

Marcello D'Orta

Verso la fine degli anni Settanta mi preparai per sostenere il Concorso Magistrale, e tra i vari libri da studiare ce n'era uno intitolato "I compiti igienico-sanitari della scuola". In questo libro si presenta la scuola, intendo l'edificio scolastico, per come doveva essere secondo le leggi. La scuola –si diceva- dovrebbe essere "bella ed attraente", in modo che il fanciullo vi si affezioni e senta il desiderio di frequentarla; deve essere salubre e rispondere a tutti i requisiti richiesti per far compiere un buon lavoro intellettuale e favorire lo sviluppo fisico dello scolaro. Essa dovrebbe sorgere in un' "area asciutta e non inquinata, in un edificio speciale", staccato e distante da altri fabbricati, così da avere tutt'intorno un'area libera, in modo da godere aria e luce, da essere distante da depositi o scoli di materiali di rifiuto, da acque stagnanti, da strade polverose, da officine rumorosi od emananti esalazioni moleste o nocive, da mercati, caserme ecc.

Seguivano tutta una serie di indicazioni riguardanti l'illuminazione, la ventilazione, la cosiddetta "disposizione lineare" (ad I ad L, e a non so più a quale lettera, per evitare cortili chiusi), il lato sul quale dovevano aprirsi le finestre, la divisione delle aule (non più di quattro classi al pianterreno), l'altezza dei gradini e della ringhiera. Si andava poi nei particolari: aule con lunghezza massima di 9 metri e di forma rettangolare, altezza massima di 4 metri e minima di 3,50, "zoccolo" del pavimento di non so che misura eccetera eccetera. E così per l'atrio e il corridoio della scuola, per le latrine, per il refettorio, per la palestra, per la cucina. Ci si soffermava anche sull'arredamento della scuola, in particolare sul banco: altezza, profondità, inclinazione ideali, non dimenticando il poggiapiedi, che "deve essere fatto di assi longitudinali con interstizi di cm 2, per permettere alla polvere che sempre può trovarsi attaccata alle scarpe di cadere sotto la pedana del pavimento" che doveva essere "inclinata di circa 10 gradi: così la gamba di chi siede forma con la coscia un angolo maggiore del retto".

Sull'importanza di una perfetta ventilazione l'autore del libro era inflessibile, arrivando a scrivere una pagina che ha del surreale: "Uno scolaro produce 11 litri di acido carbonico in un'ora; quindi dividendo questa cifra per 0,7 (cifra che usciva dopo non so che minuziosi calcoli. N.d.A) vedremo quanti metri cubi saturerà in un'ora e precisamente $11: 0,7 = 15,7$ m.c. Cioè uno scolaro avrebbe bisogno di circa 15 metri cubi d'aria pura al giorno; essendo impossibile dare alle aule scolastiche una capacità così grande, si prescrive che esse abbiano

per ogni alunno un metro quadrato di superficie e 3,50 di altezza (...) rinnovando poi l'aria almeno tre volte ogni ora".

Dalla teoria alla pratica. Ecco uno stralcio dal mio ultimo libro "Aboliamo la scuola". Parlo di me alunno di quarta elementare:

"Se al posto della camera a gas, la legge americana di quel tempo avesse introdotto come pena di morte la permanenza prolungata nella mia classe, i crimini -nel Nuovo Continente- sarebbero sensibilmente calati. Non mi riferisco alla disciplina tenuta da De Renzis, ma all'odore pesante e disgustoso dell'ambiente. E esso era la "summa" delle molecole volatili dell'inchiostro, del cuoio delle cartelle, del legno dei banchi, del sudore dei ragazzi, dei gas della digestione, dei vestiti poco puliti, delle scarpe sporche di escrementi (a quel tempo le strade erano percorse da asini e cavalli), della pelle sudicia dei ragazzi. Ci si accorgeva di quanto l'aria fosse pesante, in quel locale, tornando dal gabinetto: rientrare in classe era come passare in una serra maleodorante, e a momenti veniva meno il respiro"

Ed ecco un altro brano tratto da "Io speriamo che me la cavo". A scrivere è un ragazzino di 8-10 anni:

Tema: Descrivi la tua scuola.

La mia scuola è vecchia, scassata, piena di buchi nei muri. Le aule sono sporche, senza lavagna, coi banchetti tutti rotti. Se si aprono i tiretti delle cattedre escono i ragni. I gabinetti sono tutti rotti, la cannòla non botta (il rubinetto non dà acqua. N.d.A.), i gabinetti puzzano. I bidelli non fanno niente dalla mattina alla sera, il direttore è uno scemo che non sa comandare. Egli ha paura delle mamme che sono vaiasse (megere. N.d.A.) e dei bidelli, che sono tutti delinquenti. Nella mia scuola comanda il custode. Il custode è una specie di bandito, e tutti quanti tremano davanti a lui (...) Io a me mi sembrano mille anni che me ne vado da questa scuola. I bambini sono scustumati, pisciano nel lavandino, appilano (ingorgano. N.d.A.) i gabinetti. La mia scuola è un inferno. Essa si chiama Scuola elementare "Niccolò Tommaseo".

Questa era la scuola che mi si presentò fresco vincitore di concorso e fresco lettore -se così posso esprimermi- del libro "I compiti igienico-sanitari della scuola". Quanta differenza tra la teoria e la realtà!

