

The spaces of the school: the revolutionary proposals of activism in the organization of educational spaces and the subsequent implications

Gli spazi della scuola: le proposte rivoluzionarie dell'attivismo nell'organizzazione degli spazi educativi e le ricadute successive

Mariagrazia Marcarini

Abstract

The relationships and the connections between people, education and school spaces have attracted the interest, the study and the research of the great educators of the 'new school' and of the activism. What is left from these studies in these years? Are the proposals of the great educators of the past still current? How are their reflections interpreted today? Educational opportunities will be analyzed through the proposals and experimentations made over the years by great educators as Mary Montessori and Dewey, which have revolutionized the school practices, then followed by many others who have helped to suggest new ways of 'doing school'. In addition to Maria Montessori, and John Dewey, will be discussed reflections of: Carleton Washburne, Rosa e Carolina Agazzi, Maria Boschetti Alberti, Célestine Freinet, Roger Cousinet, Luigi Volpicelli, Luigi Romanini, Renato Coèn, Francesco De Bartolomeis, Loris Malaguzzi.

Premessa

La storia dell'architettura scolastica può mostrare con chiarezza come la disposizione delle aule e degli arredi sia mutata insieme alle concezioni pedagogiche e agli scopi di rinnovamento metodologico in relazione anche a criteri di minore o maggiore flessibilità con «una crescente attenzione agli arredi, alle strutture, ai materiali ed alle attrezzature che 'riempiono' e completano le scelte architettoniche»⁵⁵².

È stato solo con passaggio dall'Ottocento al Novecento che ci fu il consolidamento e la generalizzazione di una concezione più moderna dell'infanzia e della fanciullezza, con un riconoscimento del valore di queste età della vita. Queste istanze si propagarono attraverso un movimento che nacque sulla scia delle idee di Rousseau prima e in seguito sulle riflessioni utopiche di Robert Owen, Charles Fourier e Jean-Baptiste Godin e che trovò forza soprattutto nella cultura romantica tedesca dove, come chiarisce Giorgio Chiosso, «si era cercato di spiegare l'essenza e il divenire del mondo e della natura dell'uomo, esaltando il bambino»⁵⁵³. In sostanza, nel corso dell'Ottocento, fu sempre più avvertito quello che Ariès definirebbe come 'un sentimento' verso l'infanzia⁵⁵⁴, infatti, prosegue Chiosso «si materializzano progressivamente spazi, oggetti, iniziative (dagli

⁵⁵² V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze 1996, p. 65.

⁵⁵³ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, Editrice La Scuola, Brescia 1997, p. 42.

⁵⁵⁴ P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medioevale moderna*, Laterza, Roma-Bari 1978, tit. or.: *L'enfant e la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Plon, Paris 1973.

ambienti nelle case al moltiplicarsi delle scuole, dall'alimentazione alle cure mediche, dai giocattoli ai vestiti) sempre più a misura di bambino»⁵⁵⁵.

Il mutamento del clima sociale ha segnato i primi anni del Novecento, che sono stati fortemente caratterizzati dal movimento a favore dell'educazione nuova e dalla pedagogia dell'attivismo. Le istanze degli esponenti di questo movimento avevano l'obiettivo di concretizzare, dal punto di vista educativo, le prassi scolastiche secondo questa nuova visione dell'infanzia, infatti, come illustra 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»⁵⁵⁶, con una visione definita 'puerocentrica'.

Un indirizzo che si è proposto come radicalmente innovativo, in relazione ai problemi relativi agli spazi scolastici, è rappresentato dall'attivismo pedagogico presente nelle scuole attive europee e nell'educazione progressiva americana. Come osserva Mario Gennari,

l'esigenza di riformulare i rapporti interpersonali nella classe, il principio di non coercizione, l'attenzione posta sulla motivazione apprenditiva, l'esperienza considerata come educazione, l'importanza conferita alla socializzazione convincono gli attivisti a progettare, già nei primi decenni del '900, scuole in cui lo spazio sia un territorio di percorrimto libero e attivo⁵⁵⁷.

Le attività di gruppo o individuali e individualizzate che vengono proposte e presentate dall'attivismo richiedono che gli spazi siano organizzati in modo diverso e più flessibile in una scuola aperta all'esterno, dinamica e, soprattutto, dialogica in modo che «il sistema sintropico, statico e un po' polveroso che si ritaglia sull'immagine della classe tradizionale viene sovvertito»⁵⁵⁸.

Al di qua e al di là dell'oceano molti studiosi si sono scagliati contro il concetto di scuola passiva, una scuola che Spranger ha definito, servendosi di una metafora architettonica, 'lo stile isolante dell'educazione'⁵⁵⁹, ma come ha scritto Volpicelli, questa critica è più di una metafora perché «ci riporta alla genesi dell'educazione istituzionalizzata, con l'isolamento delle nuove generazioni nella disciplina di una classe e di una scuola, depositarie della tradizione e della cultura della società»⁵⁶⁰ o anche, come scrive a tal proposito Santomauro, uno stile che «sottrae l'educazione dalla corrente della vita»⁵⁶¹. L'edificio scolastico si prospetta, come «una torre d'avorio, una vera e propria fortezza in cui rinchiudere ed isolare i ragazzi, separarli e difenderli dal mondo esterno a mezzo di mura [e] di cancellate»⁵⁶².

La conoscenza, inoltre, è concepita come un contenuto neutro che può essere 'infuso', trasmesso in modo automatico e gli studenti trattati come «un banco di aringhe»⁵⁶³.

⁵⁵⁵ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 42.

⁵⁵⁶ Ivi, p. 53.

⁵⁵⁷ M. Gennari, *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando Editore, Roma 1988, pp. 44-45.

⁵⁵⁸ Ivi, p. 45.

⁵⁵⁹ Cfr. in L. Volpicelli, *Educazione contemporanea. Aspetti e problemi*, Armando Armando Editore, Roma 1966, vol. III, p. 313.

⁵⁶⁰ Ibidem.

⁵⁶¹ G. Santomauro, *Per una pedagogia in situazione*, Editrice La Scuola, Brescia 1967, p. 16.

⁵⁶² L. Volpicelli, *Educazione contemporanea. Aspetti e problemi*, Armando Armando Editore, Roma 1965, vol. II, 2° ed., p. 208.

⁵⁶³ G. Bertagna, *Legittimazione pedagogica di una presenza*, in G. Bertagna (a c. di), *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*, Franco Angeli, Milano 2004, p. 39.

Quest'aspetto può essere ben esemplificato dalla metafora dell'imbuto di Norimberga che deriva da un'incisione su una tavola del XVII secolo: nell'incisione si vede una sedia sulla quale è seduto un ragazzo con un imbuto infilato nella testa. Accanto al ragazzo c'è un insegnante nell'atto di riversare nell'imbuto le conoscenze dell'epoca. Il dispositivo è stato chiamato 'imbuto di Norimberga' perché è in quella città che per la prima volta fu immortalato in un'incisione⁵⁶⁴ e che pose un problema contro cui Dewey e i suoi allievi americani e gli studiosi europei hanno combattuto: si tratta dell'idea che tutte le nozioni possano essere 'travasate' da chi sa nelle menti di chi non sa.

Le cose in realtà non stanno in questi termini perché l'apprendimento non è un processo così lineare: l'iniziativa del bambino è il motore dell'apprendimento, ma da solo non basta, è necessario incanalare la loro energia motrice in modo da sfruttarla per l'apprendimento.

Al di qua dell'oceano: Maria Montessori e gli spazi scolastici nelle 'Case dei Bambini'

Maria Montessori è stata una pioniera nel campo dell'educazione in un periodo in cui stavano sorgendo le prime 'scuole nuove'. La studiosa aveva due obiettivi uno pratico ed uno teorico. Se da un lato aveva l'intento di trasformare le istituzioni, dall'altro aveva iniziato una radicale revisione teorica dei concetti dell'educazione. La Montessori iniziò ad elaborare un metodo che propose con autorevolezza e fervore e che rappresentò un'alternativa all'insegnamento collettivo ed uniforme per tutti⁵⁶⁵. Il suo metodo era fondato su una concezione «trasformista dell'educabilità», cioè aveva l'idea che la persona «non si sviluppi in maniera fissa e preformata, ma in modo finalizzato e in interazione con un ambiente in grado di dirigere lo sviluppo»⁵⁶⁶.

La studiosa riteneva importante rispettare le differenze individuali e a tal fine il suo metodo prevedeva radicali mutamenti non solo nel ruolo dell'educatore, ma anche nell'organizzazione e progettazione degli spazi scolastici. Per la studiosa aveva un valore importante l'attività autonoma del bambino e ha affrontato questo tema come una questione di apprendimento anziché di insegnamento. C'è ovviamente un ribaltamento di ottica, da una centratura sul docente e sull'insegnamento ad una attenzione al bambino e ai suoi processi di apprendimento. La studiosa ritiene che il bambino posto in un ambiente adeguato scopre la propria dimensione spirituale, si realizza pienamente ed è libero. La maestra osserva il bambino, non lo dirige, ma fa da *medium* tra lui e l'ambiente che «'deve' essere a sua misura, ritagliato sulle possibilità del particolare momento evolutivo»⁵⁶⁷, e per tale ragione e le attività e gli apprendimenti nelle Case dei Bambini, da li create, hanno una elevata componente di tipo pratico.

⁵⁶⁴ H. von Foester, *Inventare per apprendere, apprendere per inventare*, in P. Peticari, M. Sclavi (a c. di), *Il senso dell'imparare*, Anabasi, Milano 1994, p. 2. Il modello ideale di tutte le macchine per imparare è l'imbuto di Norimberga. Esso fu ideato da G. F. Harssdörffer che visse dal 1607 al 1658, e la sua professione fu quella di poeta barocco. Fu lui che ideò quell'imbuto che oggi è denominato 'Imbuto di Norimberga', in H. H. Vogt, *L'imbuto di Norimberga - Macchine per imparare*, Editrice La Scuola, Brescia 1969, p. 5, tit. or.: *Der Nürnberg Trichter – Lernmaschinen für Kind?*, Franckhsche Verlagshandlung W. Keller & Co, Stuttgart 1996. Scrive G. Bertagna che il simbolo fu impresso sui portali di molte scuole e università nella Germania del XVI e XVII secolo ad emblema di una concezione idraulica e riempitiva dell'apprendimento, in G. Bertagna, *Legittimazione pedagogica di una presenza*, in G. Bertagna (a c. di), *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*, cit., p. 37.

⁵⁶⁵ F. De Bartolomeis, *Maria Montessori e la pedagogia scientifica*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1967, 2° ristampa, pp. 3-6.

⁵⁶⁶ R. Foschi, *Maria Montessori*, Ediesse, Roma 2012, p. 102.

⁵⁶⁷ Ivi, p. 107.

La critica di Maria Montessori all'impostazione spaziale e architettonica della scuola tradizionale è feroce e scrive, infatti, che sembrano «addirittura tombe, le scuole coi banchi allineati come catafalchi tutti neri, sol perché essi devono essere del colore dell'inchiostro e nascondere le 'macchie'»⁵⁶⁸. Le sue scuole erano arredate con mobili leggero, semplice ed economico, lavabile affinché i bambini partecipino alla pulizia con un esercizio molto educativo, ma prosegue scrivendo che «soprattutto importa che sia possibilmente bello e artistico. La bellezza non è fatta in questo caso con il 'superfluo', col 'lusso', ma con la grazia e l'armonia delle linee e dei colori, uniti a quella massima semplicità che è richiesta dalla leggerezza del mobile»⁵⁶⁹.

L'architettura montessoriana è aperta ed è fondamentale la dignità del bambino con un ambiente pedagogico su misura, in rapporto alla sua vita, con mobili adatti ai suoi bisogni e trasformabili e in cui il suo diritto al gioco, al giocattolo, al teatro, all'espressione mimica e musicale, al giardinaggio gli permettono di conquistare l'autonomia⁵⁷⁰.

