

La scuola tra de-costruzioni e costruzioni

School between de-constructions and constructions

Monica Crotti^a, Damiano Meregalli^b

^a *Università degli Studi di Torino*, monica.crotti@unito.it

^b *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*, damiano.meregalli@unicatt.it

Abstract

Il saggio affronta la relazione che intercorre tra le nuove Linee guida per la progettazione di edifici scolastici (D.M. 11 aprile 2013) e la riflessione pedagogica che ne ha supportato lo sviluppo. Attraverso l'analisi della L. n. 107/2015 inerente la realizzazione di scuole innovative dal punto di vista didattico, del benessere dei suoi fruitori e di apertura al territorio (*civic centre*), viene presentato un modello che coniuga l'elemento di design architettonico e le esigenze didattico-educative. Lo spazio è, quindi, considerato nel suo valore di "terzo educativo". Perché ciò avvenga è auspicabile che, alla proposta governativa segua un coinvolgimento partecipato in fase progettuale e gestionale di tutti i protagonisti dell'istituzione scolastica e territoriale.

Parole chiave: ambienti di apprendimento; edilizia scolastica; architettura e pedagogia; progettazione partecipata

Abstract

The essay deals with the relationship between the new guidelines for the design of school buildings (D.M. 11 aprile 2013) and the pedagogical thinking that has supported its development. Through the analysis of the proposal contained in the law n. 107/2015 to create innovative schools from the educational point of view, the welfare of its users and the opening to the territory (*civic center*), it is presented a model that combines the architectural design element with the educational needs. The surrounding environment is considered in its value as a "third educator". For that to happen, it is desirable for the government's decision to be followed by a participated involvement in the planning and management phase by all the players involved in the education processes and by the territorial authorities.

Keywords: learning environments; school buildings; architecture and pedagogy; deliberative democracy

1. Legge n. 107/2015 e #scuoleinnovative: alla ricerca di un modello di progettazione per l'edilizia scolastica.

Negli ultimi decenni a livello nazionale si segnala una crescente attenzione nei confronti degli edifici scolastici e dei loro spazi interni/esterni¹. Anche sul piano internazionale, diversi Governi hanno finanziato e attivato iniziative volte al rinnovamento delle scuole², sia nelle linee guida per la progettazione, sia in termini di innovazione culturale, promuovendo un ripensamento della didattica e del ruolo dell'ambiente nel processo di apprendimento³ (Ellsworth, 2004; Gennari, 1997). Quest'attenzione è testimoniata dalla banca dati OECD - Center for Effective Learning Environments (CELE) che dal 2011 raccoglie buone pratiche di edifici scolastici rivisti nella loro funzione e nella loro struttura da un punto di vista didattico, grazie al coinvolgimento diretto della comunità scolastica e del territorio nelle sue diverse fasi di progettazione e attuazione.

L'Italia, con la L. n. 107/2015, prevede un investimento in “scuole innovative dal punto di vista architettonico, impiantistico, tecnologico, dell'efficienza energetica e della sicurezza strutturale e antisismica, caratterizzate dalla presenza di nuovi ambienti di apprendimento e dall'apertura al territorio” (art.1, comma 153). Pensare scuole di qualità significa porre attenzione all'elemento della sicurezza e a quello estetico, ma soprattutto agire alla luce di un'idea pedagogica attenta ai bisogni di chi vive l'istituzione e delle generazioni future, in un mondo in rapida trasformazione (Weyland & Attia, 2015). La progettazione dovrà, pertanto, essere sostenibile anche in termini culturali, ossia capace di sollecitare il cambiamento in maniera intenzionale, mediante l'utilizzo degli ambienti da parte di chi realmente li abita, evitando di creare un'opera tecnicamente ed esteticamente piacevole, ma nella quale si riproponga un modello didattico puramente trasmissivo (Daniels & Ming, 2016), nel quale “molte delle cose insegnate non servono e molte altre i ragazzi non capiscono a che cosa servano” (Damiani, 2016, p. 142).

La L. n. 107/2015 ha previsto un finanziamento per interventi che pongano la qualità architettonica in sinergia con le necessità dell'ambiente di apprendimento. Il MIUR ha indetto il concorso di idee internazionale #Scuoleinnovative, al quale hanno partecipato ingegneri e architetti con l'obiettivo di pensare nuovi edifici distribuiti su 52 aree del territorio italiano. I progetti vincitori⁴ saranno segnalati alle Amministrazioni locali, in una

¹ Il Governo italiano ha previsto un Piano per l'edilizia scolastica sul territorio italiano (http://www.istruzione.it/edilizia_scolastica/index.shtml), secondo tre linee d'azione: #scuolebelle, con iniziative di ripristino e piccola manutenzione gestite dalle scuole mediante appalti Consip; #scuolesicure, per la messa in sicurezza e a norma degli edifici; #scuolenuove, per realizzare nuovi plessi scolastici.

² Nel 2003 il Governo inglese, guidato da Tony Blair, varò il programma “Building schools for the future” (BSF), che prevedeva la ristrutturazione o la ricostruzione di tutti gli edifici di Scuola secondaria con più di 15 anni; nel 2009 il Governo australiano promosse il programma “Building the education revolution” (BER) per la costruzione di scuole primarie e secondarie; anche il Portogallo, attraverso il programma di modernizzazione “Parque Escolar” del 2007, si pose come obiettivo di recuperare o costruire istituti scolastici aperti alla comunità).