Ma apriamo ancora “Aboliamo la scuola”, e leggiamo un’altra pagina significativa:

“Un giorno il direttore mi spedì a sostituire un maestro al plesso “Previdenza”. Non ero mai stato in quel plesso, che distava dalla sede centrale un paio di chilometri, e le indicazioni del segretario erano state vaghe. Ad ogni modo, seguendole, credetti di riconoscere in un vecchio palazzo ottocentesco la scuola in questione, benché all’esterno nessuna tabella ne indicasse la presenza. Entrai nel fabbricato, bussai a una porta del primo piano e venne ad aprirmi una signora in vestaglia. “Oh, scusi” feci imbarazzato “credevo di aver bussato a una scuola...” “*Chesta è ‘na scola...*” ribatté pigramente la donna “*Vuie a chi iate (andate) cercanno?*”. Risposi che non andavo cercando nessuno, se non appunto una scuola, che ero un maestro e dovevo fare lezione... “Ah, siete un maestro? E allora trasìte (entrate), si va per di qua...”. E mi indicò uno stretto corridoio. Nello stretto corridoio incrociai uomini in pigiama, intravidi vecchi che in cucina preparavano il caffè e donne che allattavano. “Che stia sognando?!” mi domandai. Poi, all’improvviso, come sbucate dal nulla, ecco tre aule scolastiche, di fronte a una delle quali faceva bella mostra di sé il cesso di un appartamento, con la porta spalancata. In questo scenario da college inglese, ancora trasognato, tenni lezione proprio nell’aula che “affacciava” sul cesso, udendo a ogni momento telefoni squillare, gente chiamarsi, neonati strillare. Infine, qualche minuto prima della campanella, misi in fila gli scolari per l’uscita. Sennonché, le classi inquadrare lungo le scale impedivano agli inquilini e ai visitatori di entrare e di uscire. Per evitare il caos, il custode (della scuola o del palazzo?) aveva vietato il transito finché i bambini non avessero lasciato l’edificio. D’altronde, passare era fisicamente impossibile, perché le mamme degli alunni, nell’androne, costituivano una barriera invalicabile. Scoppiarono liti tra i condomini in esilio forzato e le bollenti genitrici che prima di concedere il “passi” volevano accertarsi della presenza sulle scale del loro pargoletto; volarono accidenti all’indirizzo del provveditore e del sindaco di Napoli e ci scapparono parecchi gesti osceni. Poi venne a piovere e scoppiò proprio il finimondo. Tutto come in una vecchia comica finale”.

Queste sono le scuole dove ho insegnato. Aule piccole, poco illuminate, prive di suppellettili. E niente palestre, spazi verdi, aree dove poter giocare. Da qui nasce anche l’evasione scolastica: i

bambini mal volentieri frequentano una scuola “sgarrupata”, una scuola che intristisce gli animi e crea rivalità (dato il superaffollamento).

C'è tuttavia da dire che questa situazione di sfascio riguarda soprattutto il Mezzogiorno d'Italia, in specie la periferia degradata delle grandi metropoli. Quale differenza tra le scuole del Nord che ho visitato, e quelle del Sud: Trento, Mantova, Parma... e Bari, Reggio Calabria, la mia Napoli!

Tuttavia il discorso è generale. La scuola in Italia è malata come istituzione e come... edificio. Questa la ragione per la quale ho scritto “Aboliamo la scuola”, ch'io consideravo un po' il mio testamento spirituale, prima di entrare in una sala operatoria per un grave male. Dicevo a me stesso: se dovesse succedermi qualcosa, vorrei lasciare ai miei lettori il Sogno di un maestro.

Quale Sogno?

Quello descritto nelle ultime pagine del volume:

“ (...) perché le scuole devono somigliare a delle caserme o degli ospedali, dove tutto è tristezza e grigiore? Se il progetto di una scuola all'aperto è di difficile se non impossibile realizzazione, se ragioni pratiche indicano necessariamente in un edificio la sede dove svolgere l'attività educativa, allora vorrei vi fossero per i nostri figli tanti colori, tante forme architettoniche bizzarre e originali, tanti arcobaleni raffigurati che corressero lungo lo squallido, asettico e freddo perimetro di quelle squallide, asettiche e fredde costruzioni che sono appunto le nostre scuole, sì che la loro immaginazione, la loro fantasia, il loro spirito d'iniziativa, la loro curiosità, la loro vivacità mentale, il loro senso estetico non fossero mai depressi, e per contro fossero di continuo sollecitati. Ha scritto Vittorio Sgarbi: “Nelle nostre scuole l'assedio dell'orrore è troppo serrato per lasciare l'attenzione di uno studente libera di soffermarsi sul bello: è un assedio che comincia dallo schifo dei banchi in formica, che si allarga nell'obbrobrio degli edifici scolastici, realizzati da architetti ignoranti o perversi. In realtà noi mandiamo a scuola i giovani per educare i loro occhi alla bruttezza”.

