

Beate Weyland*

Tra pedagogia e architettura: lavori in corso...

Gli spazi progettati per l'educazione parlano non solo il linguaggio dell'architettura che li ha realizzati, ma anche della pedagogia sulla base delle opportunità e dei limiti che uno spazio offre allo svolgersi della didattica. In che termini è possibile un dialogo fra queste due dimensioni?

In campo pedagogico sta emergendo una forte spinta alla definizione di nuove modalità di insegnare e apprendere, strategie innovative con le quali pensare la scuola e organizzarla a partire dai più noti modelli che vanno dalla scuola attiva di John Dewey, alle scuole montessoriane e steineriane, alle esperienze laboratoriali di Freinet fino alle più recenti proposte su base costruttivista e ispirate al metodo del cooperative learning.

È un dato di fatto che la scuola necessita di mettere colui che apprende al centro del processo di apprendimento, che insegnare e apprendere consistano in una relazione, asimmetrica, intenzionale costellata di emozioni e di riferimenti ai contesti culturali e affettivi di provenienza (Capurso, 2004).

È un dato di fatto, tuttavia, che la scuola riesca ancora a perpetuare un modello centrato sull'insegnamento e sulla trasmissione di contenuti, in cui l'insegnante sa e fa, l'alunno non sa e impara.

Ancora, è un dato di fatto che gli insegnanti facciano fatica a trovare il modo per fare delle buone indicazioni, condivise dai più, anche delle buone pratiche. Come lavorare per gruppi? Come lavorare per stazioni? Con quali materiali? Come organizzare gli spazi in cui queste urgenze possano dispiegarsi?

verso l'appropriazione degli spazi scolastici

Per tematizzare quest'area di resistenza della scuola non è fuori luogo citare un attuale filone di ricerca etnografica che si pone l'obiettivo di analizzare le architetture scolastiche soprattutto rispetto alla loro organizzazione interna (arredi e finiture, suppellettili e disposizione estetica) allo scopo di interpretare i sistemi di potere e i paradigmi culturali vigenti.

Markus Rieger Ladich (2006) sostiene che i tavoli e le sedie nelle aule possono essere letti come segni del processo di civilizzazione e come strumenti di controllo, ele-

menti sui quali si può misurare il potere. La grande cattedra, talvolta posta anche su una pedana simboleggia non solo la centralità dell'insegnante, che si pone di fronte agli alunni, ma anche la sua superiorità.

Soprattutto nel contesto italiano, si tratta di un modello che si rifa a un'idea gentiliana secondo la quale è l'insegnante, uomo di cultura, che ha il compito importante di introdurre e avvicinare bambini e ragazzi agli universi del sapere, portando su di sé l'amore per la cultura. L'insegnante aveva un compito quasi "mistico", ovvero quello di fare innamorare i discenti di ciò che lui stesso amava e comprendeva: la conoscenza. L'eredità di Giovanni Gentile si istituzionalizza nel concetto di "libertà di insegnamento", secondo la quale è il docente, come uomo di cultura, che trova le sue vie per costruire quella relazione profonda coi suoi adepti perché si avvino a diventare persone di cultura anch'esse. L'insegnante, per Gentile è definito anche dalla libertà con cui interpreta e trasmette la cultura. La libertà di insegnamento è quindi essenziale alla definizione della sua identità. I metodi, le tecniche e le strategie avevano in questo discorso di matrice idealista un sapore di basso profilo, perché rendeva gli insegnanti meri esecutori, utili a coloro che di cultura non si intendevano.

Oggi in ambito didattico e pedagogico, le indicazioni vanno in tutt'altra direzione: sono proprio i metodi a sostanziare l'orientamento pedagogico e l'approccio didattico. È proprio l'organizzazione degli spazi a definire nuovi setting educativi e nuovi approcci al sapere. Così gli arredi nella classe, da segni del potere diventano strumenti in mano agli insegnanti che, disponendoli secondo nuove logiche, riorganizzandoli, addobbandoli o quant'altro, hanno il potere di liberarsi da questa sorta di regime.