³ L'attenzione per lo spazio quale elemento centrale del processo di apprendimento è presente sin dai primi studi dell'Attivismo pedagogico e delle Scuole Nuove (la *Scuola di Chicago* di John Dewey, la *Casa dei bambini* di Maria Montessori, la *Scuola atelier* di Freinet).

⁴ La Commissione indicata dal MIUR per valutare i 1238 progetti candidati (composta da B. Tagliabue, W. Tscholl, M. Bartoloni, L. Galimberti e M. Striano) ha stabilito il 22 novembre 2017, seconda Giornata nazionale della sicurezza nelle scuole, per la proclamazione dei vincitori.

logica di co-responsabilità territoriale e progettazione comunitaria attiva. Si tratta, quindi, di una progettualità a più livelli di interconnessione (Figura 1), nella consapevolezza che solo il coinvolgimento degli utenti finali (dirigente scolastico, docenti, alunni, genitori, personale scolastico di servizio) consente di “tradurre la progettualità in attività intenzionalmente orientate” (Biondi, Borri & Tosi, 2016, p. 64).

Nella progettazione sociale, approccio dall’alto (*top-down*) e approccio dal basso (*bottom-up*) vengono spesso percepiti come due diverse modalità d’intraprendere il percorso verso la definizione di un’iniziativa (Siza, 2003). In realtà, è nel bilanciamento delle due strategie che possiamo prevedere la realizzazione o meno di un cambiamento, perché i due approcci sono legati alle azioni di due attori ugualmente fondamentali: la Pubblica Amministrazione e la comunità scolastica, in questo caso. La sostenibilità nel lungo periodo di un’iniziativa come quella di edilizia scolastica è possibile agendo su innovazione sociale e partecipazione. Ciò è realizzabile se dall’alto, ossia da parte della Pubblica Amministrazione, si agisce per innescare il processo collaborativo nel percorso di trasformazione della scuola, stimolando la partecipazione attiva al processo. Approccio dall’alto, quindi, non in termini di soluzioni tecniche e architettoniche imposte sul territorio e su chi abita i luoghi, ma come agente di attivazione di un dibattito e confronto per costruire una visione comune sugli spazi dell’abitare e dell’apprendere. In questo modo si stimola la creatività, il senso di appartenenza e di responsabilità sociale e civile, perché si manifesta piena fiducia nelle persone e nella loro capacità di percepire le criticità dei luoghi in cui vivono e di elaborare soluzioni.

La riuscita di una progettazione si valuta, infatti, in base alla fattibilità, all’efficacia nell’attivare il cambiamento, all’efficienza nel rapporto tra risultato e risorse utilizzate, all’entità dell’impatto nei confronti del problema e alla sostenibilità, ovvero la capacità della comunità educativa di consolidare e far propri i cambiamenti introdotti dal progetto. Inoltre, “la scuola è il laboratorio più adeguato per l’apprendimento di capacità di cittadinanza interattiva e di cooperazione educativa. Per rispondere ai cambiamenti che hanno investito le nuove generazioni, i loro valori, il loro rapporto con il sapere e con la cultura, i diversi attori della filiera educativa possono trovare nel metodo della progettazione condivisa del profilo pedagogico didattico della scuola un mezzo per ottimizzare la propria azione” (Weyland, 2017, p. 47) e per testimoniare un approccio differente al sapere.

Si auspica perciò il ricorso a una progettazione partecipata (De Carlo, 2013), che in ambito sociale è una prospettiva metodologica in grado di coinvolgere tutti gli attori di una comunità nell’ideazione o nella realizzazione di un progetto, con ricadute positive sui partecipanti e il loro gruppo di appartenenza (Martini & Torti, 2003). Il successo delle iniziative governative è possibile mediante un approccio interdisciplinare e partecipato, in cui chi “abita” la scuola non sia solo ascoltato, ma il dialogo sia costante tra gli attori decisionali ed esecutivi. Lo spazio non può essere pensato come il grimaldello per imporre un cambiamento nel modello scolastico attuato da una parte di insegnanti reticenti alle innovazioni: la partecipazione attiva è vincente se alla base c’è una condivisione di visione educativa da parte di tutti i protagonisti.

2. La progettazione di scuole come progettazione sociale.

Uno dei primi e più riusciti esempi di progettazione scolastica alla luce di un pensiero pedagogico, è la sperimentazione di Carleton Washburne nel programma di Winnetka

(1960) volto alla costruzione di nuovi edifici e all'ammodernamento dell'esistente. Nel 1939 la volontà di perseguire un'educazione progressiva e una filosofia educativa che garantisse l'individualizzazione e la personalizzazione del percorso di apprendimento portò Washburne a chiedere a un gruppo di giovani architetti di collaborare alla creazione di ambienti scolastici attenti alla relazione tra ambiente e conoscenza. La Crow Island School presenta aule in grado di accogliere spazi laboratoriali, spogliatoi e ambienti per lo studio. La forma a L fu scelta da Eliel Saarinen come sottrazione di un piccolo rettangolo, nel quale si struttura il patio per le lezioni all'aperto, dalla tradizionale configurazione dell'aula scolastica. Ogni aula ha un'apertura sull'esterno, così che la combinazione di spazi isolati per la riflessione con aree di sperimentazione, consente di promuovere l'autonomia personale, ma anche la partecipazione a un ambiente naturale che diventa vissuto e vivente. Ogni angolo racconta dell'attenzione all'infanzia: ad esempio, l'auditorium è studiato con sedute più basse nei posti anteriori, in modo che i bambini più piccoli possano appoggiare i piedi a terra (Marcarini, 2014). Elisabeth A. Hebert (2006), Direttrice a Crow Island, evidenzia come l'edificio racconti al bambino di un'attenzione e cura nei suoi riguardi, quasi a dirgli che quella scuola è stata pensata proprio per il suo arrivo. Come affermerà più tardi Morin (2000): una scuola "bella" è quella che ha cura dello studente e lo fa sentire accolto. Nulla è avvenuto in maniera casuale, il modello di progettazione ha visto la collaborazione di professionisti diversi con un progetto centrato sull'utenza, che rimane attuale ancora oggi e gli insegnanti hanno partecipato come progettisti di un apprendimento attento alle esigenze e all'interesse del bambino, capaci di una chiara visione per implementare la revisione o la costruzione dell'edificio scolastico.