E poi vorrei che le aule fossero ampie e soleggiate, che i bimbi potessero avere sempre a disposizione un'attrezzata palestra o un campo di giochi, un teatrino dove recitare testi scritti in collaborazione col maestro, un'aula destinata a piccoli mestieri o perlomeno al disegno e alla scultura (il modellare cera, creta, argilla) che i servizi igienici non difettassero per pulizia,

illuminazione e ventilazione, che il riscaldamento fosse efficiente fin dai primi freddi della stagione eccetera.

Cinque, sei e financo sette ore chiusi in una classe, il più delle volte male illuminata e arieggiata, fermi ad ascoltare discorsi che spesso non li interessano o non intendono affatto, costretti a ripetere come pappagalli formule astratte o idee immaginate a priori: tutto questa mortifica l'intelligenza dei nostri figli, rilascia la loro attenzione, rende irrequieti, oppure produce stanchezza e noia.

Portiamoli a fare delle escursioni, delle gite di qualche giorno in campagna, delle passeggiate in luoghi salubri, facciamo loro visitare officine, fabbriche, laboratori, musei, enti pubblici, botteghe artigiane: ritorneranno ricchi di esperienze, gioiosi, e più colti; divertendoli avremo fatto lezioni "vive" di storia, geografia, scienze, botanica.

Quelle che potranno sembrare ore spese in modo inconcludente, rappresentano invece il miglior nutrimento spirituale, morale e intellettuale per i nostri figli, così come già intuito da Rousseau: "Oserò io esporre qui la più grande, la più importante regola di tutta l'educazione? Non è di guadagnar tempo: è di perderne".

Utopia? Se è vero che Roma non fu fatta in un giorno, cominciamo a rimboccarci le maniche, e chissà che l'utopia, il sogno, prima di quanto si creda, non diventi realtà."

A voi, architetti, affido il mio Sogno, nella speranza che possiate adoperarvi a costruire la scuola del domani.

Marcello D'Orta

“Le aule della città” di Pierfilippo Checchi

Nel volume presentato ieri pomeriggio “La scuola e la città” (1) di cui sono stato uno dei curatori è presente uno scritto di Giovanni Michelucci che risale al 1960 e che ha prestato il titolo alla pubblicazione. E’ uno scritto ricco di spunti e si presta a molte riflessioni. Una di queste riguarda l’incidenza dello spazio fisico, a livello di scuola come di città, sulla maturazione del discente.

Lo scritto fu pubblicato in “Prospettive storiche e problemi attuali dell’educazione. Studi in onore di Ernesto Codignola” Firenze, La Nuova Italia 1960. Come è noto Codignola aveva fondato nel 1945 la “Scuola Città Pestalozzi” in S. Croce a Firenze che si contraddistinse per lo spostamento culturale da una egemonia dell’idealismo ad una presenza nella pedagogia laica del pragmatismo americano. Siamo nel primo dopoguerra ed erano già state presentate le prime norme tecniche per la progettazione scolastica (1956) entusiasticamente presentate da B. Zevi; erano il primo risultato del centro studi del MPI ed affondavano le proprie radici nelle esperienze americane della Crow Island School di Winnetka (1939) e in quella successiva della Heatcote School di New York (1949) che riflettevano il pensiero di J. Dewey e costituivano un mirabile esempio di collaborazione fra istituzioni, pedagogisti, genitori e progettisti. Nella cultura progettuale del periodo era presente anche il progetto della scuola di Darmstadt di H. Sharoun del 1951 dove l’autore ricreava un ambiente “urbano” all’interno della scuola (una strada su cui si affacciavano le aule) e definiva i gruppi di aule, chiamati distretti, secondo un forte determinismo pedagogico-spaziale.

Michelucci aveva sicuramente presente il dibattito in corso, sviluppato anche nei quaderni del MPI, ma in questo suo scritto ribalta il punto di vista e piuttosto che pensare alla costruzione di uno spazio scolastico su principi pedagogici indica nell’uso pedagogico dello spazio urbano una nuova prospettiva progettuale; si diffonde sulla qualità degli spazi urbani e sul loro uso da parte dei cittadini indicando così il contributo che anche la scuola poteva e doveva dare alla costruzione de “la nuova città”.

La sua è una indicazione che inserisce la progettazione architettonica (in questo caso dell’edificio scolastico) all’interno del rapporto fra progetto di società e progetto di città ma non è stata molto compresa ne perseguita nei cinquanta anni successivi dai tre soggetti interessati: gli architetti, l’istituzione scolastica -comprensiva di organi collegiali e famiglie- e le pubbliche amministrazioni, i quali hanno operato anche bene nei loro ambiti ma (quasi) mai sono riusciti a contaminarsi ed ad operare con una finalità collettivamente definita di tipo sociale ed urbano.

Michelucci aveva in mente le realtà delle città italiane, assai differenti anche da quelle europee e ancor di più da quelle americane, e pensava che dovessimo aver maggior interesse per le sorti della città.

Furono i modelli americani però a vincere e le scuole si isolarono nel verde e si recinsero, ed anche se, nei casi migliori, si dotarono di spazi di tipo pubblico ed “ospitarono” attività extrascolastiche ed apporti esterni anche curricolari, da un punto di vista fisico si sono estraniare dalla città.