L'ambiente scolastico deve essere un fattore di educazione, deve essere un 'maestro' e scrive che «nelle nostre scuole non si insegna, è l'ambiente che fa tutto»⁵⁷¹. Quando Maria Montessori enunciò il grande valore di un ambiente scolastico adeguato alle esigenze dei bambini⁵⁷² le sue affermazioni destarono un grande interesse, infatti, «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»⁵⁷³.

Per Maria Montessori la pedagogia doveva poter dialogare con tutte le altre scienze per ampliare la conoscenza dei processi che entrano in gioco nell'apprendimento e nello sviluppo evolutivo e culturale e nel suo percorso di indagine procede con un rigoroso atteggiamento scientifico per diffondere la cultura dell'osservazione, della ricerca e della riflessione nei suoi ambiti disciplinari⁵⁷⁴.

In questa visione, il maestro e l'educatore diventano parte integrante della pedagogia scientifica, in modo da acquisire una connotazione di maestro-scienziato che deve poter disporre di spazi adeguati alle sue esigenze e vi deve essere una trasformazione degli ambienti e degli arredi scolastici, in modo che siano coerenti con l'impostazione metodologica che si vuole dare.

Nell'edilizia, negli arredi e nei mobili è presente un pregiudizio che ritiene che il corpo debba tenere qualche particolare e prestabilita posizione per essere coinvolto in un'azione educativa. Obbligare un bambino all'immobilità non aiuta il suo sviluppo psico-motorio e affinché la scuola consenta libertà di movimento è necessario uno spazio adeguato.

Arredi e ambienti sono stati per Maria Montessori oggetto di studio e di progettazione e sono stati pensati e realizzati in modo da essere adatti agli scopi metodologici della sua pedagogia scientifica. I tavoli dovevano essere leggeri, le credenze basse e le maniglie alla portata dell'altezza dei bambini; alcune di queste caratteristiche sono ancora oggi

⁵⁶⁸ M. Montessori, *Educazione alla libertà*, (a c. di M. L. Leccese Pinna), Laterza, Roma-Bari 1986, p. 26.

⁵⁶⁹ Ivi, p. 25.

⁵⁷⁰ L. Volpicelli, *Educazione contemporanea. Aspetti e problemi*, vol. III, cit., pp. 317-318.

⁵⁷¹ G. Honegger Fresco, *Aspetti della Casa dei Bambini*, in G. Honegger Fresco (a c. di), *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita. Che cosa ne è oggi della proposta pedagogica di Maria Montessori in Italia e nel mondo*, FrancoAngeli, Milano 2000, p. 131, cfr. in M. Montessori, *X Conferenza, XV Corso Internazionale*, Roma 1930.

⁵⁷² M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, M. Bretschneider, Roma 1909, pp. 59-63 e M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Maglione&Strini, Roma 1916, p. 105.

⁵⁷³ M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti Editore, Milano 2012, 6° ristampa, p. 221.

⁵⁷⁴ C. Mustacchi, *I luoghi edificanti*, in S. Marsicano (a c. di), *Abitare la cura. Riflessioni sull'architettura istituzionale*, FrancoAngeli, Milano 2013, 1° ed. 2002, p. 150.

presenti in molti ambienti dell'infanzia. La studiosa scrive che le classi sono state trasformate in vere e piccole Case dei Bambini

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»⁵⁷⁵. Lo sviluppo del bambino avviene mediante stimoli esterni, per tale ragione «lasciato libero nelle sue attività, deve trovare nell'ambiente qualche cosa di 'organizzato' in rapporto diretto alla sua 'organizzazione' interiore»⁵⁷⁶.

La sua idea fondamentale sul tema dell'ambiente di apprendimento era che fosse possibile organizzare uno 'spazio' adatto entro il quale il bambino fosse posto dinanzi a esperienze significative e utili per costruire e sviluppare competenze sia cognitive, sia affettive e relazionali, in cui fosse possibile la valorizzazione dell'autodisciplina. I locali dovevano essere progettati in modo che avessero lo spazio sufficiente affinché i bambini potessero muoversi liberamente, infatti, oltre allo spazio necessario per contenere tutti i bambini quando stanno seduti, ci doveva essere uno spazio vuoto altrettanto esteso, in modo che avessero la possibilità di muoversi e spostarsi⁵⁷⁷.

Altre indicazioni rispetto all'organizzazione degli spazi riguardavano la necessità di separare quelli che chiama 'agglomeramenti' delle scuole comuni dove centinaia di bambini erano raggruppati in 'una caotica promiscuità'⁵⁷⁸. Per tale ragione riteneva che sarebbe stato necessario creare ambienti in cui ciascun gruppo avesse una sua indipendenza, dove ci fossero spazi per la lettura e per il riposo, una cucina, un giardino, ecc. In questa direzione andava il lavoro di trasformazione effettuato dalla Montessori, che ha infranto le vecchie tradizioni, infatti, «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»⁵⁷⁹. Queste modificazioni fanno parte di un disegno più ampio e riguardano una trasformazione più profonda. Nella sua metodologia è particolarmente innovativo il rapporto tra l'insegnante e l'alunno, infatti, i problemi che hanno caratterizzato la cultura scolastica, in un passato non così lontano, sembravano essere caratterizzati e ridotti solo al rapporto maestro-scolaro e perciò in termini didattici al rapporto insegnamento-apprendimento, «di fronte alla 'lectio' stava la 'repetitio', e perciò il programma della scuola rappresentava il costante e continuo punto di riferimento di ogni considerazione»⁵⁸⁰. È proprio questo rapporto che nella pedagogia di Maria Montessori è ribaltato, infatti «c'è un capovolgimento tra adulto e bambino: il maestro senza cattedra, senza autorità e quasi senza insegnamento, e il solo bambino al centro dell'attività, che impara da solo che è libero nella scelta delle sue occupazioni e dei suoi movimenti»⁵⁸¹.

La portata delle sue idee rivoluzionarie si diffuse rapidamente in Europa e negli Stati Uniti e contemporaneamente la studiosa iniziava un ciclo di corsi di preparazione per le

⁵⁷⁵ M. Montessori, *Manuale di Pedagogia Scientifica*, Alberto Morano Editore, Napoli 1935, p. 32.

⁵⁷⁶ Id., *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Maglione&Strini, Roma 1916, p. 63.

⁵⁷⁷ Id., *Manuale di Pedagogia Scientifica*, cit., p. 39.

⁵⁷⁸ Ivi, p. 40.

⁵⁷⁹ Ivi, p. 31.

⁵⁸⁰ Ivi, p. 76.

⁵⁸¹ M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti Editore, Milano 2011, 7° ristampa, p. 148.

maestre, sia nazionali, sia internazionali, in cui dava il suo contributo in prima persona perché riteneva fondamentale la preparazione degli insegnanti⁵⁸².

Maria Montessori è riuscita a ricreare sul piano architettonico e organizzativo ambienti scolastici adatti all'apprendimento, senza tuttavia trascurare l'aspetto estetico, perché un ambiente deve essere, secondo il suo pensiero, bello, luminoso e artistico⁵⁸³.

Al di là dell'oceano: John Dewey, Carleton Washburne e le 'Scuole Nuove'

Le istanze pedagogiche di Maria Montessori per una scuola libera ed attiva trovano un corrispettivo al di là dell'Oceano Atlantico in John Dewey, il quale insegnava in una scuola-laboratorio elementare. In seguito creò a New York una nuova scuola sperimentale finanziata dai genitori degli allievi in cui applicava il suo metodo⁵⁸⁴. La visione di una scuola nuova, in cui gli allievi potessero attivarsi e cessassero di essere massa uniforme ha comportato, ovviamente, grande cambiamento e, come scrive Dewey, «una rivoluzione, non diversa da quella provocata da Copernico, quando spostò il centro dell'astronomia dalla terra al sole»⁵⁸⁵.

Ciò che lo studioso criticò molto era (ed è ancora oggi, salvo rari casi) la disposizione interna delle aule scolastiche, scrive, infatti, che i banchi allineati permettono di avere «sotto mano il maggior numero possibile di ragazzi, da trattare come fanciulli 'en masse', come aggregato di unità»⁵⁸⁶, senza che vengano stimolati quegli aspetti che li rendono consapevoli e autonomi.

Dewey per indicare la 'scuola ideale' ha utilizzato la metafora della 'casa ideale' in cui il bambino partecipa ai lavori casalinghi e acquisisce in questo modo ordine, diligenza e rispetto per i diritti e le idee degli altri; l'aspetto principale è di mettere in secondo ordine le proprie attività rispetto agli interessi della casa, il partecipare ai lavori della casa diventa un momento per migliorare le proprie conoscenze⁵⁸⁷.

Lo studioso per organizzare gli spazi scolastici, aveva girato «per i negozi di suppellettili scolastiche in cerca di banchi e seggiole che fossero più adatti sotto tutti i punti di vista – artistico, igienico ed educativo – ai bisogni dei fanciulli»⁵⁸⁸, ma aveva incontrato notevoli difficoltà a trovare ciò che stava cercando, fino a quando un intelligente negoziante gli fece un'osservazione davvero illuminante e gli disse: «temo che non troviate quello che desiderate. Desiderate qualcosa con cui i ragazzi possano lavorare; questi [banchi] sono fatti tutti per ascoltare»⁵⁸⁹ passivamente e senza esperienza la lezione del maestro.

Nella scuola attiva lo studio e l'apprendimento partono da esperienze che si realizzano all'interno dei laboratori in cui il bambino deve risolvere problemi concreti e perseguire obiettivi produttivi. L'insegnante, quindi, cambia il suo ruolo, non è più un 'travasatore' di sapere, ma attiva esperienze attraverso l'organizzazione e la predisposizione dell'ambiente e «l'aula, lo spazio per eccellenza della scuola tradizionale

⁵⁸² M. Pignatari, *Maria Montessori e la sua riforma educativa*, Giunti-Bemporad Marzocco, Firenze 1970, p. 26.

⁵⁸³ Ivi, p. 45.

⁵⁸⁴ P. Checchi, *Di tutti i tipi. Viaggio negli edifici scolastici dall'Illuminismo ad oggi*, in P. Checchi, C. Marcetti, P. Merigolo, *La scuola e la città*, Edizioni Polistampa, Firenze 2010, p. 23.

⁵⁸⁵ J. Dewey, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1969, 3° ristampa, p. 24, tit. or.: *The School and the Society*, The University of Chicago Press, Chicago 1915.

⁵⁸⁶ Ivi, p. 23.

⁵⁸⁷ Ivi, p. 25.

⁵⁸⁸ Ivi, p. 22.

⁵⁸⁹ Ivi, p. 23.

viene superata»⁵⁹⁰.

Nella realizzazione pratica di un oggetto entrano in gioco problemi che devono essere affrontati e decisioni che devono essere prese: valutare le proporzioni, scegliere i materiali, gli attrezzi, calcolare la giusta quantità di materiali necessari, ecc. queste scelte generano apprendimento, ma è necessario che la scuola sia strutturata con ambienti più adatti a questi scopi, attraverso «un'organizzazione di equipaggiamento e di materiale, [...] [per] dirigere le attività del fanciullo [...] in determinate direzioni»⁵⁹¹.

La scuola tradizionale crea immobilismo pensando di sviluppare una mobilità intellettuale indipendente dall'azione, la scuola che attiva, al contrario, è una scuola aperta dove al suo interno le diverse attività, che non si svolgono in aula ma in laboratorio, si integrano e si mette in contatto l'attività intellettuale con la concreta attività manuale. La filosofia di John Dewey è '*learning-by-doing*', cioè imparare facendo.