Bernd Hackl (2010) osserva che questo discorso può essere trasferito a diversi ambiti dello spazio scolastico. Un esempio interessante consiste nelle finestre: esse nelle classi tradizionali sono pensate per ascoltare il docente e scrivere, hanno la funzione di illuminare i banchi da sinistra verso destra, alternandosi all'impenetrabilità dei muri. L'atmosfera che queste generalmente trasmettono è asciutta e funzionale: le finestre, con vetro tra-

* Ricercatrice in "Didattica generale" presso la Libera Università di Bolzano, Facoltà di Scienze della Formazione.

sparente, sono grandi, strette e alte, indicatori di pulizia e ordine.

Interessante è notare che i banchi, di solito, non sono disposti in prossimità delle finestre, ma in parallelo con i muri spessi che le dividono. La finestra, per assurdo, svolge il suo ruolo funzionale, ovvero quello di dare luce alla sala, ma non coinvolge l'attività dei discenti.

Negli stessi ambienti e nelle stesse scuole di stampo tradizionale, alcuni insegnanti già avviati sul percorso della didattica centrata sull'alunno e sull'apprendimento hanno già provato a fare di questi elementi dati, strumenti nelle loro mani per cambiare. In un esempio riportato da Hackl, la finestra è addobbata da disegni di uccelli, al lato i muri sono variopintamente affrescati, i tavoli si uniscono e ne formano uno grande e posto davanti alla finestra, sotto la finestra c'è una mobile, sulla quale vi sono libri e schedari. La finestra diventa parte della vita della classe, la luce illumina l'ambiente di lavoro e le persone che svolgono le attività. In questo esempio l'insegnante ha un ruolo di supporto e collaborazione, la natura rappresentata sui muri e sulla finestra è l'ambiente e il contesto all'interno del quale si svolge l'attività. La finestra, e ciò che essa rappresenta, è parte di questo ambiente e una continuazione di esso. Questo oggetto architettonico meramente funzionale a illuminare un ambiente diventa quindi il luogo che si connette agli elementi della natura e dell'ambiente esterno. La finestra diventa oggetto di appropriazione culturale: le piante e i libri, luogo da addobbare e abbellire con ciò che alla classe interessa mettere in luce e valorizzare.

Questi semplici esempi ci manifestano un momento di grande fermento: la scuola del nuovo millennio, ospitata in architetture che si orientano a modelli obsoleti, comincia a trovare le sue vie per appropriarsene.

Pedagogia o libertà di insegnamento?

Giorgio Amato (2004), nella sua disquisizione sull'organizzazione dello spazio in cui si dispiega l'accadere formativo, sostiene molto chiaramente come la pedagogia debba riappropriarsi del diritto di parola su criteri e modalità costitutivi dello spazio formativo.

La pedagogia, come riflessione sulla realtà sotto il profilo dell'educazione (Scurati, 2001) cerca sempre di offrire indicazioni euristiche e propositive. Chi ha una buona pedagogia, ovvero un'idea chiara circa i soggetti e gli scopi dell'educazione riesce anche a immaginare chiaramente gli spazi entro i quali essa ha luogo.

Maria Montessori (1938), per esempio, sapeva molto bene quello che voleva: cercando di promuovere e sostenere l'autonomia del bambino, per prima ha immaginato e fatto costruire banchi, sedie e suppellettili a misura di bambino. Non tanto per riprodurre in piccolo la situazione dell'adulto (come si potrebbe pensare intuitivamente), ma soprattutto perché i bambini potessero muoversi nell'ambiente di apprendimento "con ordine,



maestria ed eleganza" senza il necessario aiuto dell'insegnante. La grande pedagogista aveva molto a cuore la libertà di movimento del bambino nello spazio e riteneva che quest'ultimo dovesse essere quasi pennellato a sua immagine.

Da qui non ci si meraviglia se le scuole montessoriane, per quanto possano essere accolte in edifici di vario periodo storico, offrono al loro interno una configurazione molto diversa dalle scuole "normali". A parte gli arredi a misura di bambino, esse sono solitamente più spaziose, i banchi non sono disposti secondo l'ordine classico, di fronte a lavagna e scrivania, ma raggruppati per isole o messi ai lati delle sale, i corridoi spesso diventano spazi di lavoro e il pavimento è il laboratorio delle attività per eccellenza. Lo stesso si può dire anche delle scuole che seguono la pedagogia steineriana e di altre scuole che, a chiari orientamenti pedagogici associano le soluzioni più ottimali per perseguire i loro scopi.