Per attivare il processo di progettazione sinergica nel nostro Paese, il primo passo è stato la revisione organica della normativa edilizia scolastica, che era ferma agli Indirizzi del 1975. Nelle Linee guida per l'architettura scolastica del MIUR (D.M. 11 aprile 2013) si prevede la costruzione di ambienti per una didattica attenta alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e si richiede attenzione al territorio di appartenenza e all'ambiente naturale più ampio, con l'esigenza di garantire la sostenibilità. Se l'impostazione del 1975 era prescrittiva, le nuove indicazioni si presentano flessibili e adattabili alle richieste didattiche e metodologiche.

La perdita di centralità del modello trasmissivo del sapere, con la classe come centro propulsore dell'insegnamento, ha aperto alla richiesta di spazi modulari, facilmente riconfigurabili. La scuola, insieme di corridoi atti a portare lo studente nelle aule o in aule speciali nelle quali svolgere attività laboratoriale, non risponde più alle esigenze del mondo contemporaneo, a un sapere che diviene diffuso, incorporato, condiviso (Morin, 2015). Il Movimento delle Avanguardie educative (Laici, Mosa, Orlandini & Panzavolta, 2015) è un esempio del tentativo di chi vive la scuola di adattare gli spazi a un nuovo modello di ambiente per l'apprendimento, per giungere a una "scuola 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" (D.M. 11 aprile 2013, I.1).

Nella nuova normativa, l'edificio scolastico dovrà perciò rispondere a tre esigenze pedagogico-didattiche: "garantire l'integrazione, la complementarietà e l'inter-operabilità dei suoi spazi", così da rendere possibile "la sequenzialità di momenti didattici diversi che richiedono setting e configurazioni diverse alunni-docente o alunni-alunni" (ivi, I.1). Inoltre, caratteristica degli spazi di nuova generazione dovrà essere l'inclusione, ossia la percezione, fin dalla strutturazione architettonica esterna, dell'essere un ambiente

comunitario in cui ciascuno è parte imprescindibile ed è riconosciuto nella sua specificità. Dal punto di vista architettonico significa progettare per favorire gli incontri, anche di sguardi, tra chi vive la scuola, “in cui si pratica una didattica coinvolgente che non ha paura di ‘pareti trasparenti’ che consentono la condivisione ‘oltre l’aula’” (ivi, I.1).

La comunità è in apprendimento e in ricerca (Santoianni & Striano, 2003), quindi anche gli spazi devono dare la possibilità di osservare da molteplici punti di vista, devono consentire l’appropriazione personale che lo studente stabilisce con i luoghi e i materiali. Ognuno può abitare spazi diversi della comunità-scuola nella quotidianità, costruendo la propria identità nel dialogo con lo spazio che trasforma e nel quale si posiziona (Carletti & Varani, 2005). L’identità e l’alterità giocano un ruolo fondamentale nella definizione degli spazi di apprendimento: lo spazio in cui l’insegnante avvia le attività o fornisce indicazioni agli alunni deve essere rimodulabile nel segmento successivo dell’attività didattica, nel quale si svolgono attività collaborative tra gli studenti in cui “le peculiarità e le diverse competenze di ciascuno sono valorizzate e ricomprese in vista di un risultato comune” (D.M. 11 aprile 2013).

Lo spazio si costruisce e de-costruisce. I non-luoghi (corridoi, passaggi) prendono la consistenza di “connessioni”, ossia spazi di messa in comune di pensieri, relazioni, cultura. La scuola come *learning community*, secondo Peter Lippman, si costruisce proprio negli ambienti di connessione, dove studenti e docenti partecipano ad attività, creano relazioni, trovano spazi che rendono propri e sviluppano spirito di appartenenza al gruppo, ma anche alla comunità più ampia.

Renzo Piano, rispondendo l’11 ottobre 2015 su Il Sole24Ore all’appello del maestro Franco Lorenzoni a collaborare alla progettazione di nuovi edifici scolastici, unendosi allo psicologo Crepet, ha visto nascere un modello di scuola su tre livelli⁵:

- il piano terra, permeabile e trasparente, è pensato perché la città possa entrare e l’edificio diventi un luogo di scambio e relazione tra persone di varia età, dove s’impari ad apprezzare la diversità e si sviluppi la solidarietà (al centro un giardino sul quale si affacciano la palestra-auditorium e i laboratori dove i ragazzi svolgono attività intergenerazionali);
- il primo piano ha aule che guardano sul giardino interno e si guardano tra loro, condividendo alcuni spazi tra bambini da 3 a 14 anni per scambiarsi esperienze, ma pensando anche aree specifiche per età (i bambini più piccoli avranno aule spaziose, con compensati dove appendere i loro lavori e aperte su un terrapieno);
- il tetto sarà il luogo della libertà, della scoperta, del sogno, del cambio di prospettiva sul reale, cercando di restituire l’emotività a bambini abituati a un approccio al sapere più razionale che affettivo; il tetto è pensato come un workshop con laboratori di botanica, scienze, astronomia e meteorologia elementare.