Ambienti dedicati all'ascolto di una lezione sono previsti, ma questa tipologia è una delle possibilità dell'organizzazione spaziale della scuola attiva e non certo quella predominante. Lo spazio non è più legato all'unità formativa del gruppo classe, ma si adatta al lavoro che deve essere svolto e sono molte le soluzioni che si possono individuare e che modificano l'ambiente di apprendimento, sono previste attività nei laboratori legati ai mestieri di falegname, tessitore, cuoco che richiedono abilità manuali e prestazioni intellettuali e che permettono di approfondire gli argomenti affrontandoli mediante diversi punti di vista⁵⁹².

Al filone delle 'scuole nuove' appartiene il 'Metodo Pedagogico di *Winnetka*'⁵⁹³ che fu proposto e sperimentato da Carleton Washburne negli anni Venti⁵⁹⁴. Washburne nel 1919 venne chiamato come soprintendente scolastico a Winnetka, dove attuò un esperimento didattico in cui il lavoro educativo si adeguasse alle differenze individuali dei ragazzi⁵⁹⁵.

Lo studioso dà molta importanza all'ambiente fisico e all'organizzazione dello spazio. Secondo la sua visione, «ogni fanciullo [...] ha diritto alla salute fisica e mentale»⁵⁹⁶. Washburne riteneva che la salute fisica e mentale fossero aspetti di un medesimo problema e, pertanto, interdipendenti, anche se sul piano pratico era necessaria un'analisi separata.

In relazione alla salute fisica, lo studioso riteneva che le condizioni edilizie della scuola dovessero rispettare requisiti di igiene e salubrità. L'ambiente doveva essere adeguatamente riscaldato, ben aerato e illuminato, ed anche «vivace in cui il fanciullo possa esplicitarsi liberamente»⁵⁹⁷ e per questo erano molto importanti le attività fisiche dei

⁵⁹⁰ C. Mustacchi, *I luoghi edificanti*, cit., p. 148.

⁵⁹¹ J. Dewey, *Scuola e società*, cit., p. 26.

⁵⁹² C. Mustacchi, *I luoghi edificanti*, cit., p. 147.

⁵⁹³ Scrive C. W. Washburne: «Esiste una piccola città, sobborgo di Chicago, chiamata Winnetka, in cui tutti gli abitanti, ricchi o poveri, inviano i loro ragazzi alle scuole pubbliche», in C.W. Washburne, *Le scuole di Winnetka*, La Nuova Italia, Firenze 1952, p. 11. Le scuole di Winnetka erano un complesso di scuole, sorto in un sobborgo di Chicago, dove a partire dagli anni Venti è stato sperimentato un nuovo metodo di istruzione basato sull'apprendimento individuale rapportato allo sviluppo di ogni bambino, in C. W. Washburne, *Le scuole di Winnetka*, cit., p. 37.

⁵⁹⁴ A questo metodo pedagogico venne dato il nome di 'Piano di Winneka', una denominazione che lo studioso non ha mai condiviso e accettato. Di questo aspetto scrive nel suo libro 'Winnetka, Storia e significato di un esperimento pedagogico' in cui scrive: «Il nostro lavoro fu chiamato 'Piano di Winnetka, denominazione che, come ho già detto, noi non abbiamo mai approvata o usata» (C.W. Washburne, *Winnetka. Storia e significato di un esperimento pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1960, p. 171).

⁵⁹⁵ W. Washburne, *Le scuole di Winnetka*, cit., p. 37.

⁵⁹⁶ D. Orlando, *Washburne*, Editrice La Scuola, Brescia 1960, p. 106; C. Washburne, *Filosofia vivente dell'educazione*, Le Monnier, Firenze 1957, p. 10.

⁵⁹⁷ Ivi, p. 107.

bambini in modo da permettere loro «di compiere un moto adeguato alla loro età ed al loro grado di sviluppo»⁵⁹⁸.

Descrive gli edifici scolastici di *Winnetka* come edifici «nuovi, puliti, ben aerati, ben illuminati, piacevoli alla vista, confortevoli per chi vi abita»⁵⁹⁹ e ben arredati con oggetti che si potevano trasportare con estrema facilità. L'interno delle aule era arredato con fiori, piante, tendine alle finestre, con uccelli e pesciolini come le case degli alunni, alle pareti erano appesi dipinti di larghe dimensioni realizzati dagli allievi. È interessante riportare le sue parole, in particolare scrive che

in una scuola progressiva l'aula è bella e sa di casa. È piena di testimonianze delle attività e degli interessi dei bambini. Ogni qualvolta ciò sia possibile, la sistemazione dei posti non deve consistere in file di banchi o di scrittoi fissi, ma di scrittoi che possono essere disposti opportunamente, o in tavolineti attorno ai quali i bambini possano discutere e lavorare insieme. L'atmosfera dell'aula non è formale, ma amichevole. Naturalmente vi è un ordine, ma lo stesso tipo di ordine che regnerebbe tra un gruppo di adulti che lavorano insieme⁶⁰⁰.

Non solo l'interno era confortevole e ben progettato, ma anche per l'esterno c'era molta attenzione. Gli edifici, infatti, erano circondati da alberi, arbusti e prati che permettevano agli alunni di poter giocare in libertà all'aperto. Tutto questo dà la misura di quanto l'organizzazione degli spazi educativi sia importante per promuovere nuove relazioni tra chi li vive e li abita e assumere significati a partire dall'uso che l'insegnante intende fare e dell'utilizzabilità che è concessa allo studente⁶⁰¹. In sostanza scrive Washburne che un buon programma scolastico è certamente utile, ma ci vogliono scuole adatte, è sicuramente vero che «quando un insegnante è bravo, riesce a svolgerlo con efficacia anche in locali disadorni e con dotazioni insufficienti, ma tutti – maestri e ragazzi – lavorano meglio in aule e scuole piacevoli, igieniche, ben illuminate e fornite di quanto può aiutare lo studio»⁶⁰². Costruire scuole belle e funzionali era uno degli obiettivi di Washburne, il programma di *Winnetka* prevedeva di rimodernare le scuole esistenti e di costruirne di nuove. La *Hubbard Woods School*, costruita nel 1915, era sicuramente molto moderna rispetto alle scuole tradizionali dell'Ottocento, severe, massicce e squadrate, aveva un solo piano e i banchi non erano più fissati al pavimento. A *Winnetka* furono rimodernate molte scuole, vennero ridipinte le pareti con colori chiari e allegri. I genitori degli allievi aiutarono ridipingendo i mobili, confezionando tendine e fabbricando cassette di fiori, in modo da trasformare i vecchi edifici in 'case accoglienti' per i loro figli. C'era un'atmosfera molto informale e i banchi non erano più avvitati al pavimento. C'era, però, un forte rumore di rimbombo nelle aule che disturbava molto le lezioni e creava confusione, il problema venne superato insonorizzando il soffitto con apposite lamine che assorbivano il suono, la spesa fu molto contenuta e il risultato eccellente⁶⁰³.

Dal 1919 al 1960 circa a *Winnetka* non passava anno senza che venissero costruite, ricostruite o ammodernate le scuole. La svolta nell'organizzazione degli spazi, però, arriverà solo alla fine degli anni Quaranta del Novecento quando fondamentale è stato anche l'apporto di un gruppo di giovani architetti scelti nel 1939 da Washburne. Fu loro chiesto di progettare un nuovo tipo di scuola, bella, pratica e che avesse un'architettura che fosse incarnazione di una filosofia educativa in cui si tenesse conto della necessità di

⁵⁹⁸ Ibidem.

⁵⁹⁹ W. Washburne, *Le scuole di Winnetka*, cit., p. 11.

⁶⁰⁰ Id., *Che cos'è l'educazione progressiva*, La Nuova Italia, Firenze 1953, p. 72.

⁶⁰¹ M. Gennari, *Pedagogia degli ambienti educativi*, cit., p. 83.

⁶⁰² C. Washburne, *Winnetka. Storia e significato di un esperimento pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1960, p. 151.

⁶⁰³ Ivi, pp. 151-152.

differenziazione tra gli allievi, della cura degli ambienti scolastici e delle opportunità di sviluppo che potevano offrire⁶⁰⁴.

Essi progettaronο e costruironο la *Crow Island School*, che venne definita una decina d'anni dopo come «il più significativo tra gli edifici costruiti in America negli ultimi 100 anni»; le aule avevano una superficie di circa 60 mq, molto spaziose e composte da un laboratorio, da uno spogliatoio, uno spazio esterno individuale, erano in posizione periferica rispetto al corpo centrale, al quale erano annesse mediante corridoi⁶⁰⁵. La *Crow Island School* ha rappresentato un esempio significativo di come l'architettura poteva interpretare le esigenze educative e didattiche degli insegnanti. Questa scuola è stata un importante esempio, il meglio che si potesse realizzare all'epoca e ha portato un grande influsso non solo su tutta l'edilizia americana, ma anche in Europa.

L'apporto delle sorelle Agazzi e di Maria Boschetti Alberti alla riflessione sugli spazi educativi

Accanto a Dewey e Montessori, ci sono altri pedagogisti che hanno criticato l'impostazione tradizionale e proposto nuove modalità didattiche. Il metodo educativo delle sorelle Agazzi, insieme a Maria Montessori, inaugurò il filone dell'attivismo pedagogico italiano. Con l'aiuto di Pietro Pasquali, misero a punto a Mompiano una scuola infantile ricca di elementi innovativi. Si ispirarono al *Kirkegarten* di Fröbel, ma ritenevano che la scuola dell'infanzia dovesse essere progettata in modo tale che rispecchiasse l'ambiente abituale del bambino ed organizzata, quindi, come una piccola casa, dove il bambino potesse svolgere le sue attività come se si trovasse nella propria casa e avevano riprodotto a scuola il clima dell'ambiente domestico «ricco di affetti e segnato dall'interattiva collaborazione di 'piccoli' e 'grandi' [e] da qui l'idea di 'scuola materna' [...] nella quale il bimbo doveva ritrovare tutto il calore familiare e, con esso, la spontaneità e la fiducia necessarie al naturale proseguimento della sua crescita»⁶⁰⁶.

Le due sorelle ritenevano l'ambiente scolastico un fattore educativo decisivo, anche se con una visione totalmente diversa da quella sia dell'ambiente naturalistico dei promotori dell'educazione nuova, sia da quello 'scientifico', nel senso di rispettare le leggi dello sviluppo del bambino, della Montessori. Per loro era importante che le attrezzature e gli arredi rispecchiassero l'ambiente familiare, quindi, anche se le attrezzature non erano 'piccole', era ciò che i bambini trovavano normalmente nelle loro case⁶⁰⁷. Le attività, scriveva Agazzi riportando le parole di Pasquali, avevano assunto «un carattere di vita pratica domestica [...] e così diveniva con sempre nuovi miglioramenti una continuazione della famiglia rurale modello»⁶⁰⁸.

Un'altra studiosa, Maria Boschetti Alberti, si ispirò a modelli pedagogici analoghi a quelli di Maria Montessori e delle due sorelle Agazzi, per poi arrivare ad una sua personalissima ed originale impostazione pedagogica che venne poi descritta nei suoi libri⁶⁰⁹. Maria Boschetti Alberti pose molta attenzione a come i bambini possono scegliere di imparare, senza per forza essere costretti a stare per ore nei banchi. Per la studiosa era importante che fosse rispettata la libertà dei bambini di apprendere come meglio

⁶⁰⁴ P. Checchi, *Di tutti i tipi. Viaggio negli edifici scolastici dall'Illuminismo ad oggi*, cit., p. 23.

⁶⁰⁵ Ivi, p. 24.

⁶⁰⁶ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 220.

⁶⁰⁷ Ivi, p. 221-222.

⁶⁰⁸ A. Agazzi, *Il metodo delle Sorelle Agazzi per la scuola materna*, cit., p. 122; P. Pasquali, *Le scuole primarie di Brescia dal 1887 al 1915*, Unione tipo-lit ed., Brescia 1916, p. 7.

