, processi*. Milano: Feltrinelli, pp 11-32
- Memè, S. (2011), Lo spazio e la scuola. In A. Simonicca (a cura di), *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, Roma: CISU, pp.321-350.
- Merleau-Ponty, M. (2014). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- Milan, G. (2002). *La dimensione “tra”, fondamento pedagogico dell’interculturalità*, CLEUP: Padova.
- Milan, G. (2008) *L’educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire*, StudiumEducationis, vol. 1, n. 1, ottobre.
- Milani, P., Pegoraro E. (2011). *L’intervista nei contesti socio-educativi*. Roma: Carocci.
- Minca, C. (2001). Postmoderno e geografia. In Id (a cura di), *Introduzione alla geografia postmoderna*. Padova: Cedam.

Ministero della Pubblica Istruzione (2007; 2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo*. Disponibile online: [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it)

Ministero della Pubblica Istruzione dell'Università e della Ricerca (2013). *Norme tecniche-quadro, contenenti gli indici minimi e massimi di funzionalità urbanistica, edilizia, anche con riferimento alle tecnologie in materia di efficienza e risparmio energetico e produzione da fonti energetiche rinnovabili, e didattica indispensabili a garantire indirizzi progettuali di riferimento adeguati e omogenei sul territorio nazionale*, Decreto interministeriale, Roma 11 aprile 2013

Ministero della Pubblica Istruzione e Ministero dei Lavori Pubblici. (1975). *Norme tecniche aggiornate relative all'edilizia scolastica, ivi compresi gli indici di funzionalità didattica, edilizia ed urbanistica, da osservarsi nella esecuzione di opere di edilizia scolastica*, Roma 18 dicembre 1975.

Montessori, M. (1950). *Educazione alla libertà*, Roma-Bari: Laterza.

Montessori, M. (2012). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.

Montessori, M. (1971). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.

Montessori, M. (2000). *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Milano: Garzanti.

Montessori, M. (1935). *Manuale di pedagogia scientifica*. Napoli: Alberto Morano Editore.

Montessori, M. (1935). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Edizione critica, Roma: Edizioni Opera nazionale Montessori.

Morandini, M. C. (2001). Da Boncompagni a Casati: la costruzione del sistema scolastico nazionale. In L. Pazzaglia e R. Sani, (a cura di). *Scuola e società nell'Italia unita*, Brescia: La Scuola, pp-9-46.

Morgandi, T. (2007). Lo spazio a scuola. In S. Kanizsa, (a cura di). *Il lavoro educativo: l'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*. Pearson Italia Spa, pp.79-101

Morin, E. (1991). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Morpungo, G. (1963). I problemi di sviluppo della scuola alla luce delle conseguenze di carattere urbanistico. In Centro Studi dell'Assessorato alla Pubblica Istruzione

del Comune di Bologna, *La nuova scuola media. Convegno nazionale di studio sull'edilizia per la nuova scuola media*, Bologna: Azzoguidi, pp.49-62.