La scuola diventa luogo della memoria, grazie a una biblioteca che sale fino alla terrazza e custodisce anche i lavori degli studenti: tracce di un passaggio significativo, ma anche ambiente del futuro aperto alla creatività e alla responsabilità. L’edificio stesso, infatti, dovrà trasmettere un messaggio didattico attraverso l’uso di materiali che si rigenerano in natura e progetti di ripiantumazione.

Lo spazio, così inteso, può agire per perseguire differenti finalità:

⁵ Il progetto è pensato per riqualificare l’ex area Falck di Sesto San Giovanni (Milano), ma è divenuto modello per il concorso di idee #scuoleinnovative.

- innovare la didattica;
- aprire la scuola al territorio esterno;
- migliorare il benessere di chi lo abita.

In primo luogo, quindi, lo spazio come strumento che favorisce l'apprendimento perché agevola e rende possibile una nuova organizzazione della didattica, ma anche lo spazio come "terzo insegnante" nell'intuizione di Malaguzzi (Ceppi & Zini, 1998; Malaguzzi, 1993). Seguendo tali principi, l'Indire propone il manifesto "1+4 spazi educativi per la scuola del Terzo millennio" (Biondi, Borri & Tosi, 2016), nel quale lo "Spazio di gruppo" sostituisce l'aula tradizionale e si accompagna a quattro "Spazi complementari": Agorà, Spazio individuale, Spazio informale, Spazio esplorazione. Senza anticipare gli approfondimenti successivi, la sinergia tra pedagogia e design è volta a de-costruire un modello di apprendimento fondato sull'equazione tra ciò che viene insegnato e ciò che poi lo studente realmente apprende.

In secondo luogo, perché il processo di trasformazione avvenga e la progettazione di scuole sia un progetto sociale, occorre che la proposta dell'Amministrazione pubblica agisca da attivatore di processi virtuosi e di co-partecipazione e promuova un confronto con chi vive l'ambiente scolastico per conoscerne le esigenze e finalità. La scuola come *civic center* (ivi, 2016), punto di riferimento della comunità locale, chiede una presa in carico e una cura delle relazioni *tra e con* le istituzioni, così da promuovere istanze culturali, formative e sociali.

Ultimo elemento, non in termini d'importanza, interessa la scuola come comunità e ambiente abitabile. Molti architetti si rifanno alla quotidianità di un'abitazione domestica, cercando di creare ambienti accoglienti nei quali potersi esprimere in maniera originale: la partecipazione attiva di studenti e personale scolastico nella progettazione aiuta a definire i bisogni e la funzionalità, in termini di star bene in un luogo e non soltanto come formula atta a calcolarne la capienza massima consentita.

In sintesi, la scelta pedagogica e la visione della scuola devono essere il punto di contatto per una progettazione partecipata, nella quale le singole professionalità possano aggiungere il loro peculiare contributo.

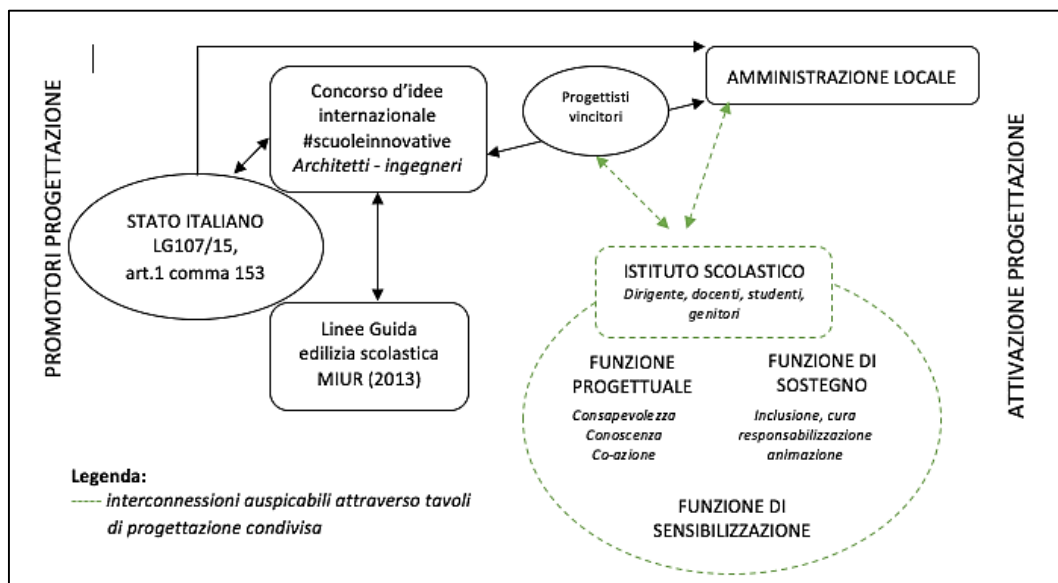


Figura 1. Proposta di promozione-attivazione di progettazione d'istituti scolastici. L. n. 107/2015.