⁶⁰⁹ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 221. Si fa riferimento al *Diario di Muzzano* e a *La scuola serena di Agno*, che in origine era una relazione inviata a Ferrière.

preferivano, oggi si direbbe secondo i propri stili di apprendimento. Maria Boschetti Alberti aveva la convinzione che questo obiettivo sarebbe stato raggiunto solo con la libertà nella scuola, da intendersi come «libertà di maniera» e «libertà di tempo»⁶¹⁰, solo in un ambiente in cui ci sia libertà, secondo Boschetti Alberti, sarebbe stata possibile la maturazione di una «disciplina dell'animo»⁶¹¹. La libertà di maniera costituiva la parte essenziale del metodo della Scuola Serena, dove ciascun alunno svolgeva il suo lavoro come meglio credeva, da solo o con un compagno o con gruppi di compagni, nel banco o fuori di questo, alla lavagna o sul quaderno, nell'aula o nella biblioteca; sempre in modo però che non fosse di disturbo agli altri⁶¹². In questo modo ciascun allievo «impara le stesse cose degli altri, ma a modo proprio, seguendo vie (metodi) personali»⁶¹³.

Maria Boschetti Alberti scriveva che

quello che più spaventa i maestri è la libertà; li spaventa perché non la conoscono. La libertà è ordine; dove non è ordine, là non può essere libertà. La libertà scolastica è la 'Fata dai capelli turchini' che permette si compiano le più difficili imprese; la libertà è la bacchetta magica che cambia in oro i più vili metalli. La libertà è l'aria che si respira, è il pane che si mangia; è l'«indispensabile» per la nostra vita umana, è l'«indispensabile» per la nostra vita scolastica. Se manca la libertà nella scuola tutto riesce monco⁶¹⁴.

In sostanza, si tratta di «non voler prima un 'ordine' nel quale concedere a premio la libertà; ma di impostare una libertà che generi ordine»⁶¹⁵.

Freinet e Cousinet: il cambiamento nell'organizzazione degli spazi nell'esperienza francofona

Anche l'esperienza di Célestine Freinet, si pone nel filone dell'attivismo pedagogico e delle scuole nuove. Lo studioso critica in maniera chiara l'organizzazione spaziale scrivendo che nella misura in cui si riesce a modernizzare l'aula, si riesce a modernizzare anche l'insegnamento⁶¹⁶. Lo studioso era consapevole del ruolo cruciale dell'architettura e dell'organizzazione degli spazi educativi e il potere che veniva veicolato nell'aula tradizionale.

Freinet mise in evidenza le logiche disciplinari, che furono analizzate dieci anni più tardi da Foucault, e scrisse che non esisteva per la scuola tradizionale un 'problema di organizzazione' della classe e proseguì chiedendosi provocatoriamente: «che cosa rimane da organizzare quando i banchi sono a posto, il maestro sorveglia ogni cosa dall'alto della predella, la lavagna è pulita, pronta a ricevere il testo dei riassunti, i libri e i quaderni sono ben custoditi sotto i banchi o nella cartella da cui gli allievi li tireranno fuori ad un segnale convenuto?»⁶¹⁷. Nell'idea di Freinet la scuola doveva essere radicalmente diversa da quella tradizionale: spazi nuovi e nuovi modi di organizzare gli ambienti. Freinet, infatti, per organizzare il proprio lavoro e per utilizzare tutti gli strumenti che riteneva utili per la sua proposta didattica aveva bisogno di spazi diversi, di una classe costruita appositamente,

⁶¹⁰ M. Boschetti Alberti, *Libertà educativa*, in A. Agazzi (a c. di), *M. Boschetti Alberti. La scuola serena di Agno*, Editrice La Scuola, 21° ed., Brescia 1983, p. 78.

⁶¹¹ Ivi, p. 79.

⁶¹² Ivi, pp. 57-59.

⁶¹³ E. Scaglia, *Maria Boschetti Alberti. La «scuola serena» come scuola per la persona*, in G. Sandrone (a c. di), *Educazione e ricerca: problemi, profili, modelli*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2010, pp. 77-78.

⁶¹⁴ M. Boschetti Alberti, *Libertà educativa*, in A. Agazzi (a c. di), *M. Boschetti Alberti. La scuola serena di Agno*, cit., p. 76.

⁶¹⁵ A. Agazzi, *Introduzione*, in A. Agazzi (a c. di), *M. Boschetti Alberti. La scuola serena di Agno*, cit., p. 16.

⁶¹⁶ C. Freinet, *La scuola del fare*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg) 2002, p. 119.

⁶¹⁷ Ivi, p. 113.

quelle tradizionali, infatti, erano troppo strette per essere adibite ad usi diversi da quelli «della sala auditorium-scriptorium senza scaffali, senza mobili adatti»⁶¹⁸ dove ovviamente diventava complicato aggiungere altri arredi o organizzare diversamente lo spazio e le attività.

La sua critica era diretta anche al mancato coinvolgimento degli operatori scolastici nel momento in cui si stendeva il progetto di una nuova scuola. A tal fine lo studioso creò l'AME, 'Associazione per la modernizzazione dell'insegnamento' che mirava a promuovere un dialogo ed una collaborazione tra architetti e insegnanti per poter arrivare in futuro alla realizzazione di classi e aule adatte alla pedagogia moderna. A suo parere, mancando questa indispensabile collaborazione, l'insegnante si trovava a disporre di un locale che doveva cercare di adattare o modificare. Scrive, infatti, lo studioso che «i nuovi edifici sono, per molti aspetti, un vero e proprio disastro: le aule-celle sono state ridotte al minimo indispensabile e la rumorosità dei locali rappresenta sovente un reale impedimento alla prosecuzione delle attività»⁶¹⁹.

Lo studioso riteneva che nella sua impostazione

la cattedra sopraelevata del maestro diventa superflua; l'educatore farà sempre meno, o perfino non ne farà affatto, lezioni dottorali. Egli sarà chiamato più spesso a collaborare con gli scolari, nei diversi angoli della classe. Un semplice tavolo, come quello destinato agli alunni, essenzialmente mobile, con uno scaffale particolare, è più che sufficiente⁶²⁰.

Lo studioso proponeva, infatti, che venisse eliminata la predella che «potrà servire da tavolo da lavoro dopo averle applicato quattro gambe di legno», la cattedra doveva essere «disposta allo stesso livello degli allievi in un posto a piacere, non necessariamente davanti alla classe»⁶²¹ e il resto degli arredi doveva essere organizzato in modo più funzionale ad una nuova didattica, erano finiti i tempi in cui il docente doveva controllare ogni minimo movimento degli alunni. Secondo la sua visione pedagogica l'insegnante doveva dare fiducia ai ragazzi i quali, per svolgere alcune attività, potevano tranquillamente girare le spalle alla lavagna o alla cattedra⁶²². Freinet promuoveva una didattica rispettosa dei ritmi di sviluppo degli allievi attraverso il lavoro cooperativo per piccoli gruppi.

Dalle idee di Freinet nacque in Francia un vasto movimento di maestri cooperatori (M.C.E.)⁶²³ che riorganizzarono l'attività didattica e gli ambienti di apprendimento perché la pedagogia cooperativa ha necessità di organizzare gli spazi adeguati a questo tipo di didattica.

Molti sono gli studiosi che hanno individuato nel lavoro di gruppo un modo per migliorare l'apprendimento. Il più convinto assertore della funzione formativa del gruppo fu Cousinet, il quale negli anni Venti, fece sperimentare nelle scuole francesi, dove era ispettore, questo metodo⁶²⁴. Gli studenti sentono il bisogno di socializzare, una necessità che è legata

⁶¹⁸ Ivi, p. 114.

⁶¹⁹ Ibidem.

⁶²⁰ C. Freinet, *La scuola moderna*, a cura di C. Tamagnini, Loescher, Torino 1963, p. 72.

⁶²¹ Id., *La scuola del fare*, cit., pp. 114-115.

⁶²² Ivi, p. 115.

⁶²³ Il Movimento di Cooperazione Educativa ha fatto proprie le tecniche di base di Freinet rielaborandole. La diffusione del Movimento in Italia è avvenuto attraverso 'La Nuova Italia' di Firenze con il periodico mensile «Cooperazione Educativa», organo del Movimento, come illustrato da: G. Tamagnini, *Célestin Freinet e il rinnovamento della metodologia*, in C. Freinet, *La scuola moderna*, cit., p. XXXII.

⁶²⁴ R. Cousinet, *Un metodo di lavoro libero per gruppi*, La Nuova Italia, Firenze 1952, tr. di F. De Bartolomeis, tit. or.: *Une méthode de travail libre par groupes*, Les Editions du Cerf, Paris 1949 e in R.

ai bisogni di sicurezza, di riuscita, di affermazione di sé» ed anche alla necessità di «agire, sperimentare, di costruire, di produrre un'opera (un oggetto, un giuoco, o un'esplicazione del mondo) con l'aiuto dei compagni, e che egli deve provare la sua attività al contatto con altri, sia facendola approvare loro [...], sia accettando le modificazioni che il gruppo propone d'introdurvi»⁶²⁵.

Scrisse, infatti, che a suo parere «il lavoro per gruppi sembra dare la soddisfacente soluzione di questo problema»⁶²⁶.

Certo il lavoro di gruppo va organizzato e per questa ragione Cousinet scrisse che bisogna dunque organizzare la scuola in modo da fare un ambiente nel quale i fanciulli possano vivere»⁶²⁷, infatti, «l'ambiente non è più rinnovato solo dall'apparizione di nuovi oggetti che costituiscono nuovi stimoli, né dalle modificazioni che fa subire ad esso l'attività dell'individuo. È rinnovato anche e almeno altrettanto dalla socializzazione»⁶²⁸.

È interessante notare dal punto di vista dell'organizzazione degli spazi per il lavoro di gruppo, che anche Cousinet propose l'abolizione della cattedra. Scrisse, infatti, lo studioso che «l'insegnante 'sopprime' la cattedra, mette il tavolo e la sedia in un angolo della classe e piazza tante lavagne quanti sono i gruppi che intende avere»⁶²⁹. Lo spazio in questo modo assume un altro aspetto, il *setting* non è più formale e nell'apprendimento informale si trovano sempre, quelle capacità e attitudini che Cousinet definisce come 'sapere', 'volere' e 'potere', oltre ovviamente ad altre⁶³⁰.

Le scuole all'aria aperta e la necessità di una 'architettura educatrice'

Già Maria Montessori e successivamente Freinet ed altri pedagogisti avevano evidenziato l'importanza della collaborazione con gli architetti nella progettazione delle scuole e le idee dei pedagogisti furono raccolte dagli architetti del Movimento Moderno che le fecero proprie e le applicarono nella costruzione delle nuove scuole.

Molta importanza venne data al rapporto tra interno ed esterno e ciò comportò una grande attenzione nella progettazione delle aree esterne ed anche «al rapporto tra esterno ed interno [con] una differenziazione spaziale delle aree esterne che divennero una sorta di equivalente dell'interno»⁶³¹. Negli anni Trenta queste idee innovative sull'importanza della luce naturale e dell'aria fresca si tradussero nella progettazione delle *pavillion school* (scuole a padiglione) che permettevano di tenere delle lezioni nelle 'aule all'aria aperta' in diretto contatto con il verde circostante.

Ad essere prese in considerazione sono le esigenze del bambino, principale soggetto fruitore degli spazi scolastici, in ogni loro aspetto: formale, pedagogico, sociale ed igienico⁶³². Le nuove scuole 'all'aria aperta' o 'scuole a padiglione' promosse nell'ambito del Movimento Moderno erano originariamente pensate per far fronte alla tubercolosi, mediante spazi che permettessero un maggiore contatto con l'esterno.