- Mortari, L. (2001). *Per una pedagogia ecologica: prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*. Milano: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2003a). *La ricerca educativa nel campo dell'educazione ambientale*. In P. Malavasi (a cura di), *Per abitare la terra, un'educazione sostenibile*, I.S.U. Università Cattolica, Milano, pp.77-89
- Mortari, L. (2003b). Verso una epistemologia femminile. *Studium educationis. Rivista per la formazione delle professioni educative*, II, 365-380.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Moulin, L., (1992). *La vita degli studenti nel Medioevo*. Milano:Jaca Book.
- Mullick, A. (2001). Universal bathrooms. In *W. Preiser, E. Ostroff, (a cura di), Universal design handbook*. New York: McGraw-Hill.
- Munari B. (1977) *Fantasia*, Bari: Edizioni Laterza.
- Mura, A. (2011). L'accessibilità: considerazioni teoriche e istanze operative. In Id (a cura di). In Id, *Pedagogia speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*, Milano: FrancoAngeli, pp.40-60.
- Mustacchi, C. (2002). I luoghi edificanti. In S. Marsicano, (a cura di), *Abitare la cura. Riflessioni sull'architettura istituzionale*, Milano: FrancoAngeli, 137-169.
- Nair, P. (2011). The Classroom Is Obsolete: It's Time for Something New. *Education Week*, 29.
- Nair, P., Fielding, R. (2005). *The language of School Design: Design Patterns for 21st Century Schools*. Minneapolis.
- Nancy, J.L. (2001). *Essere singolare plurale*. Torino: Einaudi.
- Nancy, J.L. (2003). *La comunità inoperosa*. Napoli: Cronopio.
- Nazioni Unite (2006), *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, Comitato Italiano per l'UNICEF, Roma. [www.cesq.it](http://www.cesq.it)
- Nigito, G. (2008). Per una pedagogia della temporalità. In A. Bondioli, G. Nigito, (a cura di), *Tempi, spazi, raggruppamenti*, Bergamo: Junior, pp 55-76.
- Nigris, E. (2007). (a cura di). *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*. Roma: Carocci.

- Norberg-Schulz, C. (1981). *Genius loci. Paesaggio Ambiente Architettura*. Milano: Electa.
- Norberg-Schulz, C. (1996). *Architettura: presenza, linguaggio e luogo*. Milano: Skira Editore.
- Normand, R. (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comee laboratorio. *Revue française de pédagogie*, 154, pp.33-43.
- Nussbaum M.C. (2006). Education and Democratic Citizenship: Capability and quality education, *Journal of Human Development*, 7 (3), 385-395.
- Nussbaum, M.C. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia*, Bologna, il Mulino
- Nussbaum, M.C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- OECD. (2006). *21st Century Learning Environments*. OECD.  
Disponibile online: <http://sourceoecd.org/education/9264006486>
- OECD. (2006). PEB. *Compendium of Exemplary Educational Facilities: 3rd Edition*.  
Disponibile online: [www.oecd.org/edu/facilities/compendium](http://www.oecd.org/edu/facilities/compendium)
- OECD. (2009a). OECD Centre for Effective Learning Environments (CELE, formerly PEB). *International pilot study on the evaluation of quality in educational spaces (EQES)*, User manual. Final version. Paris: OECD.
- OECD. (2011). *Designing for Education. Compendium of Exemplary Educational Facilities 2011*. OECD Publishing.
- O'Malley, J. W. (1999). *I primi gesuiti*. Milano: Vita e Pensiero.
- OMS. (2002). ICF - *Classificazione internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- OMS. (2004). ICF. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (versione breve)*, Trento: Erickson.
- OMS. (2007). *ICF-CY. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson

- ONU. (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. Ministero della solidarietà sociale.
- Orsenigo, J. (2007). Intenzionalità progetto e dispositivi pedagogici. Disporre dei dispositivi o essere disposti da essi?. In F. Cappa (a cura di), *Intenzionalità e progetto: tra filosofia e pedagogia*, Milano: FrancoAngeli.
- Orsenigo, J. (2009). Il gesto educativo come architettura. In F. Cappa (a cura di), *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*. Milano: FrancoAngeli, pp. 27-76.
- Orsi, M. (2006). *A scuola senza zaino: il metodo del curricolo globale per una scuola comunità*. Trento: Erickson.
- Ostroff, E. (2010). Universal design: an involving paradigm. In W. Preiser, K. Smith (ed.), *Universal Design Handbook*. 2E. New York: McGraw-Hill (pp. 1.3-1.11).
- O'Donnell Wicklund Pigozzi and Peterson, Architects Inc., VS Furniture, Bruce Mau Design. (2010). *The third teacher: 79 ways you can use design to transform teaching and learning*. New York: Abrams.
- Pairman, A., Terreni, L. (2001). If the environment is the third teacher what language does she speak, In *Fourth Child and Family Policy Conference, Dunedin*, Vol. 26.
- Pallasmaa, J. (2005). *The eyes of the skin: Architecture and the senses*. Chichester: Wiley- Academy.
- Parricchi, M., Weyland, B. (2012). Pedagogia dello spazio: appunti sulla scuola e la sua architettura in un'ottica educativa. In A. Antonietti, P. Triani, *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, Milano: Vita e pensiero.
- Patat, M. (2013). Storia di un processo. Le Nuove direttive Provinciali per l'Edilizia Scolastica della provincia di Bolzano. *Turris Babel - Rivista della Fondazione Architettura Alto Adige*, numero monografico "Costruire Pedagogie", 93, 10/2013, 36-39.
- Patetta, L., Della Torre, S. (1992). (a cura di). *L'architettura della Compagnia di Gesù in Italia XVI - XVIII sec.*. Atti del convegno. Milano, Centro Culturale S. Fedele, 24-27 ottobre, Genova: Marietti.
- Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione: lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori.