3. Pedagogia e architettura: progettare spazi di umanità.

La scuola è stata, e lo è tutt'ora, considerata il luogo per eccellenza nel quale la comunità adulta si prende cura della formazione dei più piccoli, insegnando loro a “vivere attraverso le proprie esperienze con l'aiuto dapprima dei genitori, poi degli educatori ma anche attraverso i libri, la poesia, gli incontri” (Morin, 2015, p. 11). Aiutare a vivere significa accompagnare consapevolmente i giovani ad “affrontare i problemi esistenziali”, ad essere cittadini coscienti nella propria nazione, a comprendere, ogni giorno, il significato dell'esistenza (Frankl, 2001). Ancora oggi il tema della trasmissione del sapere e le modalità di apprendimento dei giovani sono oggetto di riflessione a diversi livelli. Il Parlamento e il Consiglio dell'Unione Europea nella Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Raccomandazione 2006/962/CE) ribadiscono la necessità di: adattarsi in modo flessibile ad una realtà interconnessa e in rapido mutamento; affrontare con successo il mondo del lavoro; realizzare sé.

Anche le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012) evidenziano come la scuola debba promuovere negli studenti la capacità di “dare senso alle verità delle loro esperienze” coniugando “l'apprendimento e il saper stare al mondo” con originalità, criticità e creatività (Goleman, Ray & Kaufman, 2004). Mettendo al centro lo studente in tutti i suoi aspetti, l'istituzione scolastica deve offrire percorsi didattici che riconoscano l'unità e la complessità dell'uomo. Inoltre, nella società contemporanea, tecnologizzata e liquida (Bauman, 2005), è opportuno determinare spazi dove affinare il pensiero critico (Lipman, 2005) necessario per confrontarsi con la propria identità in divenire, con l'alterità, il multiculturalismo e le inquietudini esistenziali (Meregalli, 2017). Supportare gli alunni a sviluppare conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto è occasione irrinunciabile per affrontare le sfide epocali e mantenere viva la dimensione antropologica. Infine, consapevoli che la scuola non è l'unico luogo di apprendimento (Longworth, 2007), è doveroso aprirsi al territorio locale dove gli alunni possono essere stimolati nella ricerca di orizzonti di significato da attribuire all'esistenza. La scuola diventa così il luogo della conoscenza ma anche dell'identità e appartenenza all'umano (Delors, 1997).

Per creare occasioni di crescita integrale (conoscenza, identità e relazionalità) è essenziale progettare architetture scolastiche che supportino questa dimensione antropologica. Ogni edificio, come ricorda Botta (10 novembre 2016), “è un *unicum* che sorge sulle radici della terra, intesa non solo come luogo fisico, ma come memoria, storia e identità”. Gli spazi architettonici devono essere pensati, percepiti e vissuti dall'uomo per l'uomo: non esiste “luogo senza un uomo che lo definisca e che lo agisca”. Al tempo stesso, l'uomo non può agire “senza definire uno spazio suo proprio, ordinato, riconoscibile e significativo” (Natali, 2007, p. 40). Ogni stabile, soprattutto se scolastico, diventa testimone di un ambiente in cui potersi riconoscere, dove i requisiti funzionali, estetici, educativi e di apprendimento creano armonia. Da queste affermazioni si comprende come progettazione pedagogica e architettonica concorrano insieme alla realizzazione di percorsi e ambienti di umanità: il luogo di apprendimento diviene inevitabilmente luogo affettivo (Winnicott, 2005), portatore di valori, cultura, desideri.

Ideare spazi e arredi derivanti da una concezione di didattica il cui centro è occupato dallo studente è la sfida che interpella pedagogisti e architetti. Uno dei primi tentativi di dialogo interdisciplinare è del 1951, con l'istituzione da parte del Ministero della Pubblica Istruzione del Centro studi per l'edilizia scolastica: architetti, pedagogisti, ingegneri, amministratori e uomini di scuola per la prima volta furono interpellati per promuovere “la ricerca di uno spazio idoneo psicologicamente, oltre che funzionalmente, allo svolgersi dei problemi educativi”, ovvero “realizzare spazi capaci di favorire le tendenze del fanciullo”

accompagnandolo “nella sua crescita biologica e psichica” (Cicconcelli, 1952, p. 5). Si stabilì che non era sufficiente creare “ambienti ben illuminati e rispondenti a norme igieniche appropriate” ma occorreva progettare sulla base delle specifiche esigenze dello studente e delle sue fasi evolutive. Questa intuizione, tuttavia, non ebbe seguito: i finanziamenti per l’edilizia scolastica, a fronte di una sempre minore disponibilità economica, vennero attribuiti, in maniera prevalente, agli obiettivi di sicurezza e messa a norma, tralasciando l’aspetto progettuale/didattico (Fianchini, 2017).

4. Architetture scolastiche: strumenti educativi viventi.

Nel bando #*Scuole innovative* si afferma la consapevolezza che l’edificio scolastico è uno strumento educativo: “L’architetto è paragonabile ad un insegnante poiché lascia sul territorio dei segni che devono durare nel tempo e da cui i giovani devono apprendere” (Galanti, 27 luglio 2015). L’architettura scolastica è come un “testo”: essa è “qualcosa che permette di apprendere la realtà” (Galanti, 27 luglio 2015). L’acquisizione di competenze tecniche/sensoriali, la possibilità di approfondire la ricerca personale e comunitaria e la creazione di spazi verdi come estensione concretamente fruibile dell’ambiente educativo, devono essere garantiti da spazi adeguati. L’auspicio è che tali propositi trovino attuazione in una progettualità partecipata finalizzata a formare un interesse comune sul valore dell’istituto scolastico (didattico, comunitario, di benessere) e una presa in carico da parte della collettività, supportata da investimenti politico-economici adeguati.