Cousinet, *L'educazione nuova*, La Nuova Italia, Firenze 1953, tr. di R. Coèn, tit. or.: *L'Education nouvelle*, Delachaux et Niestlé S. A., Neuchâtel – Paris 1950.

⁶²⁵ R. Cousinet, *L'educazione nuova*, cit., p. 128.

⁶²⁶ Id., *Un metodo di lavoro libero per gruppi*, cit., p. 20.

⁶²⁷ Ibidem.

⁶²⁸ Ivi, p. 28.

⁶²⁹ Ivi, p. 68.

⁶³⁰ N. Paparella, *L'agire didattico*, Alfredo Guida, Napoli 2012, p. 72.

⁶³¹ K. Vindum, *A misura di bambino. Due scuole di Arne Jacobsen*, «Casabella», 750-751, dicembre-gennaio, 2006-2007, p. 44.

⁶³² L. Nieri, *La scuola dal moderno ad oggi*, in P. Checchi, C. Marcetti, P. Merigolo, *La scuola e la città*, cit., p. 37.

Questi edifici scolastici rappresentavano la volontà di proporre soluzioni innovative rispetto alle configurazioni dell'edificio tradizionale cercando di assorbire le istanze e i contenuti pedagogici e igienici ed anche il pensiero che le forme stesse dell'architettura possono promuovere ed indurre comportamenti sociali più igienici e salutarì⁶³³.

Queste scuole cercavano di superare l'abitudine di segregare i bambini per molte ore tra quattro mura in classi sovraffollate obbligati per ore ad ascoltare l'insegnante su argomenti che a volte non capivano, con poca luce e spesso assoggettati ad una rigida disciplina. C'erano ovviamente all'epoca nuovi metodi pedagogici che venivano sperimentati ciascuno dei quali presentava esigenze particolari sulle dimensioni degli spazi, sulla loro suddivisione ed organizzazione, ma questi sistemi pedagogici non erano così influenti sull'architettura dell'edificio scolastico, come invece le caratteristiche igieniche⁶³⁴.

Esempi di scuole in Italia più rispondenti alle istanze pedagogiche dell'epoca e ai nuovi stimoli che provengono dai metodi sperimentali del Primo Dopoguerra si sviluppano in parallelo alla costruzione di edifici tradizionali. È in questi anni che avviene la costruzione di due scuole milanesi che si muovono da una concezione pedagogica innovativa e che presentano le caratteristiche di scuole *Open Air* in cui il sistema tradizionale aula-corridoio si apre verso una corte per «dissolvere l'unità del fabbricato in un sistema di padiglioni distribuiti nel parco». La scuola Rinnovata Pizzigoni alla Ghisolfa progettata da Belloni (1927) e la scuola all'aperto del Trotter di Turro progettata da Folli (1918-27), partono da una concezione pedagogica innovativa in cui le sollecitazioni dei metodi didattici attivi convergono sulle istanze sperimentali dell'architettura moderna per scardinare la rigidità del sistema educativo ottocentesco⁶³⁵.

Queste scuole, disegnate dagli architetti del Movimento Moderno, non hanno apportato cambiamenti sostanziali al modo di fare scuola, ma segnalano al contrario un messaggio controverso: da un lato presentavano esteriormente un'immagine di apertura ed attestavano un nuovo spirito educativo, dall'altro erano organizzate tradizionalmente e riproponevano la stessa severità con un'organizzazione degli spazi che riprendeva le classi tradizionali, con banchi disposti su file parallele rivolti verso la cattedra

Significative le parole dell'architetto Ernesto Rogers, il quale affermava, in un editoriale del 1947, che per risolvere i problemi dell'istruzione è necessaria una 'architettura educatrice'. Così scrive lo studioso:

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 [...] [ed] è bene mettere in conto che i problemi dell'istruzione non possono compiersi senza un'architettura educatrice⁶³⁶.

Parole importanti che però non furono prese in considerazione dalle autorità statali: infatti, nel dopoguerra i tagli alla spesa pubblica, sottraendo importanti risorse all'edilizia scolastica, la confinarono nella competenza burocratica degli apparati tecnici, al di fuori del campo dell'architettura e della pedagogia e ciò contribuì a sminuire le potenzialità pedagogiche⁶³⁷. Vennero costruite scuole prefabbricate, uniformi e banali anche se a

⁶³³ A. L. Pezzetti, *Architetture per la scuola. Impianto, forma, idea*, cit., p. 11. Si veda anche: A.-M. Chatelet, D. Lerch, J. N. Luc (a c. di), *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du 20 siècle*, Recherches, Paris 2003.

⁶³⁴ H. Herzberger, *Space and Learning. Lessons in Architecture*, 010 Publisher, Rotterdam 2008, p. 14.

⁶³⁵ A. L. Pezzetti, *Architetture per la scuola. Impianto, forma, idea*, Clean Edizioni, Napoli 2012, p. 11.

⁶³⁶ E. N. Rogers, *Architettura educatrice*, «Domus – La casa dell'uomo», 220, 1947, p. 1.

⁶³⁷ A. L. Pezzetti, *Architetture per la scuola. Impianto, forma, idea*, cit., p. 52.

quell'epoca si era trovata una capacità di rinnovamento dei metodi di progettazione mediante una nuova ridefinizione dei rapporti tra intercorrenti tra progetto e produzione, cercando nuove relazioni tra il mondo dell'architettura, della scuola e dell'industria. C'era la volontà di ispirarsi ad un nuovo modello più aperto alla socializzazione e alla collegialità per andare incontro alle nuove esigenze della società⁶³⁸.

Tra la fine anni Quaranta e l'inizio degli anni Cinquanta è chiara l'influenza delle idee di Dewey, infatti, nella progettazione di nuove scuole vengono proposte nuove tipologie e, finalmente, in Italia, nel 1952 venne bandito dal Ministero della Pubblica Istruzione un concorso per la progettazione di edifici scolastici. Al gruppo di lavoro, insieme agli architetti, parteciparono anche alcuni pedagogisti e, sull'onda dell'entusiasmo per il ruolo della nuova edilizia scolastica nei confronti del rinnovamento della scuola, dopo il concorso nacque il Centro Studi per l'edilizia scolastica presso il Ministero della Pubblica Istruzione. Il prodotto delle ricerche che furono fatte in quegli anni si concretizzò con la pubblicazione di quattro quaderni dal 1953 al 1957 e con la stesura delle Norme Tecniche del 1956 che rappresentarono il primo regolamento unico su tutto il territorio nazionale e che tendeva ad eliminare le differenze tra centri urbani e campagna⁶³⁹.

Fra gli anni Cinquanta e gli anni Sessanta, l'impegno dello Stato e degli Enti locali nel settore dell'istruzione primaria è stato molto intenso con la costruzione o il riadattamento di aule e scuole, infatti, nel Secondo Dopoguerra, la situazione dell'architettura scolastica era drammatica in seguito alla distruzione bellica e la ricostruzione si articolò in due fasi. Fra il 1945 e il 1947 si procedette all'opera di riparazione e riadattamento delle aule e degli spazi scolastici, dopo il 1948 iniziò un massiccio programma di nuove costruzioni.

Alcune disposizioni come la Legge Tupini del 1949/50 si dimostrò inadeguata a fronteggiare la grave situazione e solo nel 1954 con la Legge Martino-Romita, furono trovati i mezzi e gli strumenti per approntare programmi di edilizia scolastica. Fu nel 1960, e solo a livello di istruzione primaria, che si registrò un notevole miglioramento rispetto alla disastrosa situazione di partenza che però si bloccò quasi subito perché i maggiori sforzi vennero indirizzati verso l'istruzione media, soprattutto in seguito all'approvazione della Legge sulla 'Media Unica', infatti, con l'introduzione, attraverso la Legge n. 820 del 1971, di attività integrative e del tempo pieno, fu necessario costruire nuovi locali scolastici⁶⁴⁰.

La collaborazione tra architetti e pedagogisti nella progettazione degli spazi scolastici

Nel libro 'Costruire scuole' del 1962, scritto da Romanini in occasione della XII Triennale di Milano del 1960, dedicata al tema 'La casa e la scuola' in cui si tenne un Congresso internazionale di edilizia scolastica con un confronto tra architetti e pedagogisti, lo studioso espone i fondamenti pedagogici della scuola moderna, che si caratterizzava come la

⁶³⁸ L. Nieri, *La scuola dal moderno ad oggi*, cit., p. 37.

⁶³⁹ P. Checchi, *Di tutti i tipi. Viaggio negli edifici scolastici dall'Illuminismo ad oggi*, cit., p. 26, che riporta la descrizione di B. Zevi sull'Espresso del 30 dicembre 1953, in cui sono illustrati i principi ispiratori delle Norme tecniche: «1) la scuola è un elemento urbanistico. Deve sorgere in ampi spazi verdi, costituire il gioiello e l'epicentro della vita comunitaria; 2) la scuola non deve servire solo agli allievi, va utilizzata per tutte le manifestazioni culturali collettive. 'Cuore' del quartiere, deve essere fruita dagli adulti nel pomeriggio e alla sera per le loro attività ricreative [...]. La scuola non può significare soltanto il tedioso insegnamento, deve essere la sede in cui trascorrere il tempo libero; 3) al criterio delle aule allineate a compartimenti chiusi subentra un'impostazione didattica stimolatrice di scambi sociali. Nelle scuole progressive la 'sala' comune assume ad importanza essenziale sia didattica che architettonica. La stessa aula perde già i caratteri della cella con i banchi neri allineati».

⁶⁴⁰ R. S. Di Pol, *La scuola di base nella società italiana dal dopoguerra ad oggi. Analisi dei fenomeni quantitativi dell'istruzione infantile e dell'obbligo*, Sintagma, Editrice, Torino 1996, p. 51.

scuola attiva e che raccoglieva temi come l'autoeducazione, la ricerca degli interessi, l'educazione del lavoro e l'adeguamento psicologico⁶⁴¹. Questi temi, secondo il pedagogista, non erano sufficienti a realizzare una 'scuola', era necessario a suo parere trovare una «via pratica – di pratica scolastica- [...]che in genere si denomina 'metodo'» e che tenga conto «delle esperienze accumulate dai migliori insegnanti di ogni paese e, su questa base larga e sicura, si affidi poi alla scuola stessa la traduzione delle eventuali idee pedagogiche»⁶⁴². Nel suo libro, inoltre, esprimeva la convinzione che non dovesse più sussistere l'aula scolastica come unità di base.

Coèn, rispondendo a Romanini nel Convegno di Studi sull'edilizia per la nuova scuola media tenutosi a Bologna nel 1962 in cui si confrontarono architetti e pedagogisti⁶⁴³, riteneva, al contrario, l'aula indispensabile per sviluppare un senso di appartenenza e per promuovere un processo di socializzazione⁶⁴⁴. Romanini, durante il Convegno, pose poi alcune questioni sui corridoi che richiamavano l'idea della scuola-caserma o della scuola-ospedale e propose una sala comune sulla quale si aprivano cinque classi⁶⁴⁵. Proseguì la sua analisi critica sull'arredamento, in particolare prese in considerazione i banchi che dovevano essere solidi, leggeri e facilmente spostabili per raggrupparli secondo le necessità didattiche. Critico anche verso la classica lavagna nera d'ardesia ribaltabile e la cattedra che doveva scomparire nella sua struttura tradizionale ed essere sostituita dal 'tavolino del maestro'. Nella sua proposta doveva cambiare anche la disposizione dei banchi, non più le classiche file parallele, ma raggruppati e organizzati a seconda delle attività. Romanini avanzò anche delle proposte riguardo all'arredamento, ritenendo indispensabile l'armadietto individuale didattico⁶⁴⁶. Secondo un concetto simile all'*affordance* di Gibson⁶⁴⁷, gli armadietti dovevano essere comodi e 'invitanti'. Romanini richiamava, infatti, un «concetto nuovo e dominante per l'edilizia della scuola moderna: il concetto di 'invito', 'suggestione', 'suggerimento'»⁶⁴⁸. Un'altra proposta di Romanini per l'arredamento didattico era rappresentato dal 'Museo Scolastico', che non era un ambiente dove trovano posto bacheche con oggetti esposti, che avrebbero potuto essere senz'altro utili, ma non costituivano elementi che caratterizzavano la 'scuola attiva'.