- Pérez de Lara, N. (2001), Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. In J. Larrosa, C. Skliar (Eds.), *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Perpich, D. (2005). Corpus meum: disintegrating bodies and the ideal of integrity. *Hypatia*, 20(3), 75-91.
- Pesare, M. (2006). La sicurezza dei luoghi. Abitare come aver-cura. *Quaderno di comunicazione-Dipartimento di Filosofia e Scienze sociali dell'Università di Lecce*, 2006(6), 83-97.
- Pestalozzi, J.H. (1968). *Lettera ad un amico sul proprio soggiorno a Stans*. Firenze: La Nuova Italia
- Pezzetti, L.A. (2012). *Architetture per la scuola. Impianto, forma, idea*. Napoli: Clean Edizioni.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1981). *La rappresentazione dello spazio nel bambino*. Firenze: Giunti Barbera.
- Piccardi, L., et al. (2011). *Come impariamo a muoverci nell'ambiente?: Esercizi per bambini dai 5 ai 10 anni*. Springer Science & Business Media.
- Pignatari, M. (1970). *Maria Montessori e la sua riforma educativa*. Firenze: Giunti-Bemporè Marzocco.
- Pironi, T. (2010). Da Ellen Key a Maria Montessori: la progettazione di nuovi spazi educativi per l'infanzia, *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5, 1 – Infanzie e Famiglie.
- Piussi, A.M. (1982). *Vita quotidiana, spazio infantile, educazione*. Verona: Libreria Universitaria Editrice.
- Ponti, G. (2011). Architetture scolastiche nel mondo. *Rivista dell'Istruzione*, Dossier Architettura scolastica, 4.
- Prati, G., Saccinto, E., Pietrantoni, L., Pérez-Testor, C. (2013). The 2012 Northern Italy earthquakes: Modelling human behaviour. *Natural hazards*, 69(1), 99-113.
- Preiser, W. Smith K. (2010). (a cura di). *Universal Design Handbook*. 2E. New York: McGraw-Hill
- Pruneri, F. (2011). *Aula scolastica tra Otto e Novecento*, Lezione di Tecnologia dell'Istruzione del 7/11/2011 in video conferenza tra l'Università degli studi di Sassari e l'Università del Sacro Cuore di Milano Disponibile on line: [http://eprints.uniss.it/6558/1/Pruneri\\_F\\_Aula\\_scolastica\\_tra\\_Otto.pdf](http://eprints.uniss.it/6558/1/Pruneri_F_Aula_scolastica_tra_Otto.pdf)