“Così a mio avviso dovrebbe essere l’edificio scolastico non più “scuola” definita, precisata, nei suoi limiti nei suoi caratteri fisici; non un fatto architettonico raggiunto; non un esempio, un modello di scuola; ma semplicemente uno spazio in continua costruzione di se stesso per le infinite possibilità che offre alla vita del fanciullo e della popolazione e che è ad un tempo il richiamo, la esaltazione della città e della vita associata, libera da ogni costrizione teorica o formale o paternalistica”. (2)

Credo che questi pensieri, oggi che siamo costretti a ripensare alla città, alla qualità dei suoi spazi ed al suo ruolo nella sopravvivenza del pianeta siano più che mai attuali.

Note

(1) a cura di Pierfilippo Checchi, Corrado Marcetti, Patrizia Meringolo, *La scuola e la città*, Quaderno n.1 della Nuova Città, Ed. Polistampa, Firenze, 2010

(2) G. Michelucci *La scuola e la città – appunti di un architetto*, in a cura di Pierfilippo Checchi, Corrado Marcetti, Patrizia Meringolo, *La scuola e la città*, Quaderno n.1 della Nuova Città, Ed. Polistampa, Firenze, 2010, pp. 13-17

Abitare la scuola: i laboratori scolastici fra partecipazione e formazione

arch. Fanny Di Cara

Educare attraverso quale spazio?

La città, comunque essa sia, è un organismo *educante* come lo è ogni suo spazio che rispecchia sempre e prima di tutto dei valori. Questa consapevolezza offre una chiave di lettura critica della città contemporanea e aiuta ad individuare quelle scelte che possono contribuire a fare realmente della città un *laboratorio permanente di urbanità*. Per questo è importante non solo curare in ogni persona la cultura dello spazio, ma operare per trasformare la città perchè educi ai valori positivi della vita anche attraverso ogni suo più piccolo frammento e perchè il diritto a viverla pienamente, il diritto alla sua bellezza e funzionalità, il diritto ad una città sana, il diritto alle pari opportunità anche attraverso la qualità urbana, caratterizzi coerentemente ogni spazio a partire da quello della scuola e del tessuto urbano in cui è inserita.

Bambine e bambini, città, partecipazione

Ogni scuola, piccola o grande, inserita in un vecchio o nuovo edificio, immersa nella campagna o compressa in una caotica area urbana, è di per sé un micromondo in cui, un po' di più o un po' di meno, si rispecchia tutto ciò che sta fuori. Quel "fuori" che costituisce da sempre la *scuola permanente* dove ogni persona impara e si trasforma, verificando continuamente se stessa attraverso l'esperienza.

La scuola, infatti, non è altro che un frammento di mondo "protetto", una sorta di spazio iniziatico, dove si ha cura di far acquisire gradualmente linguaggi, strumenti ed abilità per l'autonomia e dove si offre, ad ogni persona, la possibilità di individuare i propri talenti, di sviluppare e consolidare le proprie potenzialità e la propria identità.

Bambine e bambini, città, partecipazione, sono le parole chiave di un progetto di *città corale* dove s'incontrano, si esprimono e interagiscono diverse progettualità e saperi che, insieme, possono contribuire a trasformare la città in un organismo *educante*, ossia una *scuola permanente*, capace di accogliere pienamente e con bellezza ogni età e stato dell'essere. Ecco perchè è importante che questa funzione trovi un'espressione coerente anche in ogni dettaglio che concorre alla qualità dell'edificio scolastico e alla qualità del suo inserimento nel contesto urbano e sociale del quartiere.

I laboratori scolastici fra "dentro" e "fuori"

I laboratori creativi sui tempi e gli spazi della scuola sviluppati in alcune città, hanno messo in luce carenze ed aspetti diversi tra loro. Aspetti che riguardano e riconducono comunque alla qualità

complessiva che gli spazi scolastici dovrebbero garantire a tutte le persone adulte e bambine che li animano per un tempo significativo (anche come quantità) e così vario per età, provenienze, culture. Le valenze di questi percorsi formativi sono molteplici ed esprimono il desiderio di bambine e bambini, ragazze e ragazzi, di abitare in spazi che riflettano anche i loro corpi, esigenze, sogni e creatività.

In alcune scuole il lavoro si è sviluppato sul desiderio di uscire sicuri dall'edificio e di muoversi in autonomia nei percorsi casa-scuola-quartiere. In altre il tema conduttore è stato l'orientamento e l'identificazione delle diverse funzioni dentro e fuori l'edificio scolastico. In altre ancora l'esigenza è stata quella di rendere più immediata la sua identificazione.

Molto spesso questi temi si sono arricchiti e intrecciati tra loro coinvolgendo più sezioni e classi trasformando, in alcune situazioni, tutta la scuola in un laboratorio creativo sugli spazi.

Le esperienze sviluppate, riferite a contesti edilizi e urbani diversi, hanno reso unici ed originali i Laboratori e, in alcune realtà, hanno aperto spazi di ascolto, di attenzione e collaborazione all'interno delle Amministrazioni Comunali che hanno valorizzato la partecipazione, la creatività e la progettualità degli abitanti più piccoli e giovani, riconoscendone soggettività e cittadinanza.