⁶⁴¹ L. Romanini, *Costruire scuole*, Garzanti, Milano 1962, p. 27.

⁶⁴² Ivi, pp. 45-46.

⁶⁴³ L. Cecchini D'Orsogna (a c. di), *La nuova scuola media*, in Atti del Convegno Nazionale di studio sull'edilizia per la nuova scuola media, Bologna 16-17 marzo 1963, Centro Studi dell'Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Bologna, Azzoguidi Soc. Tip. Ed., Bologna 1964. A questo Convegno aderirono o parteciparono numerosi pedagogisti ed architetti. Oltre a Lamberto Borghi, Giorgio Coèn, Francesco De Bartolomeis, aderirono Aldo Agazzi, Egle Becchi e molti altri pedagogisti. Altrettanto numerosi furono gli architetti e gli ingegneri.

⁶⁴⁴ R. Coèn, *La necessità di un'aula per ogni classe*, in L. Cecchini D'Orsogna (a c. di), *La nuova scuola media*, cit., pp. 169-170.

⁶⁴⁵ L. Romanini, *Per cinquant'anni solo una scuola di comodo per una pedagogia di comodo*, in L. Cecchini D'Orsogna (a c. di), *La nuova scuola media*, cit., p. 162.

⁶⁴⁶ Id., *Costruire scuole*, cit., pp. 59-68.

⁶⁴⁷ Il concetto di '*affordance*' venne presentato da J. J. Gibson nel 1979 nel libro '*The Ecological Approach to Visual Perception*'. L'*affordance* è quell'insieme di azioni che un oggetto invita a compiere su di esso ed è reale e fisica. Il termine *affordance* può, infatti, in questo contesto, essere tradotto con 'invito'; questo concetto non appartiene né all'oggetto stesso né al suo usufruttore ma si viene a creare dalla relazione che si instaura fra di essi. Gibson scrive che: «le '*affordances*' dell'ambiente sono quel che questo offre all'animale, quello che 'fornisce o dà', ... Nel vocabolario inglese si trova il verbo '*to afford*', ma non il sostantivo '*affordance*'. Sono io che l'ho creato». In J. J. Gibson, *Un approccio ecologico alla percezione visiva*, Società Editrice Il Mulino, Bologna 1999, p. 205, tit. or.: *Ecological Approach to Visual perception*, Hillsdale (N.J.) – London, Elbaum 1986.

⁶⁴⁸ L. Romanini, *Costruire scuole*, cit., p. 69.

Con la sua proposta intende un 'Museo Vivente' che porti accanto agli allievi la vita reale degli animali. A scuola, quindi, avrebbero dovuto esserci acquari, terrari, voliere e tutto quello che si sarebbe potuto studiare proficuamente. A suo parere, non sarebbe dovuto mancare uno spazio di ritrovo comune che si apriva sulle aule, uno spazio in cui i bambini avrebbero potuto ritrovarsi per attività di gruppo o per quelle extracurricolari, un locale, come suggerisce Romanini, 'veramente domestico', dove sentirsi a proprio agio come a casa. Lo spazio di ritrovo, non doveva essere uno sbocco, ma un luogo piacevole e attrattivo, perché anche per lo studioso «l'ambiente ha estrema influenza sul fanciullo, ne determina il tono, la sensibilità, e diciamo pure l'umore che, per noi, significa disposizione d'animo al lavoro più alacre o invece chiusura apatica»⁶⁴⁹.

Doveva, inoltre, avere uno spazio esterno perché «una scuola moderna può addirittura crearsi 'senza edificio', ma non 'senza terreno'» e non è un paradosso se si pensa alle scuole all'aperto. Lo spazio esterno avrebbe dovuto comprendere una parte a cortile ed una parte con spazio verde, in modo da poter praticare orticoltura e giardinaggio⁶⁵⁰. Importante anche l'estetica, perché «la scuola deve essere bella», ma questa parola in pedagogia significa «scuola pulita, d'aspetto lieto, luminosa, logica» e non adorna, elegante o comunque ricca, si deve evitare il brutto, il volgare e il grossolano per educare i bambini alla sensibilità estetica⁶⁵¹.

Il nucleo centrale del dibattito era rappresentato, quindi, dalla convinzione che una programmazione delle istituzioni scolastiche dovesse riflettere una scelta educativa. La pedagogia moderna ha dimostrato storicamente che gli edifici sono sempre stati l'espressione di un ben definito ideale di insegnamento e che una società in continua evoluzione avesse necessità di un «tipo di edilizia scolastica aperta, mobile, differenziata in relazione ai gradi e quindi attiva e attivizzante» in ragione di un ambiente che non solo esprima contenuti che rendono possibile l'evoluzione e la crescita di una persona, ma «che sia esso stesso strumento dell'attività educativa»⁶⁵². C'è la consapevolezza che l'architettura debba essere l'espressione delle nuove esigenze pedagogiche.

Il carattere educativo delle attività si determina anche attraverso una progettazione di spazi che tengano conto del fatto che il bambino è essenzialmente attivo e De Bartolomeis, a tal proposito, rifletteva su quanto sembrava «impossibile che la pedagogia abbia impiegato tanto tempo a comprendere una verità così elementare». In passato non venivano prese in considerazione con sufficiente serietà le attività di movimento, non si attribuiva loro un valore ed un carattere di serietà e fino a pochi anni prima vi era un'antitesi tra lo studio e le attività libere⁶⁵³. È il pedagogista che deve dire come lo spazio interviene nell'educazione degli alunni, spetterà all'architetto, risolverlo concretamente con la propria progettazione perché lo spazio non deve essere considerato solo funzionalmente o costruttivamente, ma anche pensato «come fatto educativo, [...] rendendo ben chiaro [...] come questo spazio deve intervenire nell'educazione»⁶⁵⁴. La puntualizzazione di questo elemento deve essere l'obiettivo principale per una stretta collaborazione tra pedagogisti e architetti⁶⁵⁵.

⁶⁴⁹ Ivi, p. 79.

⁶⁵⁰ Ivi, pp. 80-81.

⁶⁵¹ Ivi, pp. 85-86.

⁶⁵² E. Tarozzi, *Introduzione*, in L. Cecchini D'Orsogna (a c. di), *La nuova scuola media*, cit., pp. VIII-X.

⁶⁵³ F. De Bartolomeis, *Introduzione alla didattica della scuola attiva*, La Nuova Italia, Firenze 1953, 7° ristampa 1968, p. 203.

⁶⁵⁴ E. Zacchioli, *Risolvere lo spazio come fatto educativo*, in L. Cecchini D'Orsogna (a c. di), *La nuova scuola media*, cit., pp. 219-221.

⁶⁵⁵ U. Siola, *Tipologia e architettura della scuola*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1966, pp. 7-9.

Uno dei motivi principali della crisi dell'edilizia scolastica era da ricercarsi nell'evoluzione del pensiero pedagogico in tutte le sue implicazioni, da quelle di carattere teorico-generale fino ad arrivare al 'valore' che assume l'ambiente in cui viene svolta l'attività didattica⁶⁵⁶ e

le esigenze 'dell'insegnamento attivo' richiedono, innanzi tutto, che l'aula – e questa rappresenta, nella quasi totalità dei casi, l'elemento principale della scuola – assuma una dimensione maggiore per consentire il libero movimento degli allievi, che sia dotata di un 'suo' spazio verde e al suo interno, di tutte quelle attrezzature necessarie per lo svolgimento delle diverse 'attività' sperimentali, tecniche, creative, che arricchiscono l'esperienza scolare del fanciullo. Al di fuori dell'aula, tale esperienza si completa nei laboratori, nella biblioteca, nella palestra, nella sala di musica⁶⁵⁷.

Anche Coèn, dà una sua definizione di 'ambiente pedagogico' che può essere indicato come «quello in cui ciascuno trova tutti gli stimoli presumibilmente necessari al suo normale sviluppo»⁶⁵⁸, una precisazione che si propone di chiarire quali stimoli siano considerati favorevoli nell'ambiente compresi attrezzature, arredamento, sussidi ecc., in sostanza, il «'contenuto'; ma [...] anche 'contenente' cioè lo spazio che risulta più idoneo a sistemare i diversi elementi del 'contenuto' in vista del fine da conseguire»⁶⁵⁹.

Volpicelli già nella dialettica degli anni Sessanta metteva in guardia rispetto ad un'interpretazione dell'architettura in senso meccanico; scriveva lo studioso che «l'architettura, almeno per la funzione d'uso che assume, incide sul costume di vita, nel senso che lo avvia, l'asseconda, se addirittura, non lo promuove; perciò in quanto tale, essa contiene già, un ordine educativo ed una generale visione della vita»⁶⁶⁰. Questo non significa che l'architettura diventi normativa e didattica, e anche se l'architettura in molti casi è stata intesa in senso troppo meccanico, la sua funzione è «'di ordine spirituale' e consiste in tale sua interiore rispondenza e significazione umana nella sua validità culturale e filosofica»⁶⁶¹, ma proprio perché in essa sono contenute una visione della vita e una pedagogia, non può certo piegarsi ed obbligarsi ad un certo meccanicismo.

A tal proposito l'architetto Campagnoli riprendendo le riflessioni del suo maestro Rossi, che già negli anni Sessanta denunciava e criticava il 'funzionalismo ingenuo'⁶⁶², esprime il suo disappunto verso la sottovalutazione e la mancanza di attenzione a ciò che il suo maestro aveva evidenziato già più di quarant'anni fa, soprattutto in un'epoca come quella attuale in cui c'è una «ridondanza di técne a discapito della 'poetica'»⁶⁶³.

Ciò che Volpicelli auspicava era un'architettura moderna e flessibile, dove la classe e la scuola non venissero inchiodate a rigidità didattiche, l'architetto doveva 'spronare' e 'sollecitare', ma non vincolare ed imporre⁶⁶⁴. Una visione questa molto moderna, in cui la stimolazione estetica è importante, intesa però come luogo bello che piace e che dispone lo spirito nelle migliori condizioni di lavoro. Questo non significa avere un ambiente con stucchi e marmi, ma un luogo dove la persona possa sentirsi a proprio agio, un luogo che permetta ai bambini di educarsi all'estetica.

Ciò che auspicava lo studioso era una «scuola come casa», con l'ambiente e il ritmo di lavoro della scuola che consentano, però, un assorbimento integrale e continuo di

⁶⁵⁶ Ivi, p. 123.

⁶⁵⁷ Ivi, pp. 130-131.

⁶⁵⁸ R. Coèn, *Ambiente e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1965, p. 5.

⁶⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁶⁰ L. Volpicelli, *L'educazione contemporanea. Aspetti e problemi*, cit., vol. III., p. 207.

⁶⁶¹ *Ibidem*.

⁶⁶² A. Rossi, *L'architettura della città*, Quodlibet, Macerata 2012, 2° ed., pp. 34-37.

⁶⁶³ G. Campagnoli, *L'architettura della scuola*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 8.

⁶⁶⁴ L. Volpicelli, *L'educazione contemporanea. Aspetti e problemi*, cit., vol. III, p. 217.

«valori intellettuali, morali, estetici, effettivi, così come accade nella casa»⁶⁶⁵. Tutto questo porta pensare e a ricordare che «la scuola come casa, è nostra»⁶⁶⁶, è un'idea che deriva dalla pedagogia di Fröbel che proponeva nei suoi Giardini per l'Infanzia un ambiente educativo che riproducesse la serenità e la funzionalità degli spazi domestici progettando attività e utilizzando materiali e accuratamente pensati nel loro significato pedagogico.