- Pruneri, F. (2006). *Oltre l'alfabeto: l'istruzione popolare dall'Unità d'Italia all'età giolittiana: il caso di Brescia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio*, XXI, vol. 30, 1. 89-112.
- Pulcini, E. (2003). *Il potere di unire: femminile, desiderio, cura*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Radja, K., Hoffman, A. M. and Bakhshi, P. (2003). Education and the capabilities approach: Life skills education as a bridge to human capabilities. Paper presented at the *3rd Conference on the Capability Approach*, Pavia, September.
- Ragazzini, D. (1996). *Storia della scuola italiana. Linee generali e problemi di ricerca*. Firenze: Le Monnier.
- Raviolo, E. (2014), *Curricolo/curricolo implicito*. In Cerini, G. (2014). *Passa... parole: Chiavi di lettura delle indicazioni 2012*. Homeless Book.
- Razac, O. (2012) La sorveglianza elettronica: l'utopia panoptica rinnovata, In *Materiali Foucaultiani*, vol 1, n1,151-168.
- Ribetto, A. (2014). Gestos mínimos y pedagogía de las diferencias. *Polis Revista de la Universidad Bolivariana*, 13(37), 191-202.
- Richetti, F. (2010). BSF. Building School for the Future. Programma per il rinnovamento delle scuole secondarie inglesi. In P. Checchi, C.Marcetti, P. Merigolo, *La scuola e la città*. Firenze:Edizioni Polistampa.
- Rigolon, A. (2011). People-centered architecture. In *Ricerche e Progetti per il Territorio, la città e l'Architettura*, (2), 63–72.
- Rigolon, A. (2011b). *Lo spazio trasformabile e interattivo per lo sviluppo infantile e l'apprendimento*. Conference of Rete Vitruvio, Bari, 2-5 May 2011.
- Robeyns, I. (2005). The capability approach: a theoretical survey. *Journal of human development*, 6(1), 93-117.
- Robeyns, I. (2006). Three models of education Rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, 4(1), 69-84.
- Rogers, E., N. (1947). Architettura educatrice. *Domus*, 220, giugno.
- Roiseco G. (1949). Tre progetti di scuole all'aperto, *Rassegna Critica di Architettura*, 8 luglio-agosto.



- Romanini, L. (1963). Per cinquant'anni solo una scuola di comodo. In Centro Studi dell'Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Bologna, *La nuova scuola media. Convegno nazionale di studio sull'edilizia per la nuova scuola media*, Bologna: Azzoguidi, pp.157-164.
- Rousseau, J.J. (1965). *Emilio*. Brescia: La Scuola.
- Rubie-Oavies, C., Hattie, J., Hamilton, R. (2006). Expecting the Best for Students: Teacher Expectations and Academic Outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 429-444.
- Ruble, D. N., Lurye, L. E., Zosuls, K. M. (2007). Pink frilly dresses (PFD) and early gender identity. *Princeton Report on Knowledge (P-ROK)*, 2(2), 2-2.
- Ruitenbergh, C. (2005). Deconstructing the experience of the local: Toward a radical pedagogy of place. *Philosophy of Education Archive*, 212-220.
- Ruggieri, V. (1999). The running horse stops: The hypothetical role of the eyes in imagery of movement. *Perceptual and Motor Skills*, 89(3f), 1088-1092.
- Ruggieri, V. (2006). Per un'estetica dell'esperienza sensoriale tattile. Un approccio psicofisiologico. In Museo Tattile Statale Omero (a cura di), *L'arte a portata di mano. Verso una pedagogia di accesso ai Beni Culturali senza barriere*, atti del Convegno (Portonovo di Ancona, 21-23 ottobre 2004), Roma: Armando, pp.45-50
- Ruggieri, V. (2007). *L'identità in psicologia e teatro: Analisi psicofisiologica della struttura dell'io*. Roma: Ed.Scientifiche Ma.Gi.
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's capability approach to education: a critical exploration. *Journal of philosophy of education*, 37(1), 17-33.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles CA: Sage.
- Salomone, M. (1979). (a cura di). *Ratio studiorum. L'ordinamento scolastico dei collegi Gesuiti*. Milano: Feltrinelli.
- Santi, M. (2006a). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori.
- Santi, M. (2006b). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Santi, M., (2006c). Democrazia e ricerca: l'internalizzazione di regole collaborative entro la "comunità di Discorso. In G. Domenici, *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti*. Roma: Monolite.
- Santi, M., Ghedin, E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 99-111.
- Schiavon, F. (2007). Il problema dell'edilizia scolastica e la formazione universitaria dei direttori didattici. In G. Zago (a cura di), *Da maestri a direttori didattici*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 547-582.
- Selicato, F., Rotondo, F. (2010). Le strutture scolastiche: aspetti concettuali, normativa e criteri progettuali. In Id, *Progettazione urbanistica. Teoria e Tecniche* The McGraw-Hill Companies srl.
- Semeraro, R. (2009). *La progettazione didattica. Teorie, metodi, contesti*. Padova: Domeneghini.
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Oxford University Press.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2012). The Global Reach of Human Rights. *Journal of Applied Philosophy*, 29, 2, 91-100.
- Sennett, R. (2010). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.
- Seveso, G. (2001a). Datemi Spazio! L'organizzazione degli spazi nella scuola dell'infanzia. *Vita dell'infanzia*- I parte, 3, 35-40.
- Seveso, G. (2001b). Datemi Spazio! L'organizzazione degli spazi nella scuola dell'infanzia. *Vita dell'infanzia*- II parte, 4, 46-50.
- Seveso, G. (2004). La storia della didattica nel pensiero pedagogico. In E. Nigris, *Didattica generale*, Milano: Guerini.
- Siola, U. (1966). *Tipologia e architettura della scuola*. Napoli: Edizioni scientifiche italiane.
- Sipe, L. R., Ghiso, M. P. (2004). Developing conceptual categories in classroom descriptive research: Some problems and possibilities. *Anthropology and Education Quarterly* 35(4), 472-85.