Cosa accade allora nella scuola pubblica? L'autonomia scolastica impone la redazione del Piano dell'Offerta Formativa, che dovrebbe offrire le indicazioni pedagogiche-didattiche condivise. Purtroppo accade spesso che questo documento dia indicazioni molto generali, e da tutti naturalmente accolte, sui più noti capisaldi dell'educazione legati ai diritti di apprendere per tutti e alla realizzazione di ogni individuo a prescindere da provenienza, difficoltà fisiche e psichiche o economiche. La scuola pubblica, ancorata al concetto della "libertà d'insegnamento", non ancora abbastanza esperta rispetto alle metodologie e alle tecniche che implementano una didattica cen-

trata sull'apprendimento, sugli interessi e sui bisogni degli alunni, fa fatica a definire una sua specifica direzione e per questo continua a riprodursi tale e quale, soprattutto per quanto riguarda gli edifici, gli spazi, gli arredi.

Da qualche anno stanno avvenendo tuttavia movimenti interessanti sul piano sia pedagogico-didattico sia architettonico. Se pure ancora lavorando su binari abbastanza paralleli, sia nel campo formativo sia in quello dell'architettura le riflessioni sulla scuola si stanno facendo sempre più attente, puntuali e minuziose.

Architettura vs pedagogia

Durante l'ultimo convegno a Pistoia, "Abitare la scuola" dell'11-12 Settembre 2010¹, sono emerse due importanti segnali: da una parte gli architetti che si trovano a edificare e ristrutturare scuole si pongono questioni pedagogiche specifiche molto di più di quanto non si pensi. Dall'altra, i pedagogisti più vicini ai mondi concreti della scuola sono vivacemente impegnati a offrire modelli e strategie concrete agli insegnanti per innovare approcci e metodi e per aprirsi a una nuova cultura dell'apprendimento.

Gli architetti Matteo Scagnol e Sandy Attia pongono l'attenzione su aspetti non del tutto indifferenti al mondo dell'educazione e della formazione. La prima riflessione riguarda le normative di edilizia scolastica che assegnano solamente il 20% dello spazio totale ai corridoi, configurandolo come cubatura inutile, in disaccordo con le richieste sempre più consistenti di fare dei corridoi dei

prolungamenti e ampliamenti della classe e dei luoghi di attività comune, interdisciplinare e interclasse. Una seconda riflessione considera le relazioni tra interno ed esterno, poco considerate al momento della progettazione da parte del personale della scuola, ma fondamentali per stabilire un rapporto armonico non solo con gli spazi aperti antistanti ma anche con il contesto del paese, il quartiere, la città e per non fare dello spazio educativo-formativo un luogo a sé, chiuso e separato dal resto del mondo. A questo proposito gli architetti riflettono sull'intreccio tra spazi chiusi e aperti, intimi e comuni dell'edificio. Un altro aspetto che necessita di scelte accurate riguarda l'attenzione al materiale e ai colori sia all'esterno dell'edificio che all'interno: la scelta del legno o dell'acciaio non trattato, per esempio, può essere valorizzata ricordando come questo cambi nel tempo, assegnando all'edificio una sorta di "anima" che vive e si trasforma insieme ai loro abitanti. I colori, sia pure siano spesso un fatto successivo al momento di edificazione, hanno un loro ruolo e possono dare continuità alla progettazione degli spazi. Ultima attenzione, che riprende, senza attinenza e consapevolezza, il discorso di Bernd Hackl (2010), riguarda le finestre, tema difficile per gli architetti, che sempre di più necessitano di considerazioni puntuali affinché possano diventare esse stesse ambienti educativi.