3gA - ABITARE LA SCUOLA, PISTOIA, 9-11 SETTEMBRE 2010

I luoghi dell'istruzione: accessibilità *come* partecipazione

Antonio Lauria

Nell'intervento saranno proposte alcune riflessioni sul rapporto tra l'accessibilità - che, in termini generali, esprime la capacità di un ambiente di garantire ad ogni persona (a prescindere dall'età, dal genere, dal background culturale e dalle abilità fisiche, sensoriali e cognitive) una vita indipendente e la possibilità di determinare le proprie scelte - e la scuola.

Poiché ogni persona con i propri comportamenti e le proprie azioni concorre a determinare il grado di accessibilità di un habitat, l'accessibilità, prima di essere intesa come una cultura tecnica, deve essere compresa e agita come una cultura comune. Se la realizzazione di un habitat accessibile riguarda tutti, allora è indispensabile, sin dalla scuola dell'infanzia, assumere la cultura dell'accessibilità come asse formativo strategico: in una scuola accessibile le diversità possono divenire una 'risorsa culturale'; ambienti scolastici accessibili alimentano la cultura dell'accessibilità (learning environment).

Negli edifici scolastici l'accessibilità, oltre ad essere un indispensabile requisito dell'ambiente per consentire a chiunque l'accesso alla conoscenza (il diritto all'istruzione) e la possibilità di emanciparsi culturalmente, esprime anche un significato più profondo: una scuola accessibile, infatti, favorisce l'inclusione, la socializzazione, lo scambio reciproco, le possibilità espressive e partecipative di chiunque, l'empowerment.

In particolare, poiché per i bambini (e in parte anche per gli adolescenti) l'integrazione avviene attraverso il gioco, negli edifici scolastici un alto valore formativo può essere svolto da giochi e spazi per il gioco accessibili a tutti.

Per un architetto, il percorso per la costruzione di una scuola accessibile si alimenta con l'ascolto, l'osservazione e il dialogo verso gli allievi, a partire da quelli che esprimono esigenze ed aspettative particolari, e verso gli educatori ed è finalizzato alla realizzazione di habitat raggiungibili e praticabili, comunicativi, confortevoli e sicuri nell'uso. Ciascuno di questi requisiti interagisce con gli altri e assume una pluralità di significati da declinare in funzione del tipo di scuola e dell'età degli allievi.

Tutto questo, tuttavia, potrebbe non bastare.

Negli edifici scolastici, infatti, l'aspirazione al più alto grado di accessibilità trova, spesso un elemento di crisi e di contraddizione piuttosto significativo nella loro limitata permeabilità inter-esterna.

Normalmente, infatti, per ragioni di sicurezza e organizzative, essi sono accessibili solo ad alcuni utenti (gli allievi e i genitori degli allievi) e solo in alcuni momenti della giornata. Potremmo dire che si tratta di edifici ad accessibilità riservata.

La loro scarsa permeabilità inter-esterna è espressa solitamente da muri di cinta e alte cancellate. Questa separatezza non può non essere avvertita dagli alunni e introiettata come un elemento distintivo che altera la relazione tra gli eventi comunicanti, reali e immaginari, che costituiscono la città.

Paradossalmente, l'alterità della scuola rispetto al contesto urbano è enfatizzata proprio per effetto di quei progetti – educativi e ambientali – più evoluti, sofisticati ed accurati. Si pensi, in particolare, alla distanza che, non di rado, si può misurare tra certe scuole dell'infanzia, con i loro ambienti colorati, protettivi, stimolanti, e il loro intorno.

Non si tratta, evidentemente, di rendere le scuole meno belle, accessibili o sicure, né, tantomeno, di “bambinizzare” le città, si osserva, semplicemente, che quello che si offre ai bambini nelle scuole spesso è negato nelle città, e che, soprattutto nelle città più grandi, le scuole finiscono per svolgere un ruolo compensativo - dunque artificiale – di tutte le esperienze fisico-percettive che un tempo i bambini vivevano semplicemente interagendo con l'ambiente naturale (es. sensory tables e laboratori sensoriali).

Affinché la scuola non sia una “promessa mancata” e possa essere percepita e vissuta come “una parte di mondo” e non come “un mondo a parte”, non è sufficiente agire ‘localmente’, indipendentemente dall'efficacia e dalla qualità degli strumenti educativi o progettuali adottati. È necessario che i progetti pedagogici e le strategie di design creino ponti con l'ambiente circostante favorendo il dialogo inter-esterno e rendendo ‘evidente’ la dimensione pubblica dell'istituzione scolastica.

Recuperare la ricchezza delle interrelazioni, tangibili ed intangibili, tra la scuola, la sua comunità ed il suo territorio (che con notevole lungimiranza la normativa sull'edilizia scolastica del 1975 - con l'espressione continuum formativo - aveva posto come uno dei fondamenti della progettazione degli edifici scolastici), rappresenta, così, la prima azione per rendere accessibile un edificio scolastico e, allo stesso tempo, un'opportunità e una premessa per la creazione di città più vivibili. Riflettere, ad esempio, sulle modalità del percorso casa-scuola può condurre ad un ripensamento dei tempi, degli spazi e dei servizi della città.

La relazione si conclude con alcune considerazioni relative alle strategie di intervento per elevare il grado di accessibilità degli edifici scolastici nei processi di riqualificazione.

A scuola **senza zaino**: oltre il modello *cells and bells*.