- Skliar, C. (2007). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. *Primeras Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. Mendoza*, 3-4.
- Skliar, C. (2008a). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y sociedad*, 8, 1.
- Skliar, C. (2008b). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. In C. Skliar, M. Téllez, *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia* Noveduc Libros.
- Skliar, C. (2008c). El principio de cualquier pedagogía es que haya conversación. *Diario La Capital, Sección Educación*, 15/3/2008. Rosario, Argentina.
- Skliar, C. (2009). Educar a cualquiera y a cada uno. Sobre el estar-juntos en la educación *UNESCO/OREALC: VI Jornadas sobre Cooperación Educativa. Santiago: OREALC*. 117-134.
- Skliar, C. (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. *Política y sociedad*, 47(1), 153-164.
- Skliar, C. (2011a). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Skliar, C. (2011b). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, (56), 101-111.
- Skliar, C. (2011c). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. *Plumilla Educativa*, (8).
- Skliar, C., Larrosa, J. (2009). (a cura di). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Slavin R.E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48. 71-82.
- Soja, E. W. (1989). History Geography Modernity. In Id, *Postmodern geographies: The reassertion of space in critical social theory*. Verso.
- Soja, E.W. (2008). La ville et la justice spatiale”. *Espace et Justice*, n. 1, pp. 27-36.
- Sorzio, P. (1993). Comparazione dei materiali ed elaborazione didattica. In R. Semeraro, D. Goffredo, B.J. Prezwozny ( cura di), *L'educazione ambientale nella scuola del futuro*, Roma: Enea.
- Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione*. Roma: Carocci.