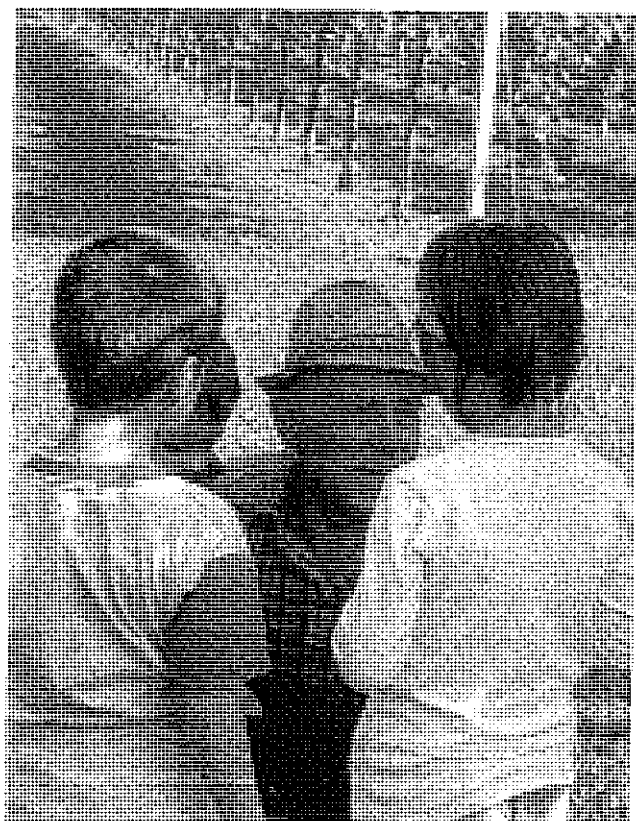
Antonio Lauria mette a fuoco le sempre più chiare esigenze della scuola quali: la raggiungibilità, la praticabilità, la comunicatività, la sicurezza, il comfort. In architettura per accessibilità si intende offrire edifici identificabili, raggiungibili, comprensibili e fruibili autonomamente in condizioni di comfort. In questo ambito lo sforzo architettonico si spinge nella ricerca di soluzioni che valorizzino la dimensione percettiva e sensoriale. Si studiano ambienti sicuri ma stimolanti, ambienti confortevoli ed evocativi.

In generale l'attenzione degli architetti si pone nei confronti della scuola come edificio civico, in cui la permeabilità inter-esterna costituisce un elemento fondamentale. Il problema cioè diventa in primo luogo quello di un'edilizia scolastica in cui i criteri di funzionalità e quelli estetici riescano a coincidere.

Pedagogia vs architettura

Sul piano pedagogico le attenzioni si concentrano sulla definizione di modelli e strategie didattiche che puntano su una *nuova cultura dell'apprendimento* (Watschinger, 2007) e sulla didattica centrata sugli interessi dei bambini ai quali si chiede corrispondano specifici ambienti strutturati secondo forme sempre meno legate al concetto della classe, quanto piuttosto all'alternarsi di laboratori e spazi aperti con arredi mobili da organizzarsi in modo flessibile, a seconda delle attività.

Tra i pedagogisti più noti, nel tentativo di offrire modelli concreti e attuali alle scuole, non possiamo dimenticare quello di Marco Orsi (2006), che in Toscana sta



sostenendo il progetto della cosiddetta "scuola senza zaino". L'idea centrale della proposta è quella di togliere agli alunni lo zaino, noto come oggetto per affrontare luoghi inospitali, nell'ottica di valorizzare la globalità della persona, con le sue più varie dimensioni, senza escludere quelle dell'appartenenza, dell'intimità, della sicurezza di un luogo familiare e segnato con oggetti personali, che richiamano tutti i mondi che travalicano quello strettamente legato agli apprendimenti formali. Anche a questo modello si rifanno specifiche esigenze spaziali e chiare indicazioni per i progettisti, molto vicine alle proposte di Josef Watschinger.

Le richieste più attuali che si pongono agli architetti si orientano a un ambiente scolastico che si configuri elasticamente. Un luogo tale da ristrutturarsi e riorganizzarsi via via che l'insegnante ricostruisce il proprio mondo educativo, collocando in esso le attività scoperte nei propri alunni, gli oggetti che a esse si rivelano congeniali e gli strumenti adeguati a indirizzarle e a svilupparle. Si cerca in definitiva uno spazio architettonico che offra la possibilità di essere ricostruito indefinitamente secondo le esigenze dei suoi ospiti.

Dialogo in costruzione

Queste indicazioni diventano tuttavia, talvolta, un disegno troppo vago per gli architetti al fine di costruire oppure, se sono molto specifiche, sembrano atrogarsi il diritto di avere in mano tutti gli elementi necessari per progettare un edificio. In questo modo si trascendono quelli che sono i compiti e le responsabilità specifiche degli architetti, tra cui quello di ideare un'architettura che parla, che educa all'estetica e al bello. Interessante a questo proposito le sottolineature ancora attuali del pedagogista Luigi Volpicelli circa il senso dell'architettura e rispetto alla funzione dell'architettura scolastica: "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... l'architettura sprona e sollecita, ma non vincola e imponga" (Volpicelli, 1963, pag. 213).