50 scuole che riconfigurano spazi e metodologie

relatori

dott. Marco Orsi responsabile nazionale Rete Senza Zaino, pedagoga, dirigente scolastico

arch. Maria Grazia Mura consulente e formatrice equipe Senza Zaino

arch. Matteo ORSI consulente equipe Senza Zaino

Senza Zaino si fonda sul metodo dell'**Approccio Globale al Curricolo** ideato da Marco Orsi. Con esso si intende che il curricolo, vale a dire la proposta formativa, è la risultante del mix progettato e praticato di elementi *software* e elementi *hardware*. In altre parole, l'innovazione didattica e metodologica, le strategie di insegnamento, le modalità di apprendere, il riconoscimento della pluralità di intelligenze (software) possono trovare una realizzazione efficace se si intrecciano con un'organizzazione e distribuzione coerente degli spazi, sulle architetture degli edifici, sul disegno appropriato degli arredi, sulla predisposizione di un ricco corredo di materiali e strumenti didattici (hardware). La proposta di SZ si fonda sulla *responsabilità* degli alunni, sulla *comunità* professionale e sulla cooperazione nell'apprendimento, sull'*ospitalità* delle differenze e degli ambienti. Le architetture dell'aula sono organizzate per aree, gli spazi comuni della scuola curati per le forme di partecipazione degli studenti, per l'attività laboratoriale, per l'esposizione dei prodotti e la comunicazione dell'attività scolastica, per l'attività collaborativa dei docenti, per la partecipazione dei genitori.

In Italia il problema di fondo, a differenza, di molti altri paesi europei e del mondo, è che l'architettura e la pedagogia viaggiano in modo separato. Per cui di fatto si fa innovazione pedagogica entro il modello *cells and bells* (già criticato da Foucault). Viceversa le nuove frontiere dell'architettura non stimolano l'innovazione della prassi educativa. Ne esce un'azione poco coerente e scarsamente efficace per il miglioramento della scuola in alcuni casi schizofrenica. SZ lavora a questo proposito con un'equipe interdisciplinare (pedagogisti, sociologi, consulenti di organizzazione, psicologi, dirigenti scolastici, insegnanti) in linea con una formula sperimentata in altre parti del mondo. Tale equipe affronta il cambiamento sotto tutte le varie prospettive.

Senza Zaino nasce nel 2002 a Lucca e attualmente è presente in 17 istituti della Toscana, ma con aperture in Puglia (1), Molise (1), Lazio (1), Emilia - Romagna (1). Nel complesso arriviamo a quasi 50 scuole. Recentemente il nostro modello è stato preso a riferimento da ANSAS ex Indire per alcuni filmati sull'innovazione e costituisce un riferimento per il sito indire "Abitare la Scuola (<http://www.indire.it/aesse/>) curato da M.G.Mura. Inoltre è stato sottoposto a verifica per gli apprendimenti e i comportamenti dal dipartimento di psicologia dell'Università di Firenze (prof.sse G. Pinto e E. Menesini), con esiti significativi rispetto al modello tradizionale. Da tempo ci confrontiamo con lo scenario europeo e internazionale: abbiamo ricevuto visite nelle nostre scuole da: Inghilterra, Francia, Finlandia, Polonia, Germania, Spagna, Repubblica Dominicana, (prossimamente dalla Danimarca). Abbiamo in atto una consulenza con la Repubblica Dominicana, mentre la nostra esperienza è stata presentata in Finlandia ad una Study Visit Europea da noi organizzata nel 2009. Una serie di articoli su riviste (e un libro) illustrano i vari aspetti di Senza Zaino. In particolare una novità è che la nostra è la prima e unica rete di istituti in Italia che si è formata non per un progetto specifico, ma per realizzare un modello di scuola per cui si dà seguito all'innovazione metodologico - didattico prevista dal dpr.275/99. Senza Zaino è sostenuto da Regione Toscana, Uncem - comuni montani, fondazioni Bancarie, amministrazioni locali, Ansas.

Marco Orsi

Maria Grazia Mura

Matteo Orsi

riferimenti:

M.Orsi, A scuola Senza Zaino, Trento, Erickson, 2006; www.senzazaino.it.

Senza Zaino

Giovanni Fumagalli

Spazi per crescere: architettura e pedagogia

La scuola deve diventare sempre di più una “casa aperta”, il centro di una comunità. Con la forza di questa definizione più ampia deve risvegliare e favorire relazioni armoniche e democratiche tra giovani e adulti e contrastare le influenze alienanti della società contemporanea.
Alfred Roth, *La Nouvelle Ecole*, 1966

All'inizio del suo noto libro *La cultura degli italiani*, Tullio De Mauro cita le scuole dell'infanzia di Loris Malaguzzi, “punto di eccellenza planetaria della nostra scuola”¹, come modello per le scuole di ogni ordine e grado. Possiamo trasferire questa provocazione nel campo dell'architettura, per quanto riguarda il progetto di edifici scolastici? Credo di sì. Si può sostenere che oggi i servizi per l'infanzia, almeno quelli più avanzati, siano il luogo dove maggiormente si prova a far interagire le istanze della pedagogia con quelle dell'architettura. Il luogo dove si presta più attenzione allo studio e alla sperimentazione di ambienti didattici innovativi e di spazi distributivi che favoriscano incontri, relazioni e attività libere.