- Strauss J. e Corbin A. (1990), *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park, Sage.
- Striano, M. (2010). La qualità dell'esperienza estetica in Dewey: una lettura pedagogica. In C. Gily Reda, M. R. Persico, *Arte e formazione. Collingwood, Croce, Gentile ed altri studi. Atti dei convegni OSCOM 2006-2009*, Napoli: OSCOM. 222-238.
- Strong-Wilson, T., Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory into practice*, 46(1), 40-47.
- Taroni P., Zaganelli L., (2004). *Appunti di Storia della pedagogia*, Ravenna:Allori.
- Tauke, B., Schoell, D. (2010). The sensory House. In W. Preiser, K. Smith (ed.), *Universal Design Handbook*. 2E. New York: McGraw-Hill (pp.27.1-27.9).
- Tedesco, S. (2007) Il modello antropologico dell'esperienza estetica. Tra Dewey, Gehlen, Plessner. In L. Russo (a cura di), *Esperienza estetica. A partire da John Dewey*, Palermo:Aesthetica Preprint. pp.71-83
- Telleri, F. (2002). Emozioni del e/o nel corpo. In L. Balduzzi, (a cura di), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*. Milano: La Nuova Italia, 73-91
- Temple, P. (2007). *Learning spaces for the 21st century*. Disponibile online: <http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/research/Learning%20spaces%20for%20the%2021st%20century.pdf>
- Terzi, L. (2004). On education as a basic capability. In *4th International Conference on the Capability Approach, University of Pavia, Italy* (pp. 2-7). Disponibile online: <http://cfs.unipv.it/ca2004/papers/terzi.pdf>
- Terzi, L. (2005a), "A *capability* perspective on impairment, disability and special needs: towards social justice in education", *Theory and research in education*, 3(2): 197-223.
- Terzi L. (2005b), Beyond the dilemma of Difference: the Capability approach to disability and Special Educational Needs, *The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 39, n. 3, pp. 444-459.
- Terzi, L. (2008), Justice and equality in education: toward a principled framework. In Id, *Justice and equality in education. A Capability perspective on disability and special educational needs*, London and New York: Continuum, pp.143-164.

- Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata: strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*. Roma: LAS.
- Trincherò, R. (2002) *Manuale di ricerca operativa*. Milano: Franco Angeli.
- Tuan, Yi-Fu. (1978), *Spazio e luogo, una prospettiva umanistica*. In Vagaggini V. (a cura di), *Spazio geografico e spazio sociale*, Franco Angeli, Milano, pp. 92-130.
- Turner, V. (1986), *Dal rito al teatro*, Bologna: Il Mulino.
- Turpin-Brooks, S., Viccars, G. (2006). The development of robust methods of post occupancy evaluation. *Facilities*, 24(5/6), 177-196.
- UNESCO. (1972). *Troisième Conférence internationale sur l'éducation des adultes*, Tokyo, 25-07- 1972, Rapport final, UNESCO/ED/MD/25, Paris.
- UNESCO. (2000). *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*, France.  
Disponibile online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>
- Unterhalter, E. (2003). Education, capabilities and social justice. Background paper for the EFA Global Monitoring Report, 4, Paris: UNESCO
- Unterhalter E. (2007). Gender equality, education and the Capability Approach. In M. Walker and E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*, Palgrave Macmillan, New York, pp. 87-107.
- Usher, R. (2002). Putting space back on the map: Globalisation, place and identity. *Educational Philosophy and Theory*, 34(1), 41-55.
- Valli, R. (1994). Edificio scolastico e spazio urbano. *Edilizia scolastica e culturale*, supplemento al n.25, gennaio-aprile.
- Varin, D. (1985). *Ecologia psicologica e organizzazione dell'ambiente nella scuola materna*. Milano: Franco Angeli
- Varin, D. (1995). La teoria ecologica dello sviluppo. In P. Di Blasio (a cura di), *Contesti relazionali e processi di sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 43-71.
- Varisco B.M. (2002), *Costruttivismo socio-culturale*, Roma: Carocci.
- Vayer, P. e Duval, A. (1992). *Verso un'ecologia della classe, ricerche sugli arredi, gli spazi, i territori e gli oggetti della classe*, Roma: Armando Editore.
- Vecchi, V. (1995), L'atelier nella scuola dell'infanzia una avventura bella e interessante. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *I cento linguaggi dei bambini*.

*L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior.