La sfida attuale è quella di riconoscere le responsabilità dei due soggetti fondamentali dell'innovazione scolastica: pedagogia e architettura.

Pedagogia e didattica, per dare alla scuola sempre più occasioni per diventare il luogo di sperimentazione di nuovi principi educativi e pedagogici.

Architettura per progettare ad arte il luogo nel quale l'individuo trascorre diversi anni della sua vita, il luogo istituzionale all'interno del quale si costruisce una relazione formale tra sé e il mondo, in cui iniziano e procedono le definizioni dei rapporti sociali e soprattutto il contesto in cui si struttura il suo percorso di apprendimento, in cui acquisisce ed elabora conoscenze ed esperienze in modalità condivise con una comunità di pari.

Come scrive Carla Rinaldi (2000), presidente di Reggio Children e direttore del centro internazionale Loris Malaguzzi "...lo spazio può definirsi un linguaggio, che parla sulla base di precise concezioni culturali e profonde radici biologiche. Il linguaggio dello spazio è molto forte, condizionante in quanto analogico. Il codice non sempre esplicito e riconoscibile, viene percepito ed interpretato fin dalla più tenera età. Come ogni altro linguaggio è pertanto elemento costitutivo della formazione del pensiero. (...)"

Avere un'idea chiara sull'indirizzo pedagogico didattico della scuola offre importanti indicazioni non solo alla comunità scolastica (insegnanti, alunni, genitori) ma anche alla progettazione degli edifici, intesi come il luogo d'eccellenza in cui si celebrano i processi di insegnamento-apprendimento e in cui iniziano a svilupparsi nuove relazioni sociali tra gli individui.

Avere valide proposte in campo architettonico consente di andare oltre i noti vincoli riferiti alle normative, alle cubature, al budget e alle problematiche urbanistiche, al fine di raggiungere punte di eccellenza in quanto a corrispondenza tra modernità, estetica e funzionalità alle quali non conviene rinunciare.

L'innovazione non può dunque prescindere da una sinergia tra modelli pedagogici e ambienti formarivi. Il dialogo tra scuola e architettura è in costruzione: necessita della stima reciproca e della fiducia nelle competenze specifiche di ciascuno per innovare metodi e spazi con il comune obiettivo di costruire ambienti educativi per il futuro.

Note

(1) Vedi resoconto <http://www.3ga.it/>

Bibliografia

- G. Amato, *Lo spazio scolastico. Esperienza di una crisi*, in Educare.it, Anno IV, Numero 12, Novembre 2004.
- J. Bruner, C. Rinaldi, Reggio Children, *Bambini, Spazi, Relazioni*, Reggio children Ed., Reggio Emilia, 2000.
- M. Capurso, *Relazioni educative e apprendimento*, Erickson, Trento, 2004.
- R. Egger, B. Hackl, *Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch*, VS Verlag, Wiesbaden, 2010.
- B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich, L. Wigger, *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. VS-Verlag, Wiesbaden, 2006.
- B. Hackl, *True Lies. Über die Dilemmata einer reformpädagogischen Aneignung tayloristisch entworfener Lernräume*. In Egger, Rudolf/Hackl, Bernd (a cura di), *Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch*. Frankfurt/Main, Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 163-194.
- M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Bellinzona, Istituto Editoriale Ticinese S., 1938.
- M. Orsi, *A scuola senza zaino. Il metodo del curriculum globale per una scuola comunità*, Erickson, Trento, 2006.
- L. Volpicelli, *Educazione contemporanea*, vol. II, Roma, 1963.
- J. Watschinger, J. Kühebacher (a cura di), *Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen, Neue Räume*, Ein Projekt des Pädagogischen Instituts Bozen, Edizioni h.e.p., Berna, 2007.
- C. Scurati, *Tra presente e futuro, analisi e riflessioni di pedagogia*, La Scuola, Brescia, 2001.

infanzia



Editoriale: Feltrinelli Editore, via Biancamano 5, 00187 Roma (Tel. 06/478101)
Distribuzione: Feltrinelli Editore, via Biancamano 5, 00187 Roma (Tel. 06/478101) e Feltrinelli Editore, via Biancamano 5, 00187 Roma (Tel. 06/478101)