Nel disegno di scuole di ordine superiore, anche in concorsi e realizzazioni molto recenti, è più frequente vedere riproporre schemi funzionali vecchi e superati. Qui è diffuso un atteggiamento progettuale molto diverso e l'attenzione agli aspetti formali e a quello, politicamente corretto, del buon funzionamento bioclimatico quasi sempre superano la considerazione per il tema essenziale della scuola: quanto sia adeguata a ospitare le esigenze più attuali di studenti e docenti, usando ancora le parole di De Mauro, se sia adeguata a “dare a tutte e tutti, nessuno escluso, una piena autonomia di movimento nella società e nell'intera cultura di oggi”.

Lo stato dell'arte della relazione tra architettura e pedagogia nel disegno delle scuole in Italia è ben sintetizzato in una battuta di Herman Hertzberger a proposito di un suo progetto per la periferia romana: “... non sono stato in contatto con alcun educatore dl Comune di Roma. I controlli hanno riguardato questioni abbastanza banali: hanno verificato, ad esempio, se avessimo messo una porta tra la zona delle aule e la zona mensa, cose di questo tipo. Per ora non c'è stata nessuna discussione

su questioni pedagogiche. Stiamo lavorando ai progetti esecutivi. Magari queste discussioni ci saranno...”².

Lo stupore che traspare da queste parole, con un po’ di sarcastica ironia rappresenta la distanza da un’idea di architettura strettamente legata al pensiero pedagogico. E’ il punto di vista che Hertzberger illustra estesamente nel suo recente *Space and Learning*³, dove i temi architettonici della scuola vengono analizzati profondamente e connessi alla lettura e al progetto di altre architetture e della città nel suo complesso. Come nella visione progressista di Roth di cinquanta anni prima, la scuola – aperta, non autoritaria, non convenzionale – è il luogo, città in miniatura, dove realizzare l’integrazione tra culture e opporsi alle spinte alienanti della società.

L’idea del rapporto tra pedagogia e architettura, che diventa quasi una visione pedagogica dell’architettura, si ritrova in Giancarlo De Carlo. Nello scritto che accompagna il suo ultimo progetto realizzato – un complesso per l’infanzia composto da nido e scuola materna – De Carlo accenna alla sinergia tra pedagogia e architettura e ai loro percorsi paralleli. E parlando di un’architettura che, “sulla scia della pedagogia più avanzata, assume il bambino come riferimento per comprendere e ordinare le esperienze spaziali degli umani”⁴, indica un atteggiamento progettuale che, superati i limiti degli spazi per i bambini, coltiva l’attenzione alla multiforme sensibilità dell’abitante, la ricerca di spazi che favoriscano relazioni, “la capacità dei luoghi di suscitare affetto”.

¹ Tullio De Mauro, *La cultura degli italiani*, Laterza, Roma-Bari, 2004

² “Learning Landscape. Chiara Buglione intervista Herman Hertzberger”, *Casabella*, 750-751, gennaio 2007

³ Herman Hertzberger, *Space and Learning*, 010 Publishers, Rotterdam, 2008

⁴ Giancarlo De Carlo, Relazione al progetto di concorso per il nuovo polo per l’infanzia di Ravenna, 2003

“Learning through Landscapes” – Imparare attraverso i paesaggi

Ines Romitti

“Giocando con la natura il bambino gioca con l’immensità [...] della natura, con il cielo, con il sorgere del sole, con le nuvole che passano, con le ombre, [...] perché la natura è amica ...”¹ Tonino Guerra introduce, nel 1997, la raccolta di contributi di due convegni sugli spazi scolastici². Un’enunciazione che rimanda alle riflessioni di Antonio Cederna in un contributo nel luglio 1965³ sul verde di Stoccolma, “una stupenda città-parco” dove si trovano “i parchi gioco (*lekpark*) riservati ai bambini e ragazzi, sorvegliati da personale appositamente istruito [...], uno degli elementi della straordinaria dotazione di spazi verdi, liberi e attrezzati della città”.

Il contributo, in riferimento all’Italia, si conclude: “nel nostro Paese [...] la generazione nata col boom edilizio [...] è stata condannata a vivere murata in quella soffocante e congestionata, turpe accozzaglia d’asfalto e cemento che sono le nostre città [...] il disprezzo per la natura [...] devastando da un capo all’altro il Bel Paese, ha origine in questo disprezzo per l’uomo e per le sue elementari esigenze di vita, dall’infanzia alla vecchiaia.”. Cederna collabora con Hans Wohlin, paesaggista, le cui ricerche⁴ sono state determinanti per la diffusione dei parchi gioco che si inseriscono in più ampie istanze ambientaliste sviluppate in Svezia prima, in Germania e in Inghilterra⁵ poi.

L’Associazione per la progettazione ecologica in Svezia, si è estesa anche nel Regno Unito dove viene supportata da pubblicazioni⁶ di settore. Ispirata a questi valori ecologici, nel 1986, si è formata “Learning through Landscapes”, associazione di genitori e insegnanti preoccupati della qualità degli spazi scolastici e degli effetti diseducativi degli spazi abbandonati, come descrive Michael Lancaster⁷, per anni direttore della Landscape Architecture School del Thames Polytechnic di Londra.