- Vecchi, V. (2005), *The right to beauty*. Reggio Emilia: Grafitalia.
- Vecchi, V. (2006). Estética y aprendizaje. In A. Hoyuelos, *La estética en el pensamiento e obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro, pp. 15-25.
- Veitch, J.A., McColl, S.L. (2001). A critical examination of perceptual and cognitive effect attributed to full-spectrum fluorescent lighting, *Ergonomics*, 44 (3), 255-279.
- Vernant, J. P. (1978). Hestia-Hermes. Sull'espressione religiosa dello spazio e del movimento presso i Greci. In *Mito e pensiero presso i Greci*, pp. 147-200, Torino: Einaudi .
- Versari, S. (2013). "io non ho paura". Cronache delle scuole nel terremoto. In Regione Emilia-Romagna Assessorato scuola, formazione professionale università e ricerca, lavoro, *Il tempo della scuola. Il terremoto, l'emergenza e la ricostruzione in Emilia*.
- Vescovo, F. (2006). Barriere architettoniche. In *Enciclopedia Italiana G. Treccani, XXI secolo*, settima appendice, Roma. Disponibile online: [http://www.treccani.it/enciclopedia/barriere-architettoniche\\_\(Enciclopedia-Italiana\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/barriere-architettoniche_(Enciclopedia-Italiana)/)
- Vescovo, F. (2002). Obiettivo: progettare un ambiente urbano accessibile per una "utenza ampliata", in *Paesaggio Urbano*, n.1.
- Visalberghi, A. (1960). Apertura del dibattito. Per una pedagogia dell'ambiente. *Casabella*, 245.
- Visalberghi, A. (1962). Pedagogia ed edilizia scolastica. *Scuola e città*, 12, anno XIII, 31 Dicembre 1962, 505-510.
- Vitta, M. (2008). *Dell'abitare: corpi, spazi, oggetti, immagini*. Einaudi.
- Vittoria, P. (2007). Per una pedagogia del dialogo. Riflessioni sul pensiero di Paulo Freire. *Studi sulla formazione*, 1-2, 159-166.
- Volpicelli, L. (1965). *L'educazione contemporanea. Aspetti e problemi*, vol. II, Roma: Armando.
- Von Prondzinski, S.(2005). L'ambiente multisensoriale. In Canalini, R., Ceccarani, P., Storani, E., Von Prondzinski, S., *Spazi incontro alla disabilità. Progettare gli ambienti di vita nelle pluriminorazioni sensoriali*. Trento: Erickson.

- Vygotskij L. S. (1980) *Il processo cognitivo*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Walden, R. (2009). The School of the Future: Condition and Processes – Contribution of Architectural Psychology. In Id (a cura di), *Schools for the Future. Design Proposals from Architectural Psychology*, Washington-Göttingen: Hogrefe&Huber Publisher.
- Washburne, C., W. (1952). *Le scuole di Winnetka*. Firenze: La Nuova Italia.
- Washburne, C., W. (1974). *Winnetka. Storia e significato di un esperimento pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Wastiels, L., Schifferstein, H. N., Wouters, I., Heylighen, A. (2013). Touching materials visually: About the dominance of vision in building material assessment. *International Journal of Design*, 7(2), 31-41.
- Weyland, B. (2013). Architettura e spazi per l'inclusione. Dalle Indicazioni alle Linee guida. *Scuola e didattica problemi e orientamenti per la scuola secondaria di primo grado*.1, settembre, 117 -119.
- Wiggins, G. P., McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- Wild, R. (2004). El centro experimental Pestalozzi. *Cuadernos De Pedagogía*, 341, 18-21.
- Woolner, P. (2010). *The design of learning spaces*. London: Continuum.
- Woolner P., Hall E., Higgins S., McCaughey C., Wall K. (2007). A Sound Foundation? What We Know About the Impact of Environments on Learning and the Implications for Building School for the Future. *Oxford Review of Education*, 33(1), pp. 47-70.
- Xodo, C. (2003). *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, Brescia: La Scuola.
- Zacchiroli, E. (1963a). L'architetto e la progettazione della scuola. In Centro Studi dell'Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Bologna, *La nuova scuola media. Convegno nazionale di studio sull'edilizia per la nuova scuola media*, Bologna: Azzoguidi, pp.153-155.
- Zambrano, M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zammuner, V.L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Bologna: Il Mulino.
- Zimring, C. M., Reizenstein, J. E. (1980). Post-occupancy evaluation: An overview. *Environment and Behavior*, 12, 429-450.