Le 'Linee guida del 1975' e le relative ricadute nella progettazione degli spazi scolastici

Il dibattito all'epoca è stato molto vivace e nel 1970 furono emanate le Nuove Norme Tecniche per l'edilizia scolastica (D.M. 21.03.70) che tuttavia rimasero sospese fino al 1975.

Nel 1975 vennero finalmente emanate le Norme Aggiornate (D.M. 18.12.1975) che ricalcavano senza sostanziali grosse modifiche quelle del 1970 e che rappresentarono il punto di arrivo di tutti gli studi, le sperimentazioni e le ricerche del Centro Studi per l'edilizia scolastica del Ministero che sospese le sue funzioni. Il perché di questa sospensione è molto complesso e lungo da ricostruire, tuttavia la ragione che probabilmente ha inciso su tale scelta è stata quasi certamente la difficoltà a far coincidere le risorse finanziarie disponibili con gli standard dimensionali e le dotazioni previste dalle norme, costi molto alti e superfici delle aree insufficienti. Nelle Norme si introdussero alcuni importanti contenuti, in particolare l'edificio scolastico doveva far parte di un '*continuum*' educativo inserito in un contesto urbano e sociale ed integrarsi con altri centri di servizio. Venne allargato il termine 'classe' e sostituito con 'unità pedagogica' determinabile non solo in base all'età, ma anche in funzione degli interessi e delle attitudini di ciascun alunno, infatti, per ciò che riguarda gli aspetti generali delle 'Caratteristiche degli spazi relativi all'utilità pedagogica' si legge che

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»⁶⁶⁷.

Nelle Norme fu introdotta una richiesta di flessibilità con grandi luci strutturali, pavimenti galleggianti e soffitti attrezzati, per garantire una facile trasformazione, oltre che la costruzione in luoghi salubri.

Dopo l'emanazione delle Norme del 1975, c'è stata una sperimentazione diffusa ma frammentaria, con due tendenze: da una parte l'applicazione delle Norme, dall'altra il loro superamento. Contemporaneamente si modificarono le basi teoriche e le modalità pratiche del fare scuola, ma ormai si era spento il dibattito che aveva animato i primi decenni del Secondo Dopoguerra e in Italia vi era un disinteresse sul tema dell'edilizia scolastica, si fermarono, come si è evidenziato gli studi e la ricerca nelle sedi ministeriali⁶⁶⁸.

Merlo e Falsetti nel 1994 rilevano l'incomunicabilità esistente tra il mondo dell'insegnante e quello del tecnico, «ciascuno è sostanzialmente all'oscuro di quello che si sta evolvendo nel campo contiguo, delle nuove possibilità e del superamento delle

⁶⁶⁵ Ivi, p. 214.

⁶⁶⁶ Ivi, p. 217.

⁶⁶⁷ Decreto Ministeriale 18 dicembre 1975, Norme tecniche aggiornate relative all'edilizia scolastica, § 3.1.0.

⁶⁶⁸ L. Volpicelli, *L'educazione contemporanea*, cit., vol. III, p. 217.

vecchie concezioni»⁶⁶⁹. Come rilevano i due architetti, dopo un periodo di stasi nel Primo Dopoguerra fino circa agli anni Sessanta, c'è stato un lavoro di collaborazione e di scambio tra architetti e pedagogisti, fino all'emanazione delle Norme del 1975.

De Bartolomeis nel 1983, vent'anni dopo i suoi interventi al Convegno di Bologna del 1963, ripropose alcune tematiche che non avevano trovato, negli anni successivi, attenzione e auspicava un'edilizia scolastica unita alla didattica, ritenendo che non si potesse prescindere da questo rapporto perché i problemi educativi non possono essere risolti indipendentemente dall'assetto spaziale e dal modulo organizzativo e gestionale della scuola, anzi, a suo parere, se ne creano di nuovi. È necessario occuparsi di edilizia scolastica e del luogo fisico per «connotare qualitativamente le caratteristiche dello spazio educativo e [...] giustificare una scelta (una risposta architettonico-pedagogica)»⁶⁷⁰ e riteneva il problema dello spazio educativo di natura pedagogica, senza tuttavia che i pedagogisti o gli insegnanti invadano il campo degli architetti. A suo parere non è eliminando i corridoi o mettendo i banchi in modo da non avere la posizione rigorosamente frontale, che si modifica la didattica. Il problema è quello di una rigidità del sistema: non c'è rottura del gruppo classe, bloccato nella sua unità aula, mancano scambi tra i vari settori disciplinari e non c'è collaborazione tra gli insegnanti. Definisce le aule come luoghi di «compressione psichica», in cui il bisogno di comunicazione e scambio per svolgere attività produttive, viene frustrato. Per tali ragioni nuovi modelli di spazi educativi hanno bisogno di una pianificazione che tenga conto del rapporto tra pedagogo ed architetto e non può mancare il contributo degli insegnanti che possono «elaborare idee e dare suggerimenti riguardanti le relazioni tra bisogni, attività educative, condizioni materiali (spazi, strumenti, arredi)»⁶⁷¹.

Lo studioso ritiene che non debba essere dimenticato, inoltre, il rapporto tra flessibilità e varietà, intesa come varietà positiva, quotidiana, che permetta una vasta gamma di opportunità e non una flessibilità che si realizza solo con la mobilità dei moduli standard, gli architetti che hanno ben compreso il problema la chiamano *built in flexibility*.

Riguardo alla flessibilità diventa interessante riportare le riflessioni di De Bartolomeis al riguardo. La flessibilità degli spazi considerata in termini di diversa organizzazione, va considerata come «una varietà positiva, sempre a disposizione, condizione permanente di un nuovo modo di concepire lo spazio educativo e le esperienze in esso»⁶⁷², ciò che è importante è assicurare la varietà quotidiana e continuativa e non quella flessibilità che porta da una rigidità ad un'altra.

De Bartolomeis spiega che nella scuola è necessaria una «flessibilità intrinseca o varietà attuale» perché assicura una vasta gamma di opportunità attraverso la presenza di aree aventi particolari caratteristiche. La varietà delle aree può anche essere all'interno di un grande locale comune, in altri casi si può tradurre in veri e propri laboratori. Ciò che invece bisogna evitare, è quella che lo studioso definisce come «flessibilità estrinseca», quella dei mobili componibili o dei mobili-gioco che ritiene negativa.

Lo studioso dà una descrizione di come dovrebbe essere, a suo parere, una scuola flessibile. Viene descritta come

un ampio locale per le assemblee generali, per l'educazione fisica, per il teatro, per la proiezione di un film, per il pasto di mezzogiorno (questo locale può essere facilmente predisposto per i vari usi elencati); posti per stare soli o per riunirsi in piccoli gruppi, un posto per i lavori di falegnameria, un

⁶⁶⁹ P. Checchi, *Di tutti i tipi. Viaggio negli edifici scolastici dall'Illuminismo ad oggi*, cit., p. 30.

⁶⁷⁰ F. De Bartolomeis, *Le attività educative. Organizzazione, strumenti, metodi*, La Nuova Italia, Firenze 1983, p. 185.

⁶⁷¹ Ivi, p. 189.

⁶⁷² Ivi, p. 190.

posto per la meccanica e per gli esperimenti scientifici, un posto per l'ascolto della musica e per la registrazione, aree per allevamenti e per coltivazioni. Ogni area deve avere caratteristiche, possibilità di utilizzazione, strumenti adeguati. Alla varietà degli interessi e delle attività deve corrispondere la varietà dell'ambiente, in vista di mettere in atto metodologie di ricerca, di favorire i rapporti e la comunicazione, di consentire a gruppi di varia grandezza e costituiti per vari propositi di svolgere contemporaneamente la loro attività. Giova anche una componente di irregolarità come disposizione dell'ambiente a servire a molteplici usi⁶⁷³.

Si è voluto riportare per intero questa riflessione perché dà la misura di come le strutture scolastiche possano favorire, attraverso la flessibilità intrinseca degli spazi, l'espansione dell'esperienza educativa degli allievi.

Ultimo aspetto dal quale non si può prescindere è la varietà delle attività e la specializzazione delle aree educative, la varietà non è indefinita, ma va determinata conformemente a criteri che definiscono le aree in relazione alle attività che verranno previste⁶⁷⁴.

Ciò che però disorienta non poco è che la maggior parte degli edifici scolastici è riciclata da altre destinazioni, riadattati a usi scolastici, oppure vengono usati come scuole appartamenti, ex-conventi, caserme, prefabbricati, colonie marine e montane e i nuovi edifici, secondo Campagnoli, sono progettati male, da tecnici che non sanno nulla di scuola e di didattica e spesso nulla o molto poco di storia dell'architettura e di architettura⁶⁷⁵.

Anche se negli anni sono state emanate leggi di riforma della scuola (1979-1985-1991)⁶⁷⁶ che hanno comportato una diversa concezione dell'ambiente scuola, dal punto di vista architettonico non ci sono sostanziali innovazioni e l'interesse per l'argomento scuola diminuisce progressivamente, le esperienze si frammentano con pochi casi di qualità e moltissimi autoreferenziali e di bassa qualità.

Che cosa è rimasto del dibattito tra architettura e pedagogia : le 'Nuove Linee guida'

Mentre in Italia il dibattito e l'interesse si spegnevano, in Europa e nel mondo la ricerca proseguiva, molte nazioni preparavano programmi estesi di rinnovamento del patrimonio scolastico e riprendevano ad investire sull'architettura scolastica⁶⁷⁷. Inoltre, molti architetti hanno incominciato a riflettere sulla necessità di capire come le teorie educative potessero essere tradotte in costruzioni scolastiche con una nuova organizzazione degli spazi. L'architetto che maggiormente e più appassionatamente in Europa negli ultimi anni del Novecento si è dedicato allo studio e al progetto degli edifici scolastici è Herman Hertzberger, il quale ha sviluppato una riflessione sulla 'pedagogia dello spazio' montessoriana «per plasmare ambienti che propongono possibilità e sollecitano interpretazioni»⁶⁷⁸. Le sue scuole puntano maggiormente sullo spazio articolato piuttosto che sull'indipendenza dell'aula, il suo riferimento è pensato in chiave di '*learning environments*' ed è caratterizzato dai 'luoghi tipo' della città (*the school as a city*) come la

⁶⁷³ Ibidem.

⁶⁷⁴ Ivi, pp. 188-194.

⁶⁷⁵ G. Campagnoli, *L'architettura della scuola*, cit., p. 8.

⁶⁷⁶ I programmi della scuola media del 1979 (D. M. 9 febbraio 1979) prevedevano una programmazione educativa con «un'organizzazione flessibile e articolata delle attività didattiche».

⁶⁷⁷ P. Checchi, *Di tutti i tipi. Viaggio negli edifici scolastici dall'Illuminismo ad oggi*, cit., p. 30.

⁶⁷⁸ L. A. Pezzetti, *Architetture per la scuola. Impianto, forma, idea*, cit., p. 80.

‘strada’ (*learning street*)⁶⁷⁹ e la piazza (*square*). Progetta diverse scuole Montessoriane (a Delft e ad Amsterdam) e nella sua idea di scuola propone la visione della città con il tema dell’*educational promenade*, dove le aule sono come case collegate da una strada, oppure il cuore può essere la ‘piazza’ che in Hertzberger diventa l’evoluzione dell’atrio come luogo privilegiato degli incontri. Piazza che ritroviamo nella visione degli spazi di Loris Malaguzzi, il quale le dava un’enorme importanza come luogo di scambio e di socializzazione e riteneva che lo spazio fosse un ‘Terzo Educatore’⁶⁸⁰, o ‘*Third Teacher*’⁶⁸¹ come scrive Trung Lee, un architetto americano.