Quindi, in questa sede, senza pretesa di esaustività, si procederà ad indicare alcune attenzioni pedagogiche-progettuali per la realizzazione di ambienti scolastici dinamici e in continua evoluzione⁶ a seconda delle esigenze dei soggetti che vi abitano (Figura 2) e del territorio che li ospita.

a) Area della conoscenza

In quest’area s’inserisce l’evoluzione del tradizionale ambiente di lavoro, la classe, a favore di un luogo polifunzionale, flessibile, tecnologicamente avanzato, consono ai bisogni di interattività e di *cooperative learning* garantite mediante *isole di apprendimento* realizzate con arredi mobili (Borri, 2016). Interessanti, a riguardo, gli studi di Hertzberger (Mura, 25 maggio 2011): per l’architetto olandese la scuola è concepita come spazio educativo dinamico, aperto e interconnesso con la realtà esterna dove il lavoro individuale, di gruppo, la sperimentazione e l’approfondimento di quanto acquisito, diventano esperienze possibili in tutto l’edificio. La classe è da interpretarsi come una “home base”, un luogo di riferimento semplice. Mentre, gli spazi adibiti al raccordo, i *learning landscape*, si trasformano in aree di apprendimento creando itinerari diversificati per attività sovrapponibili con più centri di conoscenza. Lo spazio aula base deve facilitare il movimento, l’interconnessione e l’interdipendenza: esatto opposto alla divisione e alla stasi, tipiche di una didattica puramente trasmissiva.

Tempi e ritmi. La conoscenza necessita di momenti di *otium* inteso nella sua accezione di “sospensione”, di “pausa dalle attività” (Dosi, 2006). Un luogo per sua natura *altro*, dove è possibile far sedimentare le nozioni acquisite, ritemperarsi, recuperare le forze per poter proseguire con maggiore vigore; un ambiente adatto all’incontro, allo scambio di opinioni

⁶ Per approfondimenti sulla progettazione tra architettura e pedagogia: Nair, Fielding & Lackney (2009).

tra pari senza necessariamente la guida dell'adulto. Lo spazio dell'entrata, il cortile, gli stessi corridoi, che dovrebbero essere adibiti per tali scopi, sono spesso inadeguati o sproporzionati per esercitare questa dimensione. L'architetto Drago (2002) definisce questi ambienti "non luoghi educativi" che, nella loro "funzione residuale", dovrebbero essere gradualmente dismessi e sostituiti da piccoli ambienti accoglienti, arredati con cura e utilizzabili anche oltre l'orario scolastico come punti di aggregazione in cui la permanenza a scuola rinvia alle esigenze più generali dell'accoglienza.

b) Area dell'identità

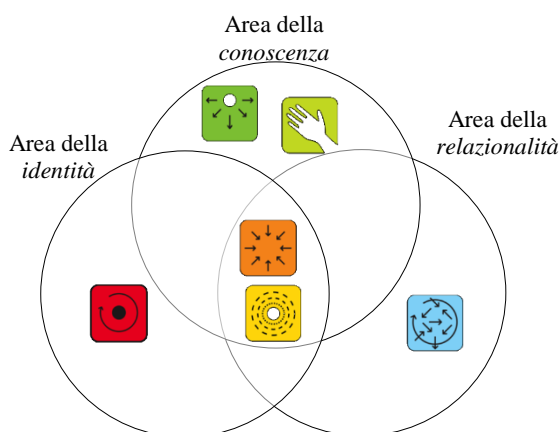
Chi è l'uomo? Domanda che esorta alla ricerca di una forma originale da attribuire all'esistenza. Questo l'obiettivo della seconda area. Formare è darsi una forma e quest'ultima ha in sé il senso di ciò che ordina, che non consente che si disperda, che conferisce unità, che manifesta l'orientamento al fine (Vico, 2000). La scuola non può abdicare al compito di aiutare i giovani a trovare momenti di silenzio (Montessori, 1970) e di solitudine (Castellazzi, 2013) per addentrarsi nella propria interiorità. È necessario identificare ambienti in cui è possibile aprirsi all'ascolto di sé, alle emozioni, ai ricordi, alla propria spiritualità intesa come coscienza e ricerca propria dell'essere umano che oltrepassa la natura animale (Bianchi, 2004). Lo spazio per l'apprendimento personale non è da intendersi come semplice luogo di riflessione razionale, ma come occasione per lo studente di addentrarsi nella propria interiorità attraverso stimolazioni letterarie, musicali e a stretto contatto con la natura. Un luogo in cui poter sognare e desiderare, scrivere e raccontarsi (Demetrio, 1996), immortalarsi con una fotografia o un disegno; spazio intimo in cui rigenerarsi e rigenerare, dove poter dilazionare e rallentare il proprio tempo, dove decifrare l'origine delle proprie emozioni e stati d'animo: un'area in cui poter ritrovare sé, sperimentandosi.