Zevi, B. (1981). Architettura, in M. Dufrenne, D. Formaggio, *Trattato di estetica*, vol.II, Milano: Mondadori

Zini, M. (2011). Successful learning through good design: pedagogy and architecture. *Making Space: Architecture and design for children and young people*

Disponibile online:

[http://www.zpzpartners.it/home/books/books/articoli/pdf/11\\_making\\_space.pdf](http://www.zpzpartners.it/home/books/books/articoli/pdf/11_making_space.pdf)

Zocchi, D. (1997). I collegi e le case della Compagnia di Gesù. In I. Balestrieri, C. Cosciarella, L. Patetta, D. Zocchi, *I Geuiti e l'architettura. La produzione in Italia dal XVI al XVIII secolo*, Milano: San Fedele Edizioni.



## Indice delle figure

### Parte Prima

- Figura 1.1-1.2 [socialdesignmagazine.com](http://socialdesignmagazine.com)  
Figura 1.3-1.4 [rankel.net](http://rankel.net)  
Figura 1.5 [noticias.arq.com.mx](http://noticias.arq.com.mx)  
Figura 1.6. [rsb.provincia.brescia.it](http://rsb.provincia.brescia.it)  
Figura 4.1 Manacorda, 1992, p.41  
Figura 4.2 Argan, 1988, p.91  
Figura 4.3 [scanzo.eu](http://scanzo.eu)  
Figura 4.4 [scanzo.eu](http://scanzo.eu)  
Figura 4.5 Bettini, 2012, p.197  
Figura 4.6 Sampaolo, 2009, p.92-93  
Figura 4.7 Argan, 1985, p.175  
Figura 4.8 Alberto Peruzzo editore, 1986, Tav. VII  
Figura 4.9 [fdesouche.com](http://fdesouche.com)  
Figura 4.10 Bösel, 2012, p. 78  
Figura 4.11 Bösel, 2012, p. 80  
Figura 4.12 a sinistra Bösel, 2012, p. 85; a destra Bösel, 2012, p. 79  
Figura 4.13 [ediliziaeterritorio.ilsole24ore.com](http://ediliziaeterritorio.ilsole24ore.com)  
Figura 4.14 [ordinearchitettico.com](http://ordinearchitettico.com)  
Figura 4.15 [snipview.com](http://snipview.com)  
Figura 4.16 [aasid.parsons.edu](http://aasid.parsons.edu)  
Figura 4.17 Dell' Aira, 2014, p. 27  
Figura 4.18 Graf, Cattaneo, Gallicciotti, 2001, p. 25  
Figura 4.19 Graf, Cattaneo, Gallicciotti, 2001, p. 26  
Figura 4.20 Selicato, Rotondo, 2010, p.27  
Figura 4.21 Selicato, Rotondo, 2010, p.28  
Figura 4.22 Selicato, Rotondo, 2010, p.27

### Parte Terza

- Figura 3.1 [blog.nayima.be](http://blog.nayima.be)  
Figura 3.2 [ciaow.nl](http://ciaow.nl)  
Figura 3.3 [reversepanoptic.net](http://reversepanoptic.net)  
Figura 3.4 [edfacilitiesinvestment-db.org](http://edfacilitiesinvestment-db.org)  
Figura 3.5 [bdp.it](http://bdp.it)  
Figura 3.6 [indire.it](http://indire.it)  
Figura 3.7 [flickr.com](http://flickr.com)  
Figura 3.8 [e-architect.co.uk](http://e-architect.co.uk)  
Figura 3.9 [e-architect.co.uk](http://e-architect.co.uk)  
Figura 3.10 [bdp.it](http://bdp.it)