È storia recente l’approvazione delle ‘Nuove Linee Guida per le architetture interne delle scuole’. Nella presentazione a cura dell’Ufficio Stampa del Ministro⁶⁸² si legge che i principi ispiratori sono da ricercarsi nel cambiamento in atto nella scuola e nella necessità di un rinnovamento secondo nuovi criteri, in modo che gli spazi siano coerenti con le innovazioni determinate dalle tecnologie digitali e dall’evoluzione della didattica. In sostanza, gli obiettivi di fondo riguardano la necessità di garantire edifici scolastici sicuri, sostenibili, accoglienti e adeguati alle più recenti concezioni che si stanno diffondendo, attraverso un percorso di innovazione metodologica, con una progressiva diffusione nella pratica educativa delle Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione.

Nelle “Nuove Linee Guida” si trovano indicazioni per la progettazione delle architetture interne della scuola, in cui si prevedono spazi modulari che rispondano in modo flessibile e facilmente configurabile a contesti educativi diversi e che permettano di superare la classica impostazione della lezione frontale. La realizzazione di nuovi edifici scolastici dovrà, quindi, rispondere a parametri e criteri architettonici e dell’organizzazione dello spazio del tutto nuovi⁶⁸³.

In sostanza, le Nuove Linee Guida, parlano di ‘spazi di apprendimento’ e la nuova visione prevede che gli spazi connettivi divengano relazionali offrendo diverse modalità di attività informali individuali, in piccoli gruppi o in un gruppo più allargato. Inoltre, c’è la necessità di nuovi *setting* e configurazioni diverse dei rapporti allievo-docente e allievo-allievo, sulla base di una diversa sequenzialità dei momenti didattici.

È prevista ancora l’aula tradizionale, ma è superata la visione del docente posto di fronte alle file di banchi, l’aula diventa uno spazio pensato per interventi frontali, ma accanto a questa modalità e a questo luogo, ve ne sono altri che fanno parte di un percorso maggiormente articolato.

⁶⁷⁹ H. Hertzberger, *Space and learning. Lessons in Architecture*, cit., p. 113; H. Hertzberger G. Moniek van de Vall, *The school as a city*, 010 Publishers, Rotterdam 2012 (Dvd e libro); K. Hin, M. Kloos, *Searching for Space. On the Architect Herman Hertzberger*, 010 Publishers, Rotterdam 2010 (Dvd e libro).

⁶⁸⁰ C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *I cento linguaggi dei bambini. L’approccio di Reggio Emilia all’educazione dell’infanzia*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg) 1995.

⁶⁸¹ Owp/p Architects, Vs Furniture, Bruce Mau Design, *The Third teacher, 79 Ways You Can Use Design to Transform Teaching & Learning*, Harry N Abrams, New York 2010.

⁶⁸² Sul sito <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs110413>, visitato il 16.12.13.

⁶⁸³ MIUR, *Scuole più sicure e spazi di apprendimento al passo con l’innovazione digitale*, Presentazione delle Nuove Linee Guida per l’Edilizia Scolastica, a cura dell’Ufficio Stampa del Ministero, Roma 11.04.13. Le Linee guida fanno parte di un percorso seguito da Miur ed iniziato con una ricognizione internazionale. In quell’occasione è stata avviata una ricerca di soluzioni operative che consentano un’effettiva rigenerazione del patrimonio scolastico, per renderlo più adatto all’evoluzione tecnologica e rispondente ai criteri di sicurezza. Un impegno, questo, che si è poi concretizzato anche attraverso la recente direttiva firmata dal ministro Profumo, che prevede lo stanziamento di 38 milioni di euro da destinare alla costruzione di nuove scuole attraverso lo strumento del fondo immobiliare e nel rispetto delle nuove Linee Guida, sul sito <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs110413>, visitato il 16.12.13.

Sono, infatti, previsti: lo spazio per il lavoro di gruppo che favorisce «un clima positivo e la partecipazione ed il contributo di ciascuno studente»⁶⁸⁴ e lo spazio laboratoriale che 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»⁶⁸⁵. Dovranno essere previsti spazi denominati 'Piazza' e 'Agorà', cuori simbolici e funzionali della scuola e centri di distribuzione dei percorsi orizzontali e verticali collegati a tutte le altre attività della scuola. I termini 'Atelier' e 'Agorà' ricordano molto l'impostazione delle scuole dell'infanzia di Reggio Children di Loris Malaguzzi.

Per lo studioso l'«Atelier» rappresenta, come scrive Andrea Bobbio, un «crogiolo di professionalità ed esperienze diverse, rappresenta il luogo (Malaguzzi lo definiva 'golfo di riflessione') dove si connettono tanto le istanze della creatività e dell'espressività quanto quelle della progettazione e della sperimentazione», in sostanza, nel pensiero di Loris Malaguzzi il ruolo dell'«Atelier» è quello di offrire «un supporto competente all'immaginazione»⁶⁸⁶ e di essere un contributo alla «rottura di vecchi schemi pedagogici, rendendo attive le mani, la testa, le emozioni»⁶⁸⁷ ed è, inoltre, come spiega Rinaldi «il luogo metaforico della scuola che tutta, nel suo insieme, ha come obiettivo il supportare lo sviluppo della comunicazione e, appunto, dei cento linguaggi»⁶⁸⁸.

Molte sono le possibili soluzioni per progettare spazi adeguati alle esigenze di apprendimento e di insegnamento attuali, però dettare norme troppo rigide non ha senso, ha senso, invece, coinvolgere chi materialmente usufruirà della scuola: insegnanti, studenti e genitori e partendo da un concetto pedagogico forte, nascerà dalla fantasia degli architetti il progetto architettonico che potrà rispondere alle esigenze di quella particolare situazione. La partecipazione dell'utenza alla progettazione non deve essere puramente demagogica, ma consapevole e competente senza però prevaricare i compiti di chi per mestiere e specializzazione si occupa di concepire e costruire questi spazi. Quindi, «una partecipazione che si concretizzi in una specie di brainstorming di idee da tradurre scientificamente e stilisticamente»⁶⁸⁹. È questa la strada che ultimamente viene maggiormente seguita, soprattutto all'estero, dalla maggior parte degli architetti; attualmente quando si deve progettare o ristrutturare una nuova scuola, non sono più solo gli architetti a progettare, ma il percorso intrapreso è quello di coinvolgere tutti coloro che sono interessati. In passato non esisteva confronto, erano gli architetti che progettavano, successivamente sono stati coinvolti anche i pedagogisti, ora c'è un ulteriore passo avanti.

Tutta la comunità interessata deve essere coinvolta, anche i bambini devono avere la possibilità di esprimere le loro opinioni che spesso sono sorprendenti, già i Gesuiti interpellavano i cittadini del luogo in merito alla costruzione di un loro edificio. Infatti, anche a quell'epoca, niente era lasciato al caso: né il luogo, né il modo di procedere,

⁶⁸⁴ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Nuove Linee Guida per le architetture interne delle scuole*, § I.1.2.

⁶⁸⁵ Ivi, § I.1.3.

⁶⁸⁶ A. Bobbio, *Il 'Reggio Approach'*, in A. Bobbio, C. Scurati, *Ricerca pedagogica e innovazione educativa. Strutture linguistiche esperienze*, Armando Armando, Roma 2008, pp. 196-197.

⁶⁸⁷ V. Vecchi, *L'atelier nella scuola dell'infanzia una avventura bella e interessante*, intervista a cura di L. Gandini, in C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, cit., p. 128.

⁶⁸⁸ C. Rinaldi, *In dialogo con Reggio Emilia, ascoltare ricercare e apprendere*, in M. Davoli (a c. di), Reggio Children Editore, Reggio Emilia 2008, p. 159.

⁶⁸⁹ G. Campagnoli, *Linee Guida per l'edilizia scolastica, un passo avanti?*, in *Politiche Educative*, 12.06.13, su <http://www.educationduepuntozero.it/politiche-educative/linee-guida-l-edilizia-scolastica-passo-avanti-4074004890.shtm>, visitato il 20.12.13.

funzionalità di un modello certamente tecnico-organizzativo, ma soprattutto è un sistema 'non ideologico' di approccio al problema. Esso fonda la selezione tipologica sull'osservazione di modelli tradizionali (non molti, nel complesso), lasciando ampi margini alla flessibilità, non tanto nel senso tecnico moderno del termine, quanto più sul significato di ascolto ed accoglimento dei linguaggi locali, dei caratteri d'uso espressivi propri dei luoghi. [...]. Non c'è dubbio che in questa prassi risiedono insieme l'idea della tradizione ed il concetto di modernità del loro operare, del 'modo nostro' citato dai Gesuiti stessi⁶⁹⁰.

Alcuni di questi aspetti fanno parte di una mentalità architettonica molto moderna, infatti, attualmente gli architetti sono molto attenti ad ascoltare ed accogliere le esigenze e le richieste dei cittadini del luogo dove sorgerà o verrà ristrutturata una scuola.

Progettare nuovi spazi per la scuola significa pensare non solo all'architettura, ma anche alla pedagogia, già il grande architetto Vitruvio nel libro '*De architectura*' scriveva che «il sapere dell'architetto è ricco degli apporti di numerosi ambiti disciplinari e di conoscenze relative a vari campi, e al suo giudizio vengono sottoposti i risultati prodotti da altre tecniche»⁶⁹¹. Si tratta di una visione culturale olistica della scuola in quanto luogo di educazione e come spazio fisico di apprendimento.

In particolare, lo scopo della pedagogia consiste nel permettere una riflessione sui modelli educativi e sulle relative antropologie di riferimento, sulle dimensioni dell'insegnamento e dell'apprendimento e sulla necessità di ragionare su paradigmi didattici, utili alla comunità educativa in termini di riferimenti, per un'azione educativa volta alla formazione integrale della persona. L'architettura, per contro ha come obiettivo l'organizzazione fisica dello spazio in cui vive l'uomo, in termini di relazioni spaziali, culturali ed etiche tra ambienti naturali e ambienti urbani destinati alle differenti funzioni cui sono destinati. L'auspicio oggi è quello di una 'pedarchitettura' cioè un'architettura pedagogica attenta alla persona e alla sua originalità, unicità e relazionalità e che colleghi finalmente tra loro i due campi disciplinari.

Ciò che bisogna tener presente è che, come scrive Heidegger, lo spazio deve essere considerato «a partire dal corpo, come suo luogo e come contenitore di altri luoghi» e che ormai, è tempo di pensare che, per usare una suggestiva metafora di Kosellek, «il futuro è passato»⁶⁹².

Mariagrazia Marcarini

Ph.D. in "Formazione della Persona e Mercato del Lavoro" - Università degli Studi di Bergamo

Ph.D. in "Human capital formation and labour relations" - University of Bergamo

⁶⁹⁰ A. Marino, *L'idea di tradizione e il concetto di modernità nell'architettura della Compagnia di Gesù*, in L. Patett, S. Della Torre (a c. di), Atti del convegno: «*L'architettura della Compagnia di Gesù in Italia XVI-XVIII secolo*», cit., p. 54.

⁶⁹¹ M. Vitruvio Pollione, *De architectura*, I° libro, I capitolo, 35-25 a.C. La frase in latino recita: «*Architecti est scientia pluribus disciplinis et variis eruditionibus ornata, [cuius iudicio probantur omnia] quae ab ceteris artibus perficiuntur*». Il Trattato è stato probabilmente scritto negli ultimi anni della carriera professionale di Vitruvio, all'incirca tra il 35 e il 25 a.C. negli anni in cui era imperatore Augusto al quale era dedicato il trattato, l'imperatore infatti progettava un rinnovamento generale dell'edilizia pubblica, cfr. in Centro Studi Vitruviani http://www.centrostudivitruviani.org/?page_id=74, visitato il 21.05.13.

⁶⁹² R. Kosellek, *Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici*, Marietti, Genova 1986.