

# UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Dottorato di Ricerca in Formazione della persona e mercato del lavoro  
Ciclo n. XXVI



## PEDARCHITETTURA QUALI SPAZI PER L'EDUCAZIONE DELLA PERSONA? *Un'architettura pedagogica per nuovi modi di insegnare e di apprendere nella scuola del futuro*

Supervisore  
Chiar.ma Prof.ssa Giuliana Sandrone

Tesi di Dottorato di Ricerca  
Mariagrazia Marcarini  
Matricola. n° 1017919

Anno Accademico 2012/2013



## Ringraziamenti

*Quando si giunge alla fine di un percorso, è abbastanza frequente soffermarsi a riflettere sul passato e srotolando il filo dei ricordi, andare a ritroso nel tempo per ricercare i momenti significativi e ripensare alle persone che, in modi diversi, hanno permesso la realizzazione del progetto da cui si è partiti.*

*Ogni percorso formativo nel suo snodarsi, si rivela non solo come un cammino di arricchimento intellettuale e culturale, ma anche come luogo di incontri di persone e di idee e come occasione di scambio e di positiva 'contaminazione' con altre culture. I giorni trascorsi in Danimarca, in Inghilterra e in Austria sono stati bellissimi e intensi, mi hanno regalato interessanti momenti di studio e di lavoro e permesso di conoscere e 'incrociare' molte persone, di avvicinarmi e comprendere un po' di più le realtà scolastiche e sociali dei tre paesi.*

*Non è facile ringraziare, non perché sia di per sé una cosa difficile, ma perché ci si rende conto che per raggiungere un traguardo è necessario che altre persone ci aiutino, che credano in noi, che ci regalino il loro tempo e questa non è una cosa scontata o banale, il tempo è cosa rara e preziosa e trovare persone disposte a donarcelo non è facile né semplice. Ci si sente debitori per tutto ciò che hanno fatto, per l'impegno necessario a rendere possibile il concretizzarsi di un'idea.*

*La mia riconoscenza e il mio grazie più sentito va, innanzi tutto, alla Professoressa Giuliana Sandrone, mia Tutor Accademica e mia mentore, che in questi tre anni mi ha guidato, supportata, aiutata e dato fiducia. E' stata una presenza davvero molto importante per l'attenzione, la vicinanza, per i suoi importanti e utilissimi consigli, per lo stimolo prezioso e continuo e per il tempo e l'attenzione che mi ha dedicato, soprattutto nell'ultimo faticoso e purtroppo triste anno.*

*Un grazie va al Professor Bertagna, per la fiducia e per l'opportunità che mi ha dato, sono stati tre anni intensi, pieni, bellissimi in cui lo studio e l'approfondimento delle tematiche di ricerca sono state affiancate da esperienze assolutamente uniche e interessanti, non lo ringrazierò mai abbastanza.*

*Un grande e molto sentito ringraziamento a Jørn West Larsen, Skoleleder della Hellerup Skole di Gentofte (Copenaghen), ad Allan Kjær Andersen, Rektor dell'Ørestad Gymnasium di Copenaghen, e a Cristina Bonaglia, Dirigente dell'Istituto Enrico Fermi di Mantova, per la loro straordinaria accoglienza e disponibilità, per avermi dato*

*un'opportunità unica e per il tempo e le energie che mi hanno dedicato, anche negli ultimi tempi, permettendomi di realizzare la ricerca nelle loro scuole. Un grazie anche ai collaboratori tecnici, amministrativi e ausiliari delle tre scuole che con il loro contributo hanno reso possibile la parte sperimentale della tesi.*

*La mia gratitudine va ai docenti delle tre scuole, assolutamente meravigliosi, che ricordo con immenso piacere e un po' di nostalgia per la loro partecipazione calorosa, entusiastica, coinvolgente e per la loro disponibile e affettuosa accoglienza.*

*Non può mancare un grazie veramente sentito ai fantastici ragazzi, davvero speciali, che ho incontrato nelle tre scuole, hanno partecipato con entusiasmo e coinvolgimento, sono stati estremamente partecipativi e curiosi, oltre che molto simpatici e le loro risposte assolutamente interessanti, originali e mai banali o scontate.*

*Ringrazio in modo speciale, per la sua disponibilità ed entusiastica partecipazione alla ricerca, l'architetto Lene Jensby Lange che mi ha permesso di acquisire ulteriori e preziose conoscenze e informazioni sulla Hellerup Skole.*

*La mia riconoscenza va al Professor Christian Khün della Facoltà di Architettura dell'Università di Vienna per il tempo che mi ha dedicato accompagnandomi personalmente nella visita alla Mostra 'Flying Classrooms', organizzata da lui a Vienna, e concedendomi un'intervista sulle tematiche oggetto del mio studio.*

*Ringrazio, inoltre, il Professor Tiraboschi, il Dottor Massagli per aver reso possibile questa esperienza e le Dottoresse Maria Teresa Cortese e Chiara Todeschini per la loro gentilezza, disponibilità e attenzione.*

*La mia gratitudine va anche ai Professori della Scuola di Dottorato per i costanti stimoli intellettuali durante le lezioni, che mi hanno permesso di approfondire tematiche interessanti e a volte nuove e ai colleghi del dottorato con cui c'è stata un'intensa, costante ed interessante collaborazione e condivisione.*

*Sono riconoscente al Professor Tony Booth dell'Università di Cambridge per aver permesso la mia partecipazione al Seminario all'Università di Cambridge e al Professor Roger Slee della Victoria University di Melbourne per la vicinanza e lo stimolo prezioso.*

*Sono molto grata alla Professoressa Beate Weyland dell'Università di Bressanone per avermi invitato a partecipare come 'amico critico' al Convegno 'Spazio&Apprendimento – Lerner&Raum' e per il continuo coinvolgimento in altre interessanti iniziative correlate al tema di ricerca.*

*Un pensiero speciale ed un grazie di cuore a Evelina e Valentina, care amiche e colleghe molto preziose, per avermi sempre incoraggiato ad andare avanti, per gli utili consigli e il loro aiuto nei momenti di difficoltà.*

*Un grazie alle amiche Cinzia, Maria Pia, Rosanna e Silvia (in rigoroso ordine alfabetico) che hanno saputo aiutarmi, ognuna in modo diverso, incoraggiarmi e ascoltarmi con pazienza e generosità, facendomi sentire la loro vicinanza nei momenti di*

*sconforto e a Camillo per il costante supporto.*

*Non posso dimenticare, in questo elenco, di ringraziare la Professoressa Bertoglio, per i suoi utili consigli ed insegnamenti.*

*Ringrazio il Professor Martinelli che mi ha dato la possibilità negli ultimi tempi di dedicare tutti i miei sforzi alla scrittura della tesi.*

*Sono inoltre riconoscente ai colleghi dell'ADi (Associazione Docenti e Dirigenti italiani) per gli spunti interessanti e preziosi.*

*Un grazie particolare riconoscente ad Anna per avermi dato lo stimolo ad iniziare questa avventura, che senza il suo sprone iniziale non sarebbe mai stata intrapresa e per aver voluto condividere con me l'interessante esperienza a Londra e al Seminario all'Università di Cambridge.*

*Sono molto grata alle tante persone estranee che in modi diversi, con piccoli gesti molto importanti, hanno reso possibile il concretizzarsi di questo lavoro.*

*Per ultima, ma non per questo meno importante, voglio esprimere il mio grazie alla mia famiglia che mi ha appoggiato, aiutato, supportato e 'sopportato' in questi tre anni, a volte difficili, ma sicuramente interessanti e intensi. Grazie a mio marito che ha letto più volte la mia tesi dando una caccia serrata a tutti i refusi che io non riuscivo più, ormai, a vedere, compito ingrato e un po' noioso, ma necessario e ai miei figli Emanuele, che mi ha dato un grosso aiuto quando il computer faceva i capricci e non riuscivo a trovare le impostazioni adatte e che ha sistemato tutta l'impostazione grafica della tesi, lavoro veramente gravoso e impegnativo, non lo ringrazierò mai abbastanza, ed Elisabetta che essendo in casa mi ha sempre sostenuto e moralmente aiutato ad andare avanti, soprattutto nell'ultimo periodo in cui era diventato tutto molto faticoso.*

*Un grazie va anche ai miei genitori anche se, purtroppo, non ci sono più e mio padre, in particolare, mi ha lasciato proprio mentre mancava poco alla conclusione di questo lavoro. Devo ai loro insegnamenti e al loro esempio l'impegno costante in ciò che faccio e l'incrollabile volontà di non arrendermi mai, nemmeno nei momenti più difficili e faticosi.*

Mariagrazia Marcarini

Bergamo, gennaio 2014



A mio padre Ezio

*Ha saputo conservare  
l'entusiasmo e lo stupore sincero  
che hanno solo i fanciulli  
per le cose belle e semplici.*

A mia madre Fiorenza

*Ha sempre avuto un animo  
generoso e posseduto una energia  
viva e vitale che trasmetteva  
amore e gioia per la vita.*





*Ho scoperto una grande verità:  
che gli uomini abitano  
e che il senso delle cose muta  
a seconda della loro casa.*