Corporeità. È doveroso ricordarsi che la prima forma di conoscenza di sé, degli altri e del mondo avviene attraverso la corporeità: essa è esperienza antecedente la parola e accompagna sempre e ovunque il cammino dell'uomo. Come ricorda Gamelli (2011), esiste una sensibilità corporea a scuola che ha a che vedere con ciò che accade ai corpi di coloro che la abitano. L'utilizzo della tonalità della voce e della respirazione, del contatto fisico o delle distanze, delle posture, la scoperta dell'affettività, il valore emotivo, il potere o la resa, l'aggressività e il litigio sono tutte esperienze che l'uomo sperimenta mediante il suo corpo, che non può essere estromesso dall'ambiente di apprendimento. Non è pensabile relegare la corporeità entro spazi, tempi e luoghi rigidamente predefiniti come le ore di scienze motorie. Vivere la scuola anche nella sua dimensione corporea significa riconoscere che l'uomo apprende sia con la mente sia attraverso e mediante il proprio vissuto motorio; grazie ad esso è possibile aprirsi al gusto della sperimentazione.

c) Area della relazionalità

Lavorare attraverso l'aiuto reciproco e la cooperazione, mediante la predisposizione di luoghi multifunzionali dove l'alunno è chiamato a modellare comportamenti e caratteristiche confrontandole con le norme e con i valori del gruppo, è l'obiettivo di questa area. Importante, pertanto, adibire degli ambienti dove creare appartenenza: essa, è sostanziale per costruire la propria identità sociale (Cesareo, 2000): quello che pensiamo, le convinzioni, i valori in cui crediamo, così come le abitudini e gli stili di vita risentono delle nostre appartenenze. In questo filone di pensiero s'inserisce il concetto di *agorà* proposto dall'Indire, come simbolo di appartenenza ad una comunità, non solo scolastica ma anche territoriale, nel quale ritrovarsi per confrontarsi, condividere e decidere in merito a questioni che riguardano la vita collettiva; uno spazio destinato al coinvolgimento attivo e partecipato.

Responsabilità partecipata. Affinché l’edificio sia “formativo” è necessario attivare, all’interno della scuola, processi educativi che coinvolgano i fruitori degli spazi sviluppando in loro comportamenti virtuosi volti a creare una cultura dell’apprendimento. Non è sufficiente compiere un *restyling strutturale* senza che quest’ultimo non generi una rivoluzione nella concezione del sapere e della conoscenza. Ad esempio, se l’edificio scolastico pone particolare attenzione alla sostenibilità ambientale, energetica ed economica, è importante che mediante una partecipazione attiva, si promuovano atteggiamenti didattici consoni a tale scopo, con ricadute sui comportamenti quotidiani (Malavasi, 2007). Spazi di incontri e di co-progettazione (Michellini, 2006) che, muovendo dall’architettura, sensibilizzino, sostengano e incoraggino una cultura di responsabilità partecipata: docenti, studenti, genitori e personale scolastico devono essere interpellati nel processo d’innovazione. Questa visione può essere inserita nel POF d’Istituto e concretizzata mediante l’attivazione di percorsi formativi (per i docenti), di sensibilizzazione (per genitori e comunità allargata) e attività laboratoriali (rappresentanza studentesca).



Legenda:







| | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|
| |  |  |  |  |  |  |
| | Mountain | Hands on | Cave | Watering hall | Campfire | Action |
| <i>Processo principale</i> | Arricchire, conoscere, influenzare | Sperimentare, agire, produrre | Riflettere, analizzare, ricercare | Interagire, incontrarsi | Input, collaborazione | Agire, conoscenza corporea |
| <i>Attività</i> | Da me ad altri | Individuale o in gruppo | Individuale | Da molti a molti | Da uno a molti | Individuale o in gruppo |

Figura 2. Attenzioni pedagogico-progettuali; intersezione con gli studi di David D. Thornburg. <http://tcpd.org/Thornburg/Handouts/Campfires.pdf>.

5. Conclusioni.

Da quanto esposto, è possibile individuare quattro snodi di riflessione sul rapporto tra architettura, educazione e apprendimento e conseguenti piste di lavoro e di ricerca da sviluppare.

In primo luogo, quanto più l'edificio scolastico è inteso come struttura vivente, crocevia di saperi e valenza simbolica, tanto più la sua realizzazione e vivibilità dovrà essere consapevolmente partecipata finanche negli aspetti di gestione e cura successivi (co-progettazione). Secondo, l'architettura scolastica sia nelle sue predisposizioni volumetriche, sia nelle sue funzioni sociali potrà trasformarsi in un ambiente armonico che integri conoscenze, identità e relazioni solo se diverrà luogo d'incontro intergenerazionale, sociale e culturale (civic-center). Quindi, occorre mettere in evidenza nella progettazione didattica e nell'agenda pedagogica sia il ruolo della corporeità nella formazione, sia l'edificio architettonico colto nella sua valenza di corpo vivente con una storia da narrare (memoria dei luoghi). Infine, è auspicabile approfondire la concezione dell'edificio scolastico come costruzione architettonica volta alla promozione di un'umanità integrale attenta anche alla dimensione interiore, spirituale e naturale (architettura inclusiva). La scuola, così, è chiamata a far sintesi tra percorsi di de-costruzioni e di nuove costruzioni.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2005). *Globalizzazione e glocalizzazione*. Roma: Armando Editore.
- Bianchi, E. (2004). *Lessico della vita interiore. Le parole della spiritualità*. Milano: BUR.
- Biondi, G., Borri, S., & Tosi, L. (eds.). (2016). *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*. Roma: AltraLinea.
- Borri, S. (ed.). (2016). *Spazi educativi e architetture scolastiche: linee e indirizzi internazionali*. Firenze: Indire.
- Botta, M. (10 novembre 2016). L'architettura sacra di Mario Botta, tra memoria storia e identità. <http://www.adspazio.it/architettura-sacra-mario-botta/> (ver. 15.12.2017).
- Carletti, A., & Varani A. (2005). *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*. Trento: Erickson.
- Castellazzi, V.L. (2013). *Dentro la solitudine*. Roma: Edizioni Magi.
- Center for Effective Learning Environments. <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/centreforeffectivlearningenvironmentscele/> (ver. 15.12.2017).
- Ceppi, G., & Zini, M. (1998). *Bambini, Spazi, Relazioni*, Reggio Emilia: Reggio Children Editore.
- Cesareo, V. (ed.). (2000). *Sociologia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cicconcelli, C. (1952). Lo spazio scolastico. *Rassegna critica dell'architettura*, 25, 5–15.
- Damiani, P. (2016). Un'idea di "Buona Scuola": la Scuola Estesa. *Formazione & insegnamento*, 2, 137–144.
- Daniels, H. & Ming, H. (2016). *Progettazione e pratica*. Paper presentato al Convegno internazionale "Dall'aula all'ambiente di apprendimento". Roma. <http://architetturescolastiche.indire.it/architetturescolastiche/docs/daniels-tse.pdf> (ver. 15.12.2017).
- Decreto ministeriale 11 aprile 2013. *Norme tecniche-quadro, contenenti gli indici minimi e massimi di funzionalità urbanistica e edilizia*.

- De Carlo, G. (2013). *L'architettura della partecipazione*. Macerata: Quodlibet. Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando Editore.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- Dosi, A. (2006). *Otium. Il tempo libero dei romani*. Roma: Quasar.
- Drago, R. (2002). *Voci della scuola*. Milano: Tecnodid.
- Ellsworth, E. (2004). *Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy*. London: Routledge.
- Fianchini, M. (eds.). (2017). *Rinnovare la scuola dall'interno*. Rimini: Maggiolini.
- Frankl, V. (2001). *Un significato per l'esistenza*. Roma: Città Nuova.
- Galanti, G. (27 luglio 2005). Il contributo dell'architettura. Può l'edificio scolastico essere frutto di un lavoro multidisciplinare?. <http://www.indire.it/2005/07/27/il-contributo-dellarchitettura/> (ver. 15.12.2017).
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Cortina.
- Gennari, M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Goleman, D., Ray M. & Kaufman P. (2004). *Lo spirito creativo*. Milano: BUR.
- Hebert, A.E. (2006). *The boss of the whole school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Laici, C., Mosa, E., Orlandini, L., & Panzavolta, S. (2015). "Avanguardie educative". *Conference proceedings. The future of education 2015* (pp. 195-200). Firenze: Libreria Universitaria.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lippman, P. Intervista. <https://holtthink.tumblr.com/post/76395390247/interview-with-peter-c-lippman-author-of> (ver. 15.12.2017).
- Longworth, N. (2007). *Città che imparano*. Milano: Cortina.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49(1), 9–12.
- Malavasi, P. (ed.). (2007). *L'impresa della sostenibilità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Marcarini, M. (2014). Gli spazi della scuola: le proposte rivoluzionarie dell'attivismo nell'organizzazione degli spazi educativi e le ricadute successive. *Cqia*, 10, 1–25.
- Martini, E.R., & Torti, A. (2003). *Fare lavoro di comunità – Riferimenti teorici e strumenti operativi*. Milano: Carocci.
- Meregalli, D. (2017). *Abitare la solitudine. Percorsi di pedagogia introspettiva*. Milano: Vita e Pensiero.
- Michelini, C. (2006). *Progettare e governare la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Mura, M.G. (25 maggio 2011). Modelli di learning landscape per le scuole del futuro...prossimo. Il rapporto tra spazio e modalità di apprendimento secondo Herman Hertzberger. <http://www.indire.it/2011/05/25/modelli-di-learning-landscape-per-le-scuole-del-futuro-prossimo/> (ver. 15.12.2017).

- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*. No. Speciale.
- Montessori, M. (1970). *Come educare il potenziale*. Milano: Garzanti.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Cortina.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere*. Milano: Cortina.
- Nair, P., Fielding, R., & Lackney, J. (2009). *The Language of school design: Design patterns for 21st century schools*. Minneapolis: Designshare.
- Natali, F. (2007). *L'ambigua natura della frontiera*. Urbino: QuattroVenti.
- Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Santoianni, F., & Striano, M. (2003). *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*. Bari: Laterza.
- Siza, R. (2003). *Progettare nel sociale. Regole, metodi e strumenti per la progettazione*. Milano: Franco Angeli.
- Vico, G. (2000). *Alla ricerca della pedagogia perduta*. Brescia: La Scuola.
- Washburne, C. (1960). *Winnetka. Storia e significato di un esperimento pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Weyland, B. (2017). Progettare scuole insieme: strategie e processi tra spazi e didattiche. *Research in trends in humanities. Education & Philosophy*, 4, 44–55. <http://dx.doi.org/10.6093/2284-0184/5022> (ver. 15.12.2017).
- Weyland, B., & Attia, S. (2015). *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*. Milano: Guerini.
- Winnicott, D. (2005), *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando Editore.