Gli spazi esterni e i campi gioco delle scuole dell’Hampshire, ben progettati e ben usati, sono documentati nel video “Grounds for change” dell’Hampshire Country Council rivolto a insegnanti, genitori e amministratori, per mostrare le trasformazioni apportate agli spazi esterni delle scuole secondo le teorizzazioni di LTL. Il video insegna ad essere creativi con l’ambiente, a prendersi cura della natura, a 'creare spazi' con materiali naturali, deve essere diffuso e fare capo al Country Planning Departement di Winchester.

¹ Cfr. I. ROMITTI, F. PETRELLA, *Gli spazi verdi per il gioco dei bambini*, Firenze, Alinea, 1998, pp. 7-8.

² Convegni “Progettazione del verde scolastico per uso didattico” Flormart Padova 1992 e “Gli spazi verdi dei bambini per un gioco libero e creativo” Flormart Padova 1997, promossi da AIAPP in collaborazione con Padovafiore.

³ Cfr. A. CEDERNA, *Stoccolma: il verde pubblico ed i parchi per il gioco dei ragazzi*, in <<Urbanistica>>, 44, (luglio 1965), pp. 69-88.

⁴ H. WOHLIN, *LoKalisering och utforming av lekutrymnen*, in <<Kth Institutionen för Stadsbyggnad>>, 1962; H. WOHLIN, *Freiflächen für Kinder, Who spielen sie morgen*, München, 1972.

⁵ EDA-Ecological Design Association, Svedal, Svezia; Learning Through Landscapes Trust, Wincester, UK.

⁶ Cfr. D. PEARSON, *The Natural House Book*, Londra, 1989.

⁷ M. LANCASTER, *Learning through Landscapes- apprendere on il paesaggio*, in ROMITTI, PETRELLA, *Gli spazi verdi...“cit.”*, pp. 41-49.

La qualità delle esperienze all'aperto viene sintetizzata in un elenco di motivazioni che riflettono il pensiero emerso per LTL dal Vision and Values Partnership⁸.

LTL, una Charity nazionale, con esperienza di oltre 20 anni nel supportare oltre 10.000 scuole, raccogliendo oltre 20 milioni di sterline per migliorare i campi gioco, contribuire alla ricerca e a una nuova legislazione, ha collaborato con il Department for Education and Skills (DfES) nel gestire programmi pilota per sviluppare modelli per la progettazione, l'uso e la gestione dei campi gioco, e attualmente sta lavorando per produrre *Schools for the Future: Designing School Grounds*, che fa parte degli attuali progetti del DfES. La pubblicazione si basa sui progetti pilota, presi come esempi in molte ricerche anche all'estero⁹ e evidenzia come i campi gioco delle scuole ben progettati possono avere un enorme impatto sullo sviluppo dei bambini.

Per valorizzare al massimo il gioco, Learning through Landscapes nell'ultima Conferenza Nazionale ha approfondito questo tema: "Vieni fuori a giocare! Perché giocare?"¹⁰.

Firenze più verde

Negli anni più recenti si sono sviluppate a Firenze e nel contado interessanti esperienze eterogenee che si rapportano alle ricerche straniere documentate: "La città bambina" curata da Giancarlo Paba e Anna Lisa Pecoriello, "Sentire il giardino" curato da Lorella Arioli progettista alla Direzione Servizi Tecnici, "La Tana dell'Orso" progetto di Luca Ghezzi, "Vivi il Giardino" la scuola primaria "G. Rodari" – Cerbaia, nell'anno scolastico 2007/2008, ha realizzato il Progetto "Vivi il Giardino" con la collaborazione del Comune di San Casciano in Val di Pesa e la Cooperativa sociale onlus "Le Rose" di cui forniamo una breve sintesi e indicazioni sulle metodologie e pratiche che dovrebbero essere prese a modello e diventare la prassi in tutte le aree scolastiche affinché il paesaggio venga considerato un grande libro aperto da leggere, sfogliare, scoprire e comprendere.

8

Early Years Vision and Values for outdoor play, Vision and Values Partnership meeting of leading early years organisations on November 3rd 2003. The 'Early Years Outdoors' Vision and Values Partnership sviluppato da un gruppo di sostenitori che include: Bexley EYDCP; British Association for Early Childhood Education (Early Education); Diane Rich, Rich Learning Opportunities; Early Childhood Forum; ESTYN (HMI Education and Training in Wales); ESIS (Wales); Grounds for Learning; Helen Bilton, author and consultant; Integrated Inspection Scotland; Kent EYDCP; Learning through Landscapes; Margaret Edgington, author and consultant; Marjorie Ouvry, author and consultant; Mindstretchers (Scotland).

National Assembly for Wales; National Day Nurseries Association; Neath Port Talbot LEA; Nursery World magazine; Paddy Beels, Wingate Nursery School; Pre-school Learning Alliance; Sightlines Initiative; Stirling Council; Sue Humphries, author and consultant; Thomas Coram Institute; West Sussex EYDCP.

9

Cfr. S. STINE, *Landscapes for Learning: Creating Outdoor Environments*, Hoboken, NJ, January 1997, pp. 193-199.

10

Come Out to Play! Why Play? Making the most of play in the school grounds, Learning through Landscapes - National Conference 2009 at The Beeches Centre, in Bournville Birmingham, 22 January 2009.