Antoine de Saint-Exupéry



## Sommario

<b>ABSTRACT</b> .....	<b>15</b>
<b>ABSTRACT (IN ENGLISH)</b> .....	<b>19</b>
<b>INTRODUZIONE</b> .....	<b>23</b>
<b>PARTE PRIMA: ASPETTI TEORICI, EDUCATIVI, STORICI E ARCHITETTONICI</b> .....	<b>31</b>
<b>CAPITOLO 1: PERSONA: UN PARADIGMA SEMPRE ATTUALE?</b> .....	<b>33</b>
1.1 LA PERSONA, L'EDUCAZIONE E LO SPAZIO .....	35
1.2 LO SCENARIO EDUCATIVO ATTUALE E LA CENTRALITÀ DELLA PERSONA UMANA.....	43
1.3 IL PERSONALISMO E LA PERSONA COME SFONDO EPISTEMOLOGICO DELLA RICERCA .....	45
1.4 QUALE SGUARDO PER IL CONCETTO DI PERSONA? BREVI NOTE SULLE RADICI DEL PERSONALISMO .....	48
1.5 LA CRISI DEL SISTEMA SCOLASTICO E L'ATTUALITÀ DEL CONCETTO DI PERSONA .....	52
1.6 PERSONA E PERSONALIZZAZIONE DELL'EDUCAZIONE: UN BINOMIO IMPRESCINDIBILE .....	58
1.7 LA PERSONALIZZAZIONE NELLA SCUOLA .....	63
<b>CAPITOLO 2: L'EDUCAZIONE NEGLI EDIFICI SCOLASTICI TRA PASSATO E FUTURO</b> .....	<b>69</b>
2.1 UNA PREMessa SULL'EVOLUZIONE DELLA STRUTTURAZIONE DEGLI SPAZI NELLA STORIA DELLA PEDAGOGIA E DELL'EDUCAZIONE .....	71
2.2 ALLE ORIGINI DELLA CLASSE E DELL'AULA SCOLASTICA: DAI GRECI AI ROMANI, DALLE UNIVERSITÀ MEDIOEVALI ALLE PETITES ÉCOLES .....	75
2.3 L'AULA SCOLASTICA NEL MEDIOEVO .....	84
2.4 LA NASCITA DEI COLLEGI E L'ORIGINE DELLA CLASSE .....	89
2.5 UNA RIVOLUZIONE DIDATTICA: I GESUITI, LE SCUOLE DI DE LA SALLE E DI COMENIO .....	92
2.6 L'ORGANIZZAZIONE DEGLI SPAZI SCOLASTICI NEI COLLEGI DEI GESUITI, NELLE SCUOLE DI DE LA SALLE E NELLE CLASSI DI COMENIO .....	99
2.7 GLI SPAZI SCOLASTICI TRA LE DUE RIVOLUZIONI: ROUSSEAU, PESTALOZZI E FRÖBEL .....	107
2.8 OWEN E GODIN DUE UTOPISTI ILLUMINATI E I PRIMI ISTITUTI PER L'INFANZIA .....	113
2.9 L'AULA SCOLASTICA TRA L'OTTOCENTO E NOVECENTO IN ITALIA .....	118
2.10 AL DI QUA E AL DI LÀ DELL'OCEANO: MARIA MONTESSORI E JOHN DEWEY .....	125
2.11 IL DIBATTITO PEDAGOGICO E ARCHITETTONICO DEL PRIMO DOPOGUERRA .....	132
2.12 GLI EDIFICI SCOLASTICI NEL SECONDO DOPOGUERRA: LA PEDAGOGIA E L'ARCHITETTURA SI INCONTRANO .....	137
2.13 IL VIVACE DIBATTITO TRA PEDAGOGIA E ARCHITETTURA NEGLI ANNI SESSANTA .....	141
2.14 DALLE 'NORME TECNICHE' DEL 1975 ALLE 'LINEE GUIDA' DEL 2013: QUALCOSA È CAMBIATO? .....	149
2.15 LE 'NUOVE LINEE GUIDA PER LE ARCHITETTURE INTERNE DELLE SCUOLE' .....	157
2.16 I NUOVI ORIZZONTI DELL'ARCHITETTURA PEDAGOGICA IN EUROPA .....	162
<b>CAPITOLO 3: LA PERSONA E LO SPAZIO NELLA RELAZIONE EDUCATIVA</b> .....	<b>167</b>
3.1 LA PERSONA E LO SPAZIO EDUCANTE .....	169
3.2 PERSONA E SPAZIO: STRUTTURE CULTURALI, STRUTTURE PEDAGOGICHE E DIMENSIONI PROSSEMICHE .....	173
3.3 LA PERSONA, L'AULA E LE SUE METAFORE: AULA COME ALVEARE, PRIGIONE O CASERMA E PALCOSCENICO .....	176
3.4 LO SPAZIO COME DISPOSITIVO PEDAGOGICO: LEGGIBILITÀ, AFFORDANCE E SEMANTOTOPICA .....	181
3.5 AULA, BANCO E CATTEDRA: INFLUENZA SULLA PERSONA E LORO FUNZIONE SIMBOLICA .....	189
3.6 AULA COMPORTAMENTISTA V/S AULA COSTRUTTIVISTA: PUÒ ESISTERE UN'AULA PERSONALISTA? ...	197
3.7 LE AULE DEL FUTURO: NUOVE VISIONI E PROSPETTIVE INNOVATIVE .....	204

**PARTE SECONDA: TRA DANIMARCA E ITALIA: LE SCUOLE TRA FUTURO E PRESENTE 215****CAPITOLO 4: UNA PREMESSA ALLA RICERCA EMPIRICA.....217**

4.1	PEDAGOGIA E ARCHITETTURA: IL SENSO DI UN LEGAME .....	219
4.2	ALCUNE NOTE TEORICHE E METODOLOGICHE INTRODUTTIVE.....	221
4.3	QUALE PARADIGMA PER LA RICERCA PEDAGOGICA? .....	223
4.4	LA RICERCA PEDAGOGICA NELLA PROSPETTIVA DELLE SCIENZE DELLA PERSONA.....	224
4.5	ALCUNE CONSIDERAZIONI SULLA RICERCA EMPIRICA.....	228
4.6	BREVI NOTE INTRODUTTIVE AGLI STUDI DI CASO.....	233

**CAPITOLO 5: UNA FINESTRA SULLA DANIMARCA.....241**

5.1	UNA PREMESSA GENERALE .....	243
5.2	IL SISTEMA FORMATIVO DANESE.....	244
5.3	QUADRO LEGISLATIVO DEL SISTEMA SCOLASTICO ED EDUCATIVO DANESE .....	250
5.4	<i>INCIPIT</i> ALLA RICERCA PRESSO LA <i>HELLERUP SKOLE</i> .....	257
5.4.1	LA <i>HELLERUP FOLKESKOLE: VI BYGGER EN SKOLE</i> – STIAMO COSTRUIENDO UNA SCUOLA .....	257
5.4.2	<i>DET NY 'SPRINGBRÆT'</i> - IL NUOVO 'TRAMPOLINO' .....	268
5.4.3	<i>'SKOLE TILL LIVET'</i> - UNA SCUOLA PER LA VITA .....	277
5.4.4	<i>'TRAPPEN TIL LIVET'</i> – 'LE SCALE PER LA VITA': UN GRADINO ALLA VOLTA, IL DOMANI È TUO .....	280
5.4.5	<i>'PÆDAGOGIK OG BYG-GERY GÅR HÅND I HÅND'</i> – EDUCAZIONE E COSTRUZIONE DEGLI SPAZI PROCEDONO A MANO A MANO.....	294
5.4.6	QUALCHE <i>CLICK</i> DALLA <i>HELLERUP SKOLE</i> .....	297
5.5	<i>INCIPIT</i> ALLA RICERCA PRESSO L' <i>ØRESTAD GYMNASIUM</i> .....	301
5.5.1	<i>ONE ROOM-ONE SCHOOL</i> : UNA SCUOLA MODERNA IN UN QUARTIERE MODERNO .....	301
5.5.2	<i>ØRESTAD GYMNASIUM</i> : UN ' <i>EXPLORATORIUM</i> ' IN CUI L'EDIFICIO 'NUTRE LA PEDAGOGIA' .....	308
5.5.3	L' <i>ØRESTAD GYMNASIUM</i> E LA TECNOLOGIA.....	311
5.5.4	NEL RACCONTO DEL <i>REKTOR</i> : 'CONOSCENZA ED ESPERIENZA PER LA SOCIETÀ DEL FUTURO' .....	315
5.5.5	CHE COSA DICONO GLI INSEGNANTI: 'L'ARCHITETTURA COME AIUTANTE' .....	320
5.5.6	LA PAROLA AGLI STUDENTI: 'LIBERTÀ NELLO SPAZIO = LIBERTÀ DELLA MENTE' .....	322
5.5.7	QUALCHE <i>CLICK</i> DALL' <i>ØRESTAD GYMNASIUM</i> .....	325

**CAPITOLO 6: LO SGUARDO ALL'ITALIA.....329**

6.1	<i>INCIPIT</i> ALLA RICERCA PRESSO L'ISTITUTO ENRICO FERMI DI MANTOVA .....	331
6.2	QUALCHE NOTIZIA STORICA E ORGANIZZATIVA.....	331
6.3	L'EVOLUZIONE DELLA SCUOLA: DAL 'TAGLIACARTA' ALLE 'CLASSI SENZA AULE' E ALLE 'AULE TEAL' .....	332
6.4	'LE CLASSI SENZA AULE E LA SCUOLA SENZA CLASSI'. IL CAMBIAMENTO NELLA ' <i>VISION</i> ' DELLA DIRIGENTE DELL'ISTITUTO E. FERMI .....	337
6.5	LE PAROLE DEI DOCENTI DEL BIENNIO: 'SPINTA PROPULSIVA' E ' <i>DISSEMINATION</i> ' .....	343
6.6	LE PROPOSTE DEI DOCENTI DEL TRIENNIO: 'ABOLIRE I COLLI DI BOTTIGLIA' E 'APRIRE I CASSETTI DELLA SCRIVANIA' .....	347
6.7	L'ENTUSIASMO DEGLI STUDENTI DEL BIENNIO: 'IN GRUPPO SI IMPARA DI PIÙ E MEGLIO' .....	350
6.8	LO SLANCIO DEGLI STUDENTI DEL TRIENNIO: 'VENIAMO A SCUOLA PER MIGLIORARE LA NOSTRA VITA' E 'LO SPAZIO È IL CARBURANTE DELLA NOSTRA MOTIVAZIONE' .....	353
6.9	QUALCHE <i>CLICK</i> DALL'ISTITUTO E. FERMI DI MANTOVA .....	357

**BIBLIOGRAFIA.....361****SITOGRAFIA .....**381**INDICE DELLE FIGURE .....**383

<b>ALLEGATI</b> .....	<b>385</b>
ALLEGATO 1: INTERVISTA AL PROF. CHRISTIAN KHÜN.....	387
ALLEGATO 2: FOTO-STIMOLO UTILIZZATE NELLE DUE SCUOLE DANESI.....	393
ALLEGATO 3: INTERVISTE EFFETTUATE PRESSO LA <i>HELLERUP SKOLE</i> .....	397
ALLEGATO 3.1: INTERVISTA ALLO <i>SKOLELEDER</i> .....	399
ALLEGATO 3.2: INTERVISTA AI DOCENTI DEL 1° E 2° GRUPPO.....	405
ALLEGATO 3.3: INTERVISTA AI DOCENTI DEL 3° GRUPPO.....	411
ALLEGATO 3.4: INTERVISTA AGLI STUDENTI DEL 3° GRUPPO.....	417
ALLEGATO 3.5: INTERVISTA ALL'INSEGNANTE DI SOSTEGNO E COORDINATORE PER I BAMBINI E I RAGAZZI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI.....	421
ALLEGATO 3.6: <i>DET NY 'SPRINGBRÆT'</i> – IL NUOVO 'TRAMPOLINO'.....	427
ALLEGATO 3.7: <i>DET 'SPRINGBRÆT'</i> IL 'TRAMPOLINO'.....	435
ALLEGATO 3.8: <i>JUBILÆUMSSKRIFT</i> – ALBUM DEL DECENNALE.....	443
ALLEGATO 4: INTERVISTE EFFETTUATE PRESSO L' <i>ØRESTAD GYMNASIUM</i> .....	461
ALLEGATO 4.1: INTERVISTA AL <i>REKTOR</i> .....	463
ALLEGATO 4.2: INTERVISTA AI DOCENTI DEL 1° ANNO.....	469
ALLEGATO 4.3: INTERVISTA AI DOCENTI DELL'ULTIMO ANNO.....	475
ALLEGATO 4.4: INTERVISTA AGLI STUDENTI DEL 1° ANNO.....	481
ALLEGATO 4.5: INTERVISTA AGLI STUDENTI DELL'ULTIMO ANNO.....	485
ALLEGATO 5: INTERVISTE PRESSO L'ISTITUTO E. FERMI DI MANTOVA.....	489
ALLEGATO 5.1: INTERVISTA ALLA PRESIDE.....	491
ALLEGATO 5.2: INTERVISTA AI DOCENTI DEL BIENNIO.....	495
ALLEGATO 5.3: INTERVISTA AI DOCENTI DEL TRIENNIO.....	499
ALLEGATO 5.4: INTERVISTA AGLI STUDENTI DEL BIENNIO.....	503
ALLEGATO 5.5: INTERVISTA AGLI STUDENTI DEL TRIENNIO.....	507



## Abstract

Lo sfondo culturale che oggi investe tutte le società è in continua e costante trasformazione e la scuola è una delle istituzioni maggiormente coinvolte in questo cambiamento. In questo scenario il docente deve essere in grado di far evolvere il suo sapere disciplinare e la sua metodologia d'insegnamento in funzione della crescita integrale dell'allievo e della sua responsabile comprensione delle nuove esigenze richieste dalla società. Ciò è possibile solo se c'è una visione antropologica dell'educazione che adotti un approccio globale e complessivo in modo che sia riconosciuta la centralità attribuita alla persona umana e che abbia come fine il suo sviluppo integrale ed armonico. Questo può essere fatto in molti modi, ma sicuramente l'organizzazione degli spazi e la proposta di una nuova architettura scolastica dove la scuola sia 'terzo educatore' sono punti sui quali è necessario porre attenzione.

Anche se a prima vista e almeno apparentemente, l'architettura e la pedagogia sembrano campi di studi tra loro lontani, in realtà la collaborazione tra le due discipline è ampiamente studiata e analizzata. Accade nei paesi anglofoni e di lingua tedesca, ma negli ultimi tempi sta diventando un tema molto dibattuto anche in Italia, con punte di attenzione massima in Alto Adige, dove grazie all'autonomia regionale nel 2009, nella provincia di Bolzano, sono state approvate '*Nuove Direttive Provinciali per l'Edilizia Scolastica*', ma anche a livello nazionale, sono state recentemente presentate '*Le Nuove Linee Guida per l'Edilizia Scolastica*'.

Il percorso di analisi parte dagli intrecci e dalle relazioni che intercorrono tra persona, educazione e spazi scolastici e che hanno suscitato l'interesse, lo studio e gli approfondimenti di grandi pedagogisti del passato; per questo nella tesi viene ricostruita l'evoluzione storica della strutturazione degli spazi educativi secondo un approccio pedagogico e un approccio architettonico che s'intersecano e completano a vicenda. Nella costruzione della pista di ricerca viene utilizzata la lente del personalismo pedagogico analizzando i rapporti tra persona, educazione e spazio e l'influenza che quest'ultimo ha sulla persona insieme alla dimensione prossemica e al forte valore simbolico di alcuni arredi presenti nelle aule.

La strutturazione spazio e la disposizione stessa dell'arredo, banchi e cattedra, condizionano le persone e l'insegnante può dar luogo a un'altra organizzazione e a un altro scenario. Diventa importante, quindi, partire dallo spazio e dalla sua organizzazione per proporre un nuovo modello didattico dove al centro non ci sia più il docente unico

trasmettitore di conoscenze ma l'allievo, non più come contenitore da riempire di nozioni, ma consapevole protagonista del proprio apprendimento

Le domande che hanno accompagnato l'indagine riguardano la possibilità di superare la tradizionale rigidità spaziale per proporre 'modi nuovi di fare scuola' e un'azione didattica fondata sul concetto di persona umana. In particolare si è cercato di rispondere alle domande: com'è possibile creare spazi flessibili per realizzare l'opzionalità che è strumento fondamentale per la personalizzazione? Come può essere cambiato il *setting* educativo? E' possibile pensare a gruppi di allievi costruiti con criteri diversi rispetto a classi esclusivamente anagrafiche? Come possono essere riprogettati gli spazi scolastici senza grandi e costosi interventi architettonici?

La ricerca ha seguito due percorsi distinti che seppur non comparabili per le differenze di contesto culturale, storico e sociale dei due paesi in cui si è svolta l'indagine, sono tra loro intrecciati e collegati, e hanno fatto emergere tematiche e suggestioni molto simili. Un percorso di analisi si è sviluppato a Copenhagen in Danimarca, in particolare presso l'*Hellerup Skole*, una *folkeskole* per bambini e ragazzi da 7 ai 16 anni d'età e l'*Ørestad Gymnasium*, un istituto superiore per ragazzi dai 17 ai 19 anni d'età. La scelta della Danimarca è stata fatta sostanzialmente per tre ragioni.

La prima riguarda gli investimenti che sono stati effettuati nel paese sull'architettura scolastica in seguito ai risultati non particolarmente brillanti evidenziati dalla Danimarca nell'indagine OCSE-PISA 2000. La seconda ragione riguarda la scelta, per l'analisi, di due scuole che hanno interpretato la volontà del Governo Danese di progettare una scuola in cui fosse possibile proporre una didattica innovativa che pone al centro dell'azione educativa l'alunno con le sue potenzialità e i suoi diversi stili di apprendimento. La terza è di tipo storico, infatti, già dal 1844 in Danimarca furono emessi dei provvedimenti normativi che prevedevano da un lato aule adeguate e pulite e dall'altro davano importanza all'influenza degli spazi educativi degli spazi educativi sullo sviluppo del bambino.

L'altra pista di ricerca riguarda l'Italia, in particolare l'Istituto Enrico Fermi di Mantova, dove sono presenti l'Istituto Tecnico Settore Tecnologico e il Liceo Scientifico delle Scienze Applicate. In questo istituto la dirigente ha apportato alcune modifiche strutturali e organizzative in ragione delle nuove necessità didattiche e pedagogiche e per tali ragioni questo istituto potrebbe essere preso come esempio su cosa sarebbe possibile fare in Italia nelle vecchie scuole, con investimenti economici contenuti, ma che hanno ricadute importanti sull'approccio pedagogico e sulle metodologie didattiche. Non bisogna dimenticare che nella progettazione di un nuovo edificio scolastico è necessario coinvolgere la comunità interessata, infatti, la progettazione della scuola deve partire da una visione pedagogica che nasce dalla forte collaborazione tra architetti e insegnanti con



un percorso progettuale trasparente e integrante che coinvolga possibilmente tutta la comunità.

Dal percorso di studi effettuato su questo tema, si evidenziano alcuni concetti fondamentali che dovrebbero guidare nella progettazione e/o riorganizzazione degli spazi: la leggibilità, la loro flessibilità e l'*affordance*. Ci si deve, quindi, riferire alla struttura fisica del luogo in esame, agli oggetti che lo compongono e alle azioni che abitualmente si svolgono e a quelle che vorremmo vi si svolgessero. I tre elementi: struttura, oggetti e azioni devono essere in relazione interattiva tra loro, in modo che ci sia tra essi una coordinazione. Una volta che è stato definito il significato da attribuire allo spazio, è necessario, dopo una rilevazione iniziale, prevedere gli interventi organizzativi in funzione di quelle azioni significative che fanno parte dell'intervento didattico-formativo.

La ricerca ha avuto un carattere esplorativo, le tecniche di rilevazione sono state di tipo qualitativo utilizzando il metodo dello '*Studio di Caso*'. I dati sono stati raccolti mediante osservazione diretta, interviste di gruppo e singole e raccolta di materiali. Nella fase di analisi sono state individuate, all'interno dei dati raccolti, alcune categorie pedagogiche che descrivessero fatti, opinioni, comportamenti e che ne racchiudessero il significato in esse espresso. Anche se i risultati di questa ricerca non sono generalizzabili, tuttavia, si ritiene che essi rappresentino un utile punto di vista di analisi specifica sull'architettura pedagogica e un valore euristico per eventuali successivi approfondimenti.



## Abstract (in English)

*The cultural background that today characterizes all the societies is in continuous and constant transformation and the school is one of the institutions most involved in this change. In this scenario, the teacher must be able to evolve its disciplinary knowledge and its teaching methodology according to the integral growth of the student and his responsible understanding of the new needs required by the society. This is only possible if there is an anthropological vision of education that adopts a global and comprehensive approach so that the centrality of the human person is recognized and it has as purpose its integral and harmonious development. This can be done in many ways, but surely the organization of the spaces and the proposal of a new school architecture, where the school is a 'third teacher', are elements that need to be taken in account.*

*Although at first sight and at least apparently, architecture and pedagogy fields of study seem distant from each other, actually the collaboration between the two disciplines is widely studied and analyzed. It happens in the German-speaking and English-speaking countries, but in recently is becoming a much debated topic also in Italy, with peaks of maximum attention in South Tyrol, where, thanks to the regional autonomy in 2009, in the province of Bolzano, 'New Provincial Guidelines for School Building' have been approved, but also at national level, the 'New Guidelines for School Building' have recently been presented.*

*The analysis starts from the relationships and the interlacements between people, education and school spaces that have aroused the interest, study and insights of great educators of the past, for this reason in the thesis the historical evolution of the structuring of educational spaces is reconstructed according to a pedagogical approach and an architectural approach that intersect and complement each other. The lens of the pedagogical personalism is used in the construction of the research path analyzing the relationship between person and space education and the influence that it has on the person along with the proxemic dimension and the strong symbolic value of some furniture present in the classrooms .*

*The structuring of space and the furniture layout, desks and chair, affect people and the teacher can give rise to another organization and another scenario. It becomes important, therefore, to start from the space and from its organization in order to propose a new teaching model where at the center there is no longer the teacher as unique transmitter of knowledge but the learner, not as a container to be filled with knowledge, but as aware protagonist of his own learning.*

*The questions that have accompanied the investigation relate to the possibility to overcome the traditional spatial rigidity to propose 'new ways of doing school' and an action based on the concept of the human person. In particular, the intention was to answer to the following questions: How is it possible to create flexible spaces to carry out the optionality that is a fundamental tool for customization? How can the educational setting be changed? Is it possible to think of groups of students built with different criteria than exclusively based on age? How can the school spaces be reconfigured without large and expensive architectural interventions?*

*The research has followed two distinct paths which, although not comparable because of the differences in the cultural, historical and social context of the two countries in which the survey took place, are mutually intertwined and connected, and have revealed very similar themes and ideas. One part of the analysis was developed in Copenhagen, Denmark, in particular at the Hellerup Skole, a folkeskole for children from 7 to 16 years old and at the Ørestad Gymnasium an institution of higher education for young people aged 17 to 19 years.*

*The choice of Denmark was made essentially for three reasons. The first reason relates to the investments that have been made in the country on the school architecture after the not particularly brilliant results emerged in the OECD-PISA 2000 survey. The second reason concerns the choice of two schools that have interpreted the Danish Government will to design a school where it was possible to propose an innovative teaching method that places the student at the center of the education with its potential and its various learning styles. The third reason is historical, in fact, already since 1844 in Denmark legislative measures were issued foreseeing adequate and clean classrooms on one side and giving importance to the influence of the educational spaces on child development on the other side.*

*The other part of the research involves Italy, and in particular Enrico Fermi Institute of Mantua, where there are the Technical Institute Technology Sector and the High School of Applied Sciences. In this institution the manager has made some structural and organizational changes in the light of new education and teaching needs and for these reasons, this institute could be taken as an example of what could be possible in Italy in the old schools, with limited investment, but with important impact on the pedagogical approach and on the teaching methodologies. It is important to remember that in the design of a new school building the target community needs to be involved, in fact, the school design has to start from a pedagogical vision that arises from the strong collaboration between architects and teachers with a transparent and integral design process that possibly involves all the community.*

*From the studies carried out on this issue, it is important to highlight some key*

*concepts that should guide the design and/or the reorganization of the space: readability, flexibility and affordance. We therefore have to refer to the physical structure of the place in question, the objects that compose it and the actions that take place regularly and those that we would like to held there. The three elements: structure, properties and actions must be interactively related between them, so that there is coordination between them. Once defined the meaning to be attributed to the space, it is necessary, after initial recognition, to provide the organizational changes as a function of the significant actions that are part of the educational intervention.*

*The research was exploratory in nature, detection techniques have been qualitative using the 'Case Study' methodology. Data was collected through direct observation, individual and group interviews and materials review. In the analysis phase, within the data collected, some categories have been identified in a way that they were describing pedagogical facts, opinions, and behaviors representative of the meaning that they expressed. Although the results of this study cannot be generalized, however, it is believed that they represent a useful point of view of specific analysis about the pedagogical architecture and a heuristic value for any subsequent investigation.*



## Introduzione

*L'apprendimento è fonte di gioventù.  
Non importa che età abbiamo,  
non dobbiamo mai smettere di crescere.*

Da "Imparare" med. 339 del Tao  
per un anno di Deng Ming-Dao

Platone, nell'Apologia di Socrate, già nel 400 a. C. affermò che *'una vita senza ricerca non è degna di essere vissuta'*. Da queste parole si comprende come nella vita sia fondamentale una costante ricerca per migliorare se stessi e le cose alle quali ognuno di noi si applica. Questa è stata la frase guida del mio percorso di dottorato, supportato da altre due istanze: *'Open your mind'* e *'Kaizen'*. Questi due concetti hanno per me molta importanza sia nella vita professionale, sia in quella personale. E' positivo aprire la propria mente ed essere capaci di avere sempre curiosità e motivazione, entrambe legate alla certezza che lo sviluppo di percorsi e progetti di ricerca valorizzano la conoscenza e la crescita personale ed hanno un ruolo strategico per la comunità. A ben vedere è il significato della parola giapponese *'Kaizen'*, che significa miglioramento, ma in un senso ampio e complesso: ogni singolo sforzo dell'essere umano, anche se a volte fallimentare, porta a una crescita e la meta di ciascun sforzo non è un punto d'arrivo oltre il quale c'è il nulla, ma ripresa continua giacché la possibilità di migliorarsi è infinita, sempre aperta, inesauribile.

Il percorso di ricerca riguardante *'l'architettura pedagogica'*, sviluppato durante il dottorato, mi ha finalmente permesso di riunire le mie *'due anime'*, l'anima tecnica dovuta al percorso di studi svolto in età giovanile (Istituto Tecnico per geometri e Facoltà di Ingegneria - dove ho sostenuto la metà degli esami) e l'anima pedagogica (Scuola per Educatori, Laurea in Scienze dell'Educazione e in Scienze Pedagogiche).

Anche se a prima vista e almeno apparentemente, architettura e pedagogia sembrano campi di studi tra loro lontani, in realtà la collaborazione tra le due discipline è ampiamente studiata e analizzata. L'incontro e la *'positiva contaminazione'* tra pedagogia e architettura hanno visto e vedono pedagogisti e architetti collaborare per sviluppare idee innovative nella progettazione degli spazi scolastici. L'architettura degli edifici scolastici conta a livello internazionale numerosi studi e ricerche ed anche in Italia lo sguardo su

queste tematiche si è fatto, negli ultimi tempi, più attento e interessato. Accade nei paesi anglofoni e di lingua tedesca, ma negli ultimi tempi sta diventando un tema molto dibattuto anche in Italia, con punte di attenzione massima in Alto Adige, dove grazie all'autonomia regionale nel 2009, nella provincia di Bolzano, sono state approvate *'Nuove Direttive Provinciali per l'Edilizia Scolastica'*, ma anche a livello nazionale, sono state recentemente presentate *'Le Nuove Linee Guida per l'Edilizia Scolastica'*.

Inoltre, lo sfondo culturale che attualmente investe tutte le società è in continua e costante trasformazione e la scuola è una delle istituzioni maggiormente coinvolte in questo cambiamento. In questo scenario il docente deve essere in grado di far evolvere il suo sapere disciplinare e la sua metodologia di insegnamento in funzione delle nuove esigenze richieste dalla società perché non ci sono più solo i saperi formali e codificati della scuola, ma le conoscenze vengono diffuse e apprese anche in modo informale e non formale. Inoltre, in un contesto così multiforme, stanno subendo un'evoluzione molto rapida anche le modalità e i canali mediante i quali le conoscenze e la cultura si trasmettono.

I tradizionali metodi utilizzati per conservare e codificare le conoscenze, come i libri, sono stati affiancati e a volte anche sostituiti da supporti digitali che permettono un utilizzo diverso e maggiormente flessibile del sapere. Questa rivoluzione ha portato un mutamento tale negli assetti e nei caratteri del mondo culturale da richiedere un ripensamento dell'azione educativa del docente perché la necessità di unitarietà dei saperi, si scontra con la loro frammentazione. Si sente la necessità di trovare un'alternativa che possa realizzare quella mediazione necessaria tra persona e cultura. Ciò è possibile solo se c'è una visione pedagogica unitaria che metta al centro la persona e che abbia come fine la promozione del suo sviluppo integrale ed armonico. Questo può essere fatto in molti modi, ma sicuramente l'organizzazione degli spazi e la proposta di una nuova architettura scolastica dove gli spazi e la loro organizzazione, siano intese come *'terzo educatore'* sono uno dei punti sui quali è necessario porre attenzione.

Siamo immersi in un orizzonte culturale omologante e unificante che rende ormai globale la civiltà tecnologica e viviamo in un'epoca in cui il nichilismo radicale rende difficile il tentativo di riportare l'attenzione alla persona che spesso viene ridotta esclusivamente agli aspetti biologici, psicologici e sociologici, e pare che l'aspetto legato alla spiritualità dell'essere sia ormai superato, se non quasi dimenticato.

La crisi della persona e gli squilibri conseguenti allo scontro tra umanesimo e nichilismo si ripercuotono ovviamente in ambito pedagogico ed è per tale ragione che nel primo capitolo si è approfondito il concetto di persona umana e di personalizzazione attraverso le riflessioni di studiosi che hanno caratterizzato il concetto ieri e oggi. Maritain e Mounier, Ricoeur ed altri studiosi ci rammentano come l'orizzonte pedagogico



personalista abbia dato molto spazio alle tematiche dell'educazione e come oggi ritorni prepotentemente di attualità.

Diventa, quindi, imprescindibile di fronte alle emergenze educative e alle sfide della società attuale, mettere al centro del processo l'allievo e analizzare gli intrecci tra persone, educazione e spazi scolastici attraverso il paradigma della persona, prestando attenzione alle tesi che interpretano il concetto di persona come appartenente alla tradizione cristiana, nella quale sono riposte le radici stesse di questo termine nella cultura occidentale.

La formazione degli alunni non è più soltanto acquisizione di conoscenze e abilità, ma è intesa come crescita e maturazione della persona, in una visione di personalizzazione, in cui si aiuta l'alunno a scoprire e a valorizzare le proprie capacità, mediante proposte di apprendimento aperte ed esperienze dinamiche che superino i confini e la rigidità delle discipline. Nel sistema di valori dell'azione educativa diventa quasi scontata e necessaria una visione antropologica che adotti un approccio globale e complessivo in modo che sia riconosciuta la centralità attribuita alla persona e alla sua integralità, che si esprime nelle istanze cognitive, affettive, fisiche ed emotive e nella dimensione dell'agire.

Gli spazi scolastici non sono solo i luoghi della 'pratica insegnativa', ma hanno senso se diventano luoghi di vita in cui è possibile svolgere tutte quelle funzioni quotidiane che fanno parte della vita degli studenti, non solo quelle legate ai bisogni primari, ma anche relazionarsi e socializzare, riflettere e imparare, studiare e giocare, luoghi in cui sia possibile sviluppare la propria persona in modo globale

Gli intrecci e le relazioni che intercorrono tra persona, educazione e spazi scolastici ha suscitato l'interesse, lo studio e gli approfondimenti di grandi pedagogisti del passato e già anni fa pedagogisti ed architetti hanno collaborato per sviluppare idee innovative nella progettazione degli spazi scolastici. Per comprendere perché oggi siano ancora presenti spazi scolastici strutturati così rigidamente, nel secondo capitolo si ripercorre, attraverso le riflessioni di molti pedagogisti ed architetti del passato, la loro evoluzione storica. Infatti, l'evoluzione storica dell'architettura pedagogica è riscontrabile negli edifici scolastici perché tende sempre a esprimere la cultura dell'epoca.

Analizzando le due discipline, si evidenzia come lo scopo della pedagogia è quello di permettere una riflessione sui modelli educativi, sulle dimensioni dell'insegnamento e dell'apprendimento e sulla necessità di ragionare su paradigmi didattici, su modelli e concetti pedagogici, utili alla comunità educativa in termini di riferimenti per un'azione educativa volta alla formazione integrale della persona. L'architettura 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 urbani destinati alle differenti funzioni d'uso. C'è una dimensione progettuale che rappresenta diversi riferimenti culturali, estetici ed etici, normativi e che rimanda alle differenti esigenze e specificità nazionali e locali.

La strutturazione dello spazio condiziona le persone soprattutto nella scuola, dove l'insegnante può dar vita a un'altra organizzazione, ad un altro scenario. Diventa importante, quindi, partire dallo spazio e dalla sua organizzazione per proporre un nuovo modello didattico, al centro del quale non ci sia più il docente unico trasmettitore di conoscenze, ma l'allievo, non più come contenitore da riempire di nozioni ma protagonista del proprio apprendimento.

Lo spazio educativo è sempre uno spazio progettato, entro il quale si sviluppa una relazione educativa e una trasformazione esistenziale secondo un progetto educativo ed è un elemento dal quale non si può prescindere perché ha una forte valenza simbolica, che potrebbe in un certo senso definire archetipica, presente nell'immaginario collettivo.

La valenza simbolica degli edifici scolastici si declina anche attraverso alcune metafore d'impatto sugli spazi educativi. L'aula come alveare, prigione o caserma oppure palcoscenico, diventa un dispositivo pedagogico che indirizza le azioni. Infatti, lo spazio e la disposizione dell'arredo, banchi e cattedra, ancora di stampo gesuitico, disposti come li vediamo oggi, sono sufficienti a richiamare l'idea di disciplina e attenzione. I banchi disposti in file parallele davanti alla cattedra, anche se non c'è più la pedana, hanno un forte significato simbolico perché l'insegnante è al centro del processo di insegnamento-apprendimento; è lui il protagonista che trasmette il suo sapere. E' quello che Foucauld definisce come il modello della produzione del soldato e la fabbricazione di corpi docili, attraverso una costante coercizione. E' così che è stata organizzata la scuola fino ad ora.

Perché è così importante il rapporto tra persona, educazione e spazio? L'idea sottesa alla valorizzazione di questo rapporto è di realizzare spazi scolastici flessibili che permettano un adattamento alle diverse esigenze degli studenti e degli insegnanti e che siano modificabili nel tempo attraverso una relazione educativa che coinvolga tutti quelli che partecipano al processo educativo, con scelte intenzionali volte allo sviluppo della persona a partire anche dallo spazio, oltre che attraverso tempi, contenuti e organizzazione.

Le domande che hanno accompagnato l'indagine riguardano la possibilità di superare la tradizionale rigidità spaziale per proporre 'modi nuovi di fare scuola' e un'azione didattica fondata sul concetto di persona umana, così com'è stato tracciato nel primo capitolo. Si è cercato quindi di rispondere alle seguenti domande:

- Com'è possibile creare spazi flessibili per realizzare l'opzionalità che è strumento fondamentale per la personalizzazione?
- Come può essere cambiato il *setting* educativo? E' possibile pensare a gruppi di allievi costruiti con criteri diversi rispetto a classi esclusivamente anagrafiche?
- Possono essere riprogettati gli spazi scolastici senza grandi e costosi interventi architettonici, anche tenendo conto che non è possibile abbattere le scuole e costruirne di nuove? E come?

- Quale apporto possono dare il sapere e la pratica architettonica in relazione alle esigenze di chi realmente abita la scuola?

Sono domande complesse, alle quali hanno tentato di dare una risposta molti pedagogisti e architetti. Non esiste, ovviamente, una risposta univoca, ma un ventaglio di soluzioni e di proposte a seconda delle molte variabili che entrano in gioco. In particolare, però, si può affermare con certezza che sicuramente c'è la necessità di una nuova didattica.

Per avere un quadro, seppur parziale, di come possono essere strutturati in modo innovativo, flessibile e, perché no, anche bello e piacevole gli spazi dell'apprendimento si è deciso di prendere in esame ed analizzare la situazione spaziale e pedagogico-didattica di tre scuole, due in Danimarca, a Copenhagen, e una in Italia, a Mantova.

Non si intende fare una comparazione, ma analizzare come sono stati progettati e/o riorganizzati gli spazi educativi alla luce delle nuove tecnologie e di una nuova didattica che permetta alle capacità di ciascuno di svilupparsi in competenze personali.

La ricerca ha seguito due percorsi distinti che seppur non comparabili per le differenze di contesto culturale, storico e sociale dei due paesi in cui si è svolta l'indagine, sono tra loro intrecciati e collegati, e hanno fatto emergere tematiche e suggestioni molto simili.

Il percorso di analisi che si è sviluppato in Danimarca, ha riguardato la *Hellerup Skole*, una *folkeskole* per bambini e ragazzi da 7 ai 16 anni d'età, a Gentofte, comune nella zona a Nord di Copenhagen, e l'*Ørestad Gymnasium*, un istituto superiore per ragazzi dai 17 ai 19 anni d'età, situato in un nuovo quartiere a Sud di Copenhagen. La Danimarca è stata scelta sostanzialmente per tre ragioni.

La prima riguarda gli investimenti che sono stati effettuati nel paese sull'architettura scolastica in seguito ai risultati non particolarmente brillanti evidenziati dalla Danimarca nell'indagine OCSE-PISA 2000. La seconda ragione riguarda la scelta di due scuole che hanno interpretato la volontà del Governo Danese di progettare una scuola in cui fosse possibile proporre una didattica innovativa che pone al centro dell'azione educativa l'alunno con le sue potenzialità e i suoi diversi stili di apprendimento. La terza è di tipo storico, infatti, già dal 1844 in Danimarca furono emessi dei provvedimenti normativi che prevedevano da un lato aule adeguate e pulite e dall'altro davano importanza all'influenza degli spazi educativi sullo sviluppo del bambino.

Il Governo Danese ha deciso di investire sulla costruzione di nuove scuole, con una progettazione che permettesse flessibilità degli spazi in ragione di una didattica innovativa che partiva da un modello pedagogico costruito attraverso una condivisione tra insegnanti, genitori, studenti, architetti e istituzioni. Entrambe le scuole non hanno aule (*Hellerup*) o le hanno, ma in numero insufficiente rispetto al fabbisogno (*Ørestad*) e per questa ragione la didattica parte da alcuni presupposti. In particolare, il progetto pedagogico prevede la

collaborazione tra tutti i docenti, non più chiusi rigidamente nelle loro discipline e viene, quindi, espressa quella che può essere definita come ‘cultura ponte’ e *team teaching*, la flessibilità degli spazi che permette la personalizzazione, il *cooperative learning* e la *peer-to-peer education* e, inoltre, l’utilizzo di nuove tecnologie informatiche ed il superamento dell’uso del cartaceo (*Ørestad*). *La Hellerup Skole* è stata costruita con il programma *SKUB (The School of the Future)* sviluppato nel comune di Gentofte. E' un programma limitato, ma molto significativo perché ha creato un *trend* a livello europeo.

Ovviamente non è possibile abbattere tutte le scuole e costruirne di nuove, è però possibile apportare delle modifiche strutturali attraverso una riprogettazione e una ristrutturazione degli spazi scolastici in modo che siano adeguati alle nuove esigenze didattiche e pedagogiche. Per tale ragione l’altra pista di ricerca riguarda l’Italia, in particolare l’Istituto E. Fermi di Mantova, dove sono presenti l’Istituto Tecnico Settore Tecnologico e il Liceo Scientifico delle Scienze Applicate. In questo istituto la dirigente ha apportato alcune modifiche strutturali e organizzative in seguito alle nuove necessità didattiche e pedagogiche e per tali ragioni l’Istituto Fermi potrebbe essere preso come esempio su cosa sarebbe possibile fare in Italia nelle vecchie scuole, con investimenti economici contenuti, ma che hanno ricadute importanti sull’approccio pedagogico e sulle metodologie didattiche. Al contrario di ciò che è avvenuto nelle scuole danesi, all’Istituto Fermi, le modificazioni sono state fatte in seguito a intuizioni e ricerca di soluzioni induttive della dirigente poi proposte agli insegnanti e da loro accolte e applicate. Solo successivamente è stato fatto un lavoro di ricostruzione di quelle coordinate epistemologiche che hanno permesso di costruire un quadro teorico ed un orizzonte pedagogico al lavoro empirico fatto dalla dirigente nella sua scuola.

Dal percorso di studi effettuato su questo tema, si evidenziano alcuni concetti fondamentali che dovrebbero guidare nella progettazione e/o riorganizzazione degli spazi: la leggibilità, la loro flessibilità e l’*affordance*. Ci si deve, quindi, riferire alla struttura fisica del luogo in esame, agli oggetti che lo compongono e alle azioni che abitualmente si svolgono e a quelle che vorremmo vi si svolgessero. I tre elementi: struttura, oggetti e azioni devono essere in relazione interattiva tra loro, in modo che ci sia tra essi una coordinazione. Una volta che è stato definito il significato da attribuire allo spazio, è necessario, dopo una rilevazione iniziale, prevedere gli interventi organizzativi in funzione di quelle azioni significative che fanno parte dell’intervento didattico-formativo.

Nell’Istituto Fermi è stato sviluppato un percorso di riorganizzazione che è partito dalla ‘dematerializzazione’ dei documenti cartacei e dalla creazione di una piattaforma digitale su cui sono stati trasferiti. Tutto il cartaceo è stato eliminato: registri, libretto dello studente, comunicazioni sia interne sia tra scuola e famiglie, ecc. Il passaggio successivo ha riguardato la digitalizzazione della didattica con l’introduzione di nuove tecnologie

informatiche per innovarla. Gli studenti stessi hanno costruito, supportati dai docenti, le lavagne digitali che si trovano in ogni aula dell'Istituto. Questo ha comportato la necessità di collaborazione e con i materiali forniti sia dai docenti sia dagli studenti, si è iniziata a creare una biblioteca digitale che ha comportato la necessaria collaborazione tra loro. La fase successiva ha riguardato l'approccio pedagogico da utilizzare con gli studenti per il superamento della classe tradizione e ciò è avvenuto mediante la pratica attiva. In un'ulteriore fase si è proceduto a eliminare la cattedra, elemento dal forte valore simbolico, e l'assegnazione delle aule ai docenti che hanno provveduto insieme agli studenti e ai colleghi che ruotavano sull'aula, personalizzarle a renderle leggibili che ha portato a una promozione del *team teaching* disciplinare e di quella cultura ponte che toglie dall'isolamento i docenti con una forte caratterizzazione semantotopica di questi spazi, in cui l'*affordance* degli oggetti promuove i comportamenti degli studenti. L'ultimo passaggio è stata la creazione degli 'spazi per l'apprendimento': le aule '*TEAL*' (*Technology Enabled Active Learning*), anche se chiamarle aule è riduttivo. Inizialmente una sola aula '*TEAL*' e successivamente altre fino a un numero di dieci. La creazione è avvenuta attraverso l'abbattimento dei muri divisorii di due aule adiacenti, in modo da crearne una molto grande contenente un tavolo *touch screen* utilizzato dai docenti ed una serie di lavagne interattive appese alle pareti in collegamento tra loro, con il tavolo del docente e con i *tablet* degli allievi.

La progettazione della scuola deve partire da una visione pedagogica che nasce dalla forte collaborazione tra architetti e insegnanti con un percorso progettuale trasparente e integrante che coinvolga possibilmente tutta la comunità. Questo è un aspetto molto importante perché solo il coinvolgimento dei fruitori permette l'introduzione d'innovazioni significative; però è necessario che la partecipazione dell'utenza alla progettazione non sia 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. E' questo l'auspicio affinché possa radicarsi una logica comunitaria.

La ricerca ha avuto un carattere esplorativo, le tecniche di rilevazione sono state di tipo qualitativo utilizzando il metodo del "*Case Study*". Nella fase di analisi sono state individuate, all'interno dei materiali raccolti, alcune categorie pedagogiche che descrivessero fatti, opinioni, comportamenti che ne racchiudessero il significato in esse espresso. Anche se i risultati di questa ricerca non sono generalizzabili, tuttavia, si ritiene che essi rappresentino un utile punto di vista di analisi specifica sull'architettura pedagogica e un valore euristico per eventuali successivi approfondimenti.

Un ultimo aspetto, ma non per questo meno importante, che va preso in considerazione, ragionando sul rapporto tra spazi scolastici e attività educativa, riguarda gli allievi con disabilità. Soprattutto dalla ricerca condotta in Danimarca, nel corso di questo

lavoro, è emersa una domanda sulle caratteristiche strutturali della scuola senza aule: 'Questo tipo di struttura è adatta a tutti gli allievi, anche a quelli con disabilità di tipo cognitivo?'. E' una domanda che apre un campo di riflessione molto ampio e specifico che la presente ricerca non ha evidentemente potuto far proprio, pur riconoscendone l'importanza nella prospettiva di un sistema educativo capace di integrare tutti e ciascuno.

# PARTE PRIMA

---

## Aspetti teorici, educativi, storici e architettonici

*Fa cadere le tue mura, lasciale crollare,  
che le pietre divengano polvere.  
Lascia che il mondo s'inondi per tuo  
tramite, attraverso e sopra di te,  
apprendi le sue menzogne,  
nuotaci dentro, non resistere ...  
nessuno è più potente dei limiti  
di spazio e tempo.*

Richard Bach





# Capitolo 1

---

## Persona: un paradigma sempre attuale?

*Lo spazio viene considerato  
a partire dal corpo,  
come suo luogo e come  
contenitore di altri luoghi*

Martin Heidegger



## 1.1 La persona, l'educazione e lo spazio

Gli intrecci e le relazioni che intercorrono tra persona, educazione e spazi scolastici hanno suscitato l'interesse, lo studio e gli approfondimenti di grandi pedagogisti del passato, ma è un argomento che anche oggi sta entrando prepotentemente nel dibattito pedagogico e architettonico. L'incontro e la 'positiva contaminazione' tra pedagogia e architettura hanno visto e vedono pedagogisti e architetti collaborare per sviluppare idee innovative nella progettazione degli spazi scolastici. Accade nei paesi anglofoni e di lingua tedesca e, negli ultimi tempi, sta diventando un tema molto dibattuto anche in Italia, con punte di attenzione massima in Alto Adige, dove grazie all'autonomia regionale nel 2009, nella provincia di Bolzano, sono state approvate 'Nuove Direttive Provinciali per l'Edilizia Scolastica' e nel 2012 è stata costituita la rete 'Spazio&Apprendimento-Lerner&Raum'<sup>1</sup>, ma anche a livello nazionale, sono state recentemente presentate 'Le Nuove Linee Guida per l'Edilizia Scolastica'<sup>2</sup>.

I due campi disciplinari si integrano e si fondono con spunti di riflessione comuni, come già il grande architetto Vitruvio nel libro 'De architectura' scriveva: «*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*»<sup>3</sup>. 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

---

<sup>1</sup> In Alto Adige è stata costituita su iniziativa dell'Associazione Scuole Autonome ASSA la rete 'Spazio&Apprendimento-Lerner&Raum', che ha come partner numerose istituzioni e attori sociali, in particolare: l'Ufficio Provinciale Edilizia abitativa e scolastica dell'Alto Adige; le Intendenze scolastiche italiana, tedesca e ladina, la Camera degli Architetti Bolzano, il Consorzio Comuni dell'Alto Adige, l'Ufficio Provinciale Biblioteche e Lettura, la Libera Università di Bolzano - Facoltà di Scienze della Formazione, l'Università di Innsbruck – Facoltà di Architettura, Pädagogische Hochschule Tirol, Landesbeirat der Eltern, Comitato Provinciale Genitori. I soggetti che fanno parte della rete 'Spazio&Apprendimento-Lerner&Raum' hanno già iniziato a collaborare e numerosi sono i progetti già avviati.

<sup>2</sup> Le nuove 'Linee guida' varate l'11 aprile 2013 con un Decreto Interministeriale, in cui sono stati coinvolti i Ministeri dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, delle Infrastrutture e dei Trasporti e il Ministero dell'Ambiente e della tutela del Territorio e del Mare, su proposta del Ministro Francesco Profumo, dopo il parere della Conferenza Unificata, rappresentano un passo avanti verso un'architettura scolastica che sia convergente verso l'innovazione introdotta dalle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Le Norme contengono gli indici minimi e massimi di funzionalità urbanistica ed edilizia, anche in riferimento alle tecnologie in materia di efficienza e risparmio energetico e produzione da fonti energetiche rinnovabili, e didattica indispensabili a garantire indirizzi progettuali di riferimento adeguati e omogenei sul territorio e vanno a sostituire la normativa del 1975 in materia di edilizia scolastica.

<sup>3</sup> 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.centrostudivitrुviani.org/?page\\_id=74](http://www.centrostudivitrुviani.org/?page_id=74), visitato il 21.05.13.

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.

Considerando, inoltre i verbi 'educare' ed 'edificare' che appartengono alla pedagogia e all'architettura e le immagini che derivano dai due campi, emerge un legame profondo. Ad una più attenta analisi le azioni che vengono svolte per mutare l'ambiente fisico, possono fornire, in senso metaforico, un modello per il processo di mutamento dell'animo umano necessario per entrare a far parte alle esperienze della società. Questo rapporto è, come scrive Claudio Mustacchi, «*un'ancestrale metafora*»<sup>4</sup> e il linguaggio ci propone una varietà infinita di modi per esprimerlo, ad esempio c'è chi si è costruito da sé e chi, invece, rimette in ordine la propria vita. Lo sforzo concreto operato dall'essere umano per ripararsi e proteggersi dalle furie e dai pericoli della natura diventa facilmente metafora di un'altra opera anch'essa concreta e faticosa, la crescita e la costruzione del sé delle persone, infatti, prosegue lo studioso, «*il corpo umano e la casa si condensano e si sovrappongono simbolicamente, la propria soggettività assume le sembianze di un luogo continuamente ristrutturato nel processo di crescita, sviluppo, adattamento*»<sup>5</sup> e gli edifici costruiti per sviluppare processi educativi e di insegnamento si propongono di «*edificare*», sono cioè «*spazi creati per favorire il percorso di crescita e di costruzione di sé dell'individuo*»<sup>6</sup>. Agli educatori e agli insegnanti il compito di rendere 'edificanti' i luoghi dell'educazione in modo che si mantenga vivo, si rinnovi e si reinventi il discorso pedagogico contenuto negli edifici, agli architetti il compito di edificarli in modo che la progettazione rispecchi il progetto educativo che deve essere sviluppato all'interno degli edifici, frutto di un dialogo e di una collaborazione tra chi lo deve abitare e chi lo deve costruire.

Già a livello internazionale sono numerosi gli studi e le ricerche in questa direzione ed anche in Italia lo sguardo su queste tematiche si è fatto più attento e interessato<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> C. Mustacchi, *I luoghi edificanti*, in S. Marsicano (a cura di), *Abitare la cura. Riflessioni sull'architettura istituzionale*, Franco Angeli, Milano 2013, 1° ed. 2002, p. 137.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> *Ivi*, p. 138.

<sup>7</sup> Moltissimi sono stati negli ultimi anni convegni, mostre e *summit* internazionali sul tema, negli Stati Uniti e in Australia, ma anche in Europa e ultimamente in Italia. In particolare, si segnalano: la Conferenza 'Re-Shaping Learning? The future of Learning Spaces in Post-Compulsory Education' che si è svolta all'Università di Brighton dal 21 al 23 luglio 2010; la Conferenza Internazionale organizzata dall'OCSE-CELE dal titolo «*IMAGINE! Exploring Radical Vision for Tomorrow's Schools... and How to Make Them Work*», che si è svolto a Vienna dal 20 al 22 settembre 2010; il Seminario Internazionale dell'ADi 'Il dito e

Perché è così importante il rapporto tra persona, educazione e spazio? L'idea che sottende questo rapporto è di realizzare spazi scolastici flessibili che permettano un adattamento alle diverse esigenze degli studenti e degli insegnanti e che siano modificabili nel tempo attraverso una relazione educativa che coinvolga tutti quelli che partecipano al processo formativo, con scelte intenzionali volte allo sviluppo della persona a partire anche dallo spazio, oltre che attraverso tempi, contenuti e organizzazione.

Gli spazi scolastici non sono solo i luoghi della 'pratica insegnativa', ma hanno senso se diventano luoghi di vita in cui è possibile svolgere tutte quelle funzioni quotidiane che fanno parte della vita degli studenti, non solo quelle legate ai bisogni primari, come mangiare, bere o riposarsi, ma anche relazionarsi e socializzare, riflettere e imparare, studiare e giocare, luoghi in cui sia possibile sviluppare la propria persona in modo globale.

Gli spazi scolastici sono però anche 'spazi educativi', un'espressione che può

---

*la luna*' che si è svolto a Bologna il 25 e 26 febbraio 2011, in cui nella seconda sezione sono state presentate tre relazioni sull'architettura pedagogica, in particolare: il prof. C. Kühn con *'Giù i muri! Le scuole senza aule'*; il prof. M. Bonaiuto con *'L'impatto dell'ambiente scolastico su apprendimenti e comportamenti'* e l'architetto G. Ponti con *'Esempi di nuova architettura educativa'*; la Mostra *'Flying classrooms. We are creating schools'* organizzata a Vienna dal 2 marzo al 30 maggio 2011 dal prof. Khün preside della Facoltà di Architettura del Politecnico di Vienna, la Conferenza *'SCHOMS-Learning and Teaching environments design'* che si è tenuta a Newcastle dall'11 al 13 maggio 2011; il Convegno *'New Dynamics of Language Learning: Spaces and Places-Intentions and Opportunities'* che si è tenuta in Finlandia presso l'Università di Jyväskylä dal 6 al 9 luglio 2011; il Convegno *'Future Learning Spaces'* che si è tenuto a Helsinki dal 27 al 30 settembre 2011; la Conferenza *'reLIVE11 (Researching Learning in Virtual Environments)'* che si è tenuta alla Open University di Milton Keynes in Inghilterra il 21 e 22 settembre 2011; il 2° Summit Annuale *'Learning Space Design'* che si è tenuto a Melbourne il 5 e 6 dicembre 2011; il Convegno organizzato dal MIUR *'Quando lo spazio insegna. Nuove architetture per la Scuola del nuovo millennio'*, che si è svolto a Roma il 16 maggio 2012; il Convegno *'Spazio&apprendimento-Lerner&Raum'* organizzato dalla Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bressanone che si è svolto il 10 novembre 2012; il Convegno *'School and College building expo'* che si è svolto ad Orlando dal 24 al 26 gennaio 2012, il Convegno *'Design for New Generation Learning Spaces'* che si è tenuto a Melbourne il 28 e 29 marzo 2012; la Conferenza Internazionale HETL (Higher Education Teaching and Learning Association) *'Exploring Spaces for Learning'*, che si è tenuta a Orlando in Florida dal 13 al 15 gennaio 2013; il Convegno *'Learning Spaces - Trading Places: Learning Environments is Open!'* che si è svolto dal 29 al 31 gennaio 2013 a Orlando in Florida, il Convegno *'Progettare spazi per l'apprendimento: una scuola come comunità di apprendimento. Architettura e pedagogia in dialogo per realizzare una scuola pensata come percorso unitario da 3 a 11 anni'* che si è svolto a Reggio Emilia il 15 marzo presso il Centro Internazionale 'Loris Malaguzzi', il Convegno *'Acustica e ambiente scolastico'* che si è svolto a Merano il 18 marzo 2013, il Seminario *'Quando lo spazio insegna. Aula 3.0, una possibile risposta alla scuola del futuro'*, in collaborazione con Indire Ricerca e il Massachusetts Institute of Technology (MIT) ed European Schoolnet che si è svolto a Crema (Cremona) il 27 e 28 maggio 2013; il Convegno *'Scuola Digitale: nuove didattiche, nuovi setting e nuove architetture'* che si è svolto a Roma il 30 maggio 2013 organizzato dal MIUR, la Conferenza dell'HERDSA (Higher Education Research and Development Society of Australasia Inc.) *'The Place of Learning and Teaching'* dall'1 al 4 luglio 2013 presso l'Aut University ad Auckland in Nuova Zelanda; il Convegno *'Learning and Teaching through Transformative Spaces: ECE 2013'*, che nel 2013 si è svolta, per la prima volta, in Europa a Brighton dal 11 al 14 luglio; il Convegno *'Design Thinking and Shaping Educational Environments'* che si è svolto a Boston dal 29 al 31 luglio 2013, il Simposio *'Learning Spaces in Higher Education'* che si è svolto ad Ann Arbor presso l'Università del Michigan dal 16 al 20 Ottobre 2013, Il Convegno *'Scuola del futuro: ripensare tempi e spazi dell'apprendimento'* che si è svolto a Napoli, presso la Città della Scienza, l'11 ottobre 2013 e il Seminario *'Il modello pedagogico didattico dalla Hellerup di Copenhagen al Fermi di Mantova'* che si è svolto il 29 di novembre presso l'Istituto Fermi di Mantova, solo per citare i più recenti ed importanti.

generare confusione semantica per il significato polisemico del termine ‘spazio’ utilizzato per numerose discipline nelle quali gli studiosi hanno articolato il sapere e le operazioni necessarie per capire il mondo, per descriverlo e controllarlo<sup>8</sup>. Per tale ragione è opportuno chiarire che l’accezione primaria cui si fa riferimento quando si parla di ‘spazio educativo’ è «*il luogo in cui avviene l’interazione educativa*»<sup>9</sup>. Lo spazio, nella quotidianità dell’esperienza educativa, ha una grande importanza perché attraverso le interazioni educative viene ‘riempito’ da comportamenti e, come spiegano Moles e Romher, «*lo spazio esiste solo grazie a ciò che lo riempie. Non ne abbiamo la coscienza netta che nella misura in cui esso è quadro delle nostre azioni, in cui esso è, nel senso proprio, il teatro dei nostri atti*»<sup>10</sup>, cioè anche attraverso gli ‘atti educativi’ che si compiono. Un’altra spiegazione è, però, fondamentale per circoscrivere il campo di ricerca. L’educazione implica sempre un rapporto tra persone, all’interno del quale «*ambidue i soggetti in relazione esercitano sempre al loro livello, [...] il fine dell’intenzionalità e del lógos, della libertà e della responsabilità. Educare è crescere verso o in queste dimensioni*»<sup>11</sup>: lo spazio educativo è, dunque, prima di tutto, uno spazio in cui si esplicita il rapporto tra educatore ed educando che viene messo in atto attraverso, appunto, intenzionalità trasformativa. Poiché un incontro educativo può avvenire in qualunque spazio, diventa necessario fissare alcune coordinate in relazione a quali spazi si farà riferimento, proprio perché, almeno teoricamente e dal punto di vista topologico, ogni spazio può diventare, in determinate circostanze, spazio educativo, circostanze in cui ci sia trasmissione di saperi o comunicazione educativa anche in relazione alla pluralità delle situazioni e delle occasioni di apprendimento. Anche se l’educazione non può più essere limitata esclusivamente agli spazi scolastici, l’attenzione e gli approfondimenti saranno rivolti esclusivamente a queglii «*spazi individuabili primariamente come ‘luoghi deputati’ dell’educazione*»<sup>12</sup> cioè gli spazi che le scienze dell’educazione «*hanno in genere privilegiato, anche attraverso riscontri empirici, l’analisi del rapporto tra bambino e ‘spazi educativi per elezione’ (tanto da essere considerati naturali): lo spazio familiare e lo spazio scolastico*»<sup>13</sup>. Ciò che caratterizza e distingue gli spazi che sono educativi solo in alcune circostanze da quelli che lo sono specificatamente, è la dimensione storico-temporale, infatti, i luoghi identificati e riconosciuti come ‘educativi’, «*secondo una accezione semantico-simbolica*

<sup>8</sup> A. Gasparini, *La sociologia degli spazi. Luoghi, città, società*, Carocci, Roma 2000, p. 13.

<sup>9</sup> V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze 1996, p. 60.

<sup>10</sup> A. Moles, E. Rohmer, *Labirinti del vissuto. Tipologia dello spazio e immagine della comunicazione*, Marsilio, Venezia 1985, p. 71.

<sup>11</sup> G. Bertagna, *Dall’educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell’educazione*, Editrice La Scuola, Brescia 2010, p. 357.

<sup>12</sup> V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi e soggettività*, cit., p. 62.

<sup>13</sup> A. M. Piussi, *Vita quotidiana, spazio infantile, educazione. Appunti e materiali per una analisi*, Libreria Universitaria Editrice, Verona 1982, p. 49.

*diacronicamente condivisa dalla società in cui si collocano»<sup>14</sup>*, sono stati costruiti e strutturati intenzionalmente come tali in funzione di uno scopo educativo. Questi spazi implicano sempre una destinazione educativa che perdura nel tempo e, in un certo senso, sono ‘consacrati’ all’educazione, spazi privilegiati che possono essere analizzati secondo diverse prospettive. Lo sguardo che si assumerà sarà volto prevalentemente ad analizzare come gli spazi scolastici, intesi sia come struttura architettonica della scuola, sia come *setting*, possono diventare ‘terzo educatore’, insieme agli adulti e ai pari per promuovere modi diversi di ‘fare scuola’.

Lo spazio assume importanza, scrive Mario Gennari, come *«parte integrante di un sistema di valori, i quali nell’agire educativo, si inscrivono specificatamente in un apparato teoretico di riferimento, per esplicitarsi conseguentemente in sede didattica»<sup>15</sup>*.

Lo studente non si appropria di uno spazio, non lo sente ‘suo’, se *«non riconosce la possibilità di ‘agirlo’, esso diventa educativo nel momento in cui può vivere quello spazio come significativo»<sup>16</sup>*. Come si può definire ‘spazio significativo’ un ambiente fisico? Che cosa rende uno un ambiente ‘spazio significativo’? Secondo la concezione di John Dewey, l’ambiente fisico non è considerato solo ciò che circonda la persona, ma consiste soprattutto *«nelle condizioni che promuovono o impediscono, stimolano o inibiscono, le attività caratteristiche di un essere umano»<sup>17</sup>*. La scuola o meglio gli spazi scolastici, quindi, hanno senso solo nel momento in cui diventano luoghi di vita che siano in grado di assumere significati educativi per gli studenti. Da ciò consegue che *«tanto più un ambiente favorirà gli stimoli alla riflessione e la sua configurazione estetica funzionerà da sollecitatore intellettuale, tanto meglio si disporranno le condizioni affinché esso divenga un luogo vivo, effervescente, stimolatore di quella creatività che sta alla base di ogni attività dell’uomo e dell’infanzia»<sup>18</sup>*.

Nel sistema di valori dell’agire educativo diventa quasi scontata e necessaria una visione antropologica dell’educazione che adotti un approccio globale e complessivo in modo che sia riconosciuta la centralità attribuita alla persona (umana), e alla sua integralità che si esprime nelle istanze cognitive, affettive, fisiche ed emotive e nella dimensione dell’‘agire’.

Che cosa significa ‘persona (umana)’? Jacques Maritain spiega questo concetto scrivendo che *«l’uomo è una persona che si possiede per mezzo dell’intelligenza e della volontà. Egli non esiste soltanto come essere fisico, c’è in lui un’esistenza più nobile e più*

---

<sup>14</sup> V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi e soggettività*, cit., p. 62.

<sup>15</sup> M. Gennari, *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando, Roma 1988, p. 24.

<sup>16</sup> R. Drago, *Spazio*, in G. Cerini, M. Sinosi (a cura di), *Voci della scuola. Idee e proposte per l’organizzazione e la didattica*, Tecnodid, Napoli 2002, p. 284.

<sup>17</sup> J. Dewey, *Democrazia e Educazione*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1974, pp. 14-15, tit. or.: *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York 1916.

<sup>18</sup> M. Gennari, *Pedagogia degli ambienti educativi*, cit., p. 38.

*ricca: la sovraesistenza spirituale propria della conoscenza e dell'amore. Egli è così, in un certo senso, un tutto e non soltanto una parte*<sup>19</sup>, in altre parole, «dire persona significa, allora, dire un individuo [umano] che, oltre ad avere processi vegetativi e sensitivi unitari, ha in modo altrettanto unitario, anche ragione e libertà (razionalità teoretica, tecnica e pratica)<sup>20</sup>. La persona umana non è, quindi, soltanto un individuo, ma è anche relazione «rapporto con l'altro da sé»<sup>21</sup>.

La trattazione di queste tematiche, che si propongono come sfondo culturale alle riflessioni che verranno sviluppate, deriva da un'antropologia della persona umana che cerca di andare oltre i rischi del riduzionismo e che raffigura un'idea di uomo come «soggetto consapevole delle azioni buone e cattive di ciascuno, del sapere, dei saperi e del mondo»<sup>22</sup>. Utilizzando il termine persona umana, si esplicita, come spiega Bertagna, l'idea di un orizzonte semantico e pedagogico che non esclude la dimensione metafisica, anzi le riconosce una posizione di rilievo. Ai fini della qualità dell'educazione esiste una profonda differenza tra una pedagogia fondata sulla teoria dell'uomo naturalizzato, che esclude del tutto la dimensione spirituale e quella fondata sulla 'persona umana' che, utilizzando pur gli insegnamenti che provengono da essa, non esclude nulla «della ricca esperienza dell'umano»<sup>23</sup>. Detto in altro modo, la prospettiva della persona umana supera e ricompone le prospettive di un'antropologia materialistica con una concezione esclusivamente naturalistica o biologista dell'uomo e un'antropologia solo spiritualistica di tipo religioso piuttosto che metafisico. L'uomo è 'persona umana' perché è un insieme inseparabile di corpo e spirito, di processi vegetativi e sensitivi che influiscono e condizionano la vita di ciascuno. Il concetto di 'persona umana' affonda le sue radici «nell'alveo della tradizione cattolico-cristiana. Il nome 'persona', infatti, almeno nel significato che grosso modo evoca in Occidente, è nato e si è sviluppato con l'avvento del cristianesimo. Il suo 'imprinting' è chiaro sul piano sia storico sia teoretico»<sup>24</sup>. Essa ha una precisa collocazione temporale e spaziale perché è nata con la cultura ebraico-cristiana e si è sviluppata nei luoghi che sono stati direttamente o indirettamente influenzati dalla religione cristiana. Infatti, scrive Bertagna, «storicamente non si è partiti dall' 'uomo' per giungere alla 'persona umana' e alla 'persona divina', ma al contrario, si è partiti dalla

<sup>19</sup> J. Maritain, *Per una filosofia dell'educazione* (a cura di G. Galeazzi), Editrice La Scuola, Brescia 2001, p. 68, tit. or.: *Pour une philosophie de l'éducation*, Librairie Arthème Fayard, Paris 1969.

<sup>20</sup> G. Cannarozzo, *Pedagogia ed educazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008, p. 33.

<sup>21</sup> L. Pareyson, *Ontologia della libertà*, Einaudi, Torino 1995, p. 15.

<sup>22</sup> G. Bertagna, *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in G. Bertagna, G. Sandrone Boscarino (a cura di), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009, p. 104.

<sup>23</sup> G. Bertagna, *Pedagogia dell'«uomo» e pedagogia della «persona umana»: il senso di una differenza* in G. Bertagna (a cura di), *Scienze della persona perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, p. 34.

<sup>24</sup> G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008, p. 24.



*'persona divina' per giungere a precisare le coordinate fondamentali della 'persona'»<sup>25</sup>. Tuttavia, prosegue l'autore, tutto questo non significa che utilizzando il termine e il concetto 'persona umana' sia nel linguaggio comune, sia in quello scientifico si debba necessariamente aderire alla religione cristiana o ad un ambito culturale permeato dalla cultura cristiana. Infatti, «il costrutto 'persona (umana)' sembra parlare, oggi, a qualsiasi cultura per gli argomenti suggestivi o logico-razionali che lo giustificano e per risonanze pedagogiche che sollecita, e può anche prescindere dalle singole appartenenze religiose di chi lo accoglie, a partire dalla religione e dalla fede cristiana che, pure, l'ha storicamente espresso e coltivato»<sup>26</sup>.*

Come scrive Pavan, quando diciamo persona, si ritiene che *«il tipo umano [...] che è all'origine del ritorno della persona non pare più disposto a farsi oggettivare e a lasciarsi risolvere nei significati che si [...] elaborano su di lui (scienze, tecniche, teorie, simbolizzazioni, ecc.) e in base ai quali lo si accosta e lo si tratta [...]. E' un tipo che sta spiazzando 'luoghi' e 'parole'»<sup>27</sup> e che ha bisogno, nel nostro modello di sviluppo, di una società 'a misura di persona'<sup>28</sup>. Una società a misura di persona implica e sollecita una scelta importante e decisiva in cui *«l'uomo si fa protagonista e attore della propria vita, nella perenne circolarità fra educāre ed exduĉere, ben lontana dall'addestramento educativo l'uomo si nutre di conoscenza (educāre) e apprende per insegnamento riflesso e consapevole (exduĉere). La direzione è ricorsiva: dall'esterno all'interno (educāre) e dall'interno all'esterno (exduĉere)»<sup>29</sup>.**

Da questo punto di vista, oltre a tener conto della complessità dell'educazione è necessario esprimere un giudizio su di essa perché *«non si limita, infatti, a dichiarare esistente e fondamentale la complessità del processo educativo; dice che 'deve essere' un valore da promuovere e custodire negli interventi educativi, se si vuole umanizzare sempre più l'uomo»<sup>30</sup>. Essendo un valore, il giudizio che ne scaturisce, pur con tutti i limiti di conoscenza che sono presenti, può indicare, come raccomanda Bertagna, quali elementi della complessità sono positivi e quali negativi, quali migliori e quali peggiori, in modo da garantire una coerenza organizzativa. L'integralità dell'educazione, infatti, deve essere non solo una garanzia *«del fatto descrittivo che tutto si tiene (ambiente, cultura, mondo, cosmo, società, corporeità, psichicità, razionalità, parola, musica, gesto, collocazione ecc.), ma costituisce anche lo sforzo di dichiarare sul piano normativo quale 'unità ordinata' di occasioni e di interventi tra questi elementi esalta, e perché, nelle circostanze di tempo e di**

<sup>25</sup> G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in G. Bertagna (a cura di), *Scienze della persona perché*, Rubettino, Soveria Mannelli 2006, pp. 51-52.

<sup>26</sup> *Ivi*, p. 35.

<sup>27</sup> A. Pavan, *Dai personalismi alla persona*, in A. Pavan (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di applicazione di un'idea*, Il Mulino, Bologna 2003, p. 26.

<sup>28</sup> G. Cannarozzo, *Pedagogia ed educazione*, cit., p. 29.

<sup>29</sup> *Ivi*, p. 25.

<sup>30</sup> *Ibidem*.

*luogo che si vivono, l'umanità di tutti e di ciascuno e la perfeziona»<sup>31</sup>. E' impossibile un'educazione sganciata da una visione di globalità e di unitarietà; la complessità del processo educativo deve essere un valore da tenere in considerazione e da promuovere perché «senza una paidéia, ovvero senza una concezione globale, ordinata ed unitaria del mondo, della vita, dell'essere, tradotta poi il più possibile in azione nelle molteplici pratiche personali, storiche e sociali»<sup>32</sup>, è impossibile educare.*

Questa visione dell'educazione è radicata nel convincimento che la persona non è un oggetto che può essere plasmato o modellato a seconda dei gusti o delle necessità, ma al contrario un «soggetto inesauribilmente creativo che diviene [...]. Egli ha esigenze, capacità, possibilità, libertà che non riceve dall'esterno, ma che gli premono dall'interno e che proprio per questo ex-prime: preme, lancia fuori»<sup>33</sup>.

Come ricorda il Cardinale Ruini, «l'educazione è un processo umano globale e primordiale, nel quale entrano in gioco le strutture portanti [...] dell'esistenza dell'uomo e della donna: quindi la relazionalità e specialmente il bisogno d'amore, la conoscenza con l'attitudine a capire e a valutare, la libertà, che richiede anch'essa di essere fatta crescere ed educata, in rapporto costante con la credibilità e l'autorevolezza di coloro che hanno il compito di educare»<sup>34</sup>. Le difficoltà che sono emerse in questi ultimi anni a livello sociale, familiare ed economico ci impongono una riflessione su un fondamentale principio antropologico per il quale «abbiamo bisogno di educazione, non tanto per essere buoni cittadini o buoni cattolici, ma semplicemente per essere uomini»<sup>35</sup>. Così il compito principale dell'educazione, secondo Maritain, è soprattutto «quello di formare l'uomo, o piuttosto di guidare lo sviluppo dinamico per mezzo del quale l'uomo forma se stesso ad essere uomo»<sup>36</sup>.

Questo significa che la scuola, come sistema educativo nazionale, non serve solo a trasmettere contenuti disciplinari, ma la sua funzione è quella di «far crescere al massimo possibile ogni persona, per rendere migliore la competenza di ciascuno nel pensare, nel sentire, nel fare, nel muoversi, nel gustare, nel relazionarsi con gli altri, nel chiedere e nel dare rispetto, nel fare del bene e nell'evitare il male nel concretizzare i valori della libertà, della giustizia, dell'uguaglianza, nel porsi domande sul senso della propria e dell'altrui vita nel mondo»<sup>37</sup>. La scuola ha, quindi, una funzione olistica che ha come fine «il pieno

<sup>31</sup> G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, Editrice La Scuola, Brescia 2000, pp. 127- 128.

<sup>32</sup> *Ibidem*.

<sup>33</sup> *Ivi*, p. 129.

<sup>34</sup> Mons. C. Ruini, *Prefazione*, in AA.VV., Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana (a cura di), *La sfida educativa*, Editori Laterza, Bari 2009, p. X.

<sup>35</sup> *Ivi*, pp. X-XI.

<sup>36</sup> J. Maritain, *L'educazione al bivio*, Editrice la Scuola, Brescia 1958, p. 12.

<sup>37</sup> G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, pp. 5-6.

*sviluppo della persona umana*»<sup>38</sup>, la sua crescita e valorizzazione<sup>39</sup> e «*non soltanto far crescere quanto attiene alla sfera dei 'rapporti economici' instaurati da ciascuno*»<sup>40</sup>.

Lo sviluppo della persona umana, da parte della scuola, non è solo arricchire di cultura gli studenti, ma renderli consapevoli che i contenuti culturali acquisiti non sono lontani ed avulsi dalla realtà, ma sono stati sperimentati, utilizzati attraverso attività significative per gli allievi<sup>41</sup>. Inoltre, come scrive Hannah Arendt, non si può educare senza insegnare perché «*l'educazione senza istruzione è vuota, [...]. E' invece molto facile insegnare senza educare, e si può continuare ad imparare fino alla fine dei propri giorni senza per questo diventare colti*»<sup>42</sup>. La scuola deve essere sempre di più un sistema educativo composto di persone al servizio di persone che attraverso l'istruzione teorica e la formazione pratica deve far crescere soprattutto le persone, investendo «*sul fine persona, su ogni persona, nessuna esclusa*»<sup>43</sup>.

## 1.2 Lo scenario educativo attuale e la centralità della persona umana

Nel precedente paragrafo si è insistito sul concetto di persona umana, prima di proseguire ad identificare l'intreccio tra persona, educazione e spazi è necessario chiarire maggiormente il concetto di 'persona umana' in relazione agli scenari educativi attuali. Come con lungimiranza aveva osservato Arendt, la crisi della scuola riflette una crisi ed uno squilibrio più generali della società moderna e l'istruzione è una delle attività più importanti e necessarie nella società. Ammonisce, quindi, Arendt, non si tratta tanto di rispondere del «*benessere vitale*», ma anche e soprattutto, del «*libero sviluppo di qualità e talenti peculiari*» e, prosegue, «*è questa unicità che distingue ciascun essere umano da tutti gli altri, in virtù della quale un uomo non è solo uno straniero nel mondo, ma qualcosa che non c'è mai stato prima*»<sup>44</sup>. Il contesto sociale non rimane mai immobile e sempre uguale a se stesso, ma evolve continuamente con la nascita di altri esseri umani oppure con l'arrivo di uno straniero, introdotto, come un nuovo nato, in un mondo che già esiste e che gli è estraneo. Inoltre, in un'epoca in cui con la globalizzazione le distanze sono state eliminate e c'è un continuo rimescolamento di idee e di prospettive, diventa imprescindibile, per il discorso pedagogico che si intende affrontare, definire alcune

<sup>38</sup> Costituzione della Repubblica Italiana, art. 3, com. 2.

<sup>39</sup> Legge n. 53 del 2003, art. 1, com. 1.

<sup>40</sup> G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, Editrice La Scuola, Brescia 2011, p. 29.

<sup>41</sup> G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit., p. 48.

<sup>42</sup> H. Arendt, *La crisi dell'istruzione*, in H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1991, p. 247, tit. or.: *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, 1954,1956,1957,1958,1960,1961, p. 254.

<sup>43</sup> G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, cit., p. 6.

<sup>44</sup> H. Arendt, *La crisi dell'istruzione*, cit., p. 246.

questioni relative al paradigma di riferimento che sarà la chiave interpretativa dei fenomeni che verranno analizzati.

Giorgio Chiosso spiega che le riflessioni di Hannah Arendt «*si attagliano perfettamente per spiegare le difficoltà dell'educazione e della scuola nel mondo occidentale. In tutti i Paesi dell'Occidente avanzato i sistemi scolastici e i modelli educativi vivono un periodo di incertezza e i governi sono impegnati in affannosi cambiamenti incerti tra la sfida delle grandi trasformazioni e il semplice restyling dell'esistente*»<sup>45</sup>, in particolare le preoccupazioni dello studioso riguardano i rischi legati ad una diffusa mentalità funzionalista che è sostanzialmente una visione dell'educazione correlata solo alla sua efficacia pratica e alla sua possibile spendibilità sociale, alla quale hanno contribuito sia le politiche italiane, ma prima ancora europee orientate da logiche condizionate da criteri economici e produttivi. Certamente, si pensa ad un «*probo cittadino, ma soprattutto a un 'produttore competente'*»<sup>46</sup> e, questa impostazione, scrive Chiosso, sulla base di numerose ricerche quantitative che sono state svolte<sup>47</sup>, sposta il *focus* delle pratiche scolastiche e formative dalla centralità di chi apprende, al sistema che produce apprendimento e alle procedure che quantificano la «*capacità produttiva*» della scuola. Questo ribaltamento di ottica, dove quasi ogni decisione dei politici per orientare le linee di sviluppo delle politiche dell'istruzione e della formazione viene affidata fiduciosamente ai dati forniti dalle indagini quantitative, è sicuramente carico di conseguenze negative, perché «*d'esito di queste scelte se non integrato da una forte tensione valoriale, è fatalmente quello di un funzionalismo educativo nutrito della priorità dell'utile e governato dalle regole proprie del mercato*»<sup>48</sup>. La modalità efficientista e funzionalistico-utilitaristica di concepire l'educazione e la formazione il cui compito sarebbe quello di trasmettere solo conoscenze e abilità (a volte frettolosamente rinominate come competenze), confinando gli aspetti valoriali solo alla dimensione privata, è molto lontana, anzi antitetica, all'educazione per la persona umana, in cui, prosegue Chiosso, si punta all'educazione integrale della persona. Per tali ragioni diventa fondamentale per il discorso pedagogico che si vuole affrontare «*ritrovare il baricentro dell'esperienza educativa*»<sup>49</sup> e per fare questo è urgente tornare a guardare alla persona «*come il*

---

<sup>45</sup> G. Chiosso, *La scuola italiana tra riforme e bene educativo*, relazione inviata e letta al Convegno Nazionale CNOS FAP/CNOS SCUOLA 'Giovani e Sistema educativo di Istruzione e Formazione in Italia', Roma, 20 aprile 2010, sul sito <http://www.infocnos-scuola.it/FILES/Chiosso.pdf>, visitato il 23.12.13.

<sup>46</sup> *Ibidem*.

<sup>47</sup> *Ibidem*, cfr. in R. Normand, *L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire*, in «Revue française de pédagogie», 2006, n. 154, pp. 33-43; in R. Slee, G. Weiner, S. Tomlinson (eds.), *School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements*, Falmer Press, London 1998 e in C. Laval, *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, La Découverte, Paris 2003.

<sup>48</sup> *Ibidem*.

<sup>49</sup> AA.VV., *La sfida educativa*, cit., p. 3-4.

*‘candidato più titolato’ per dire l’uomo nel ‘volume totale’ del suo essere»<sup>50</sup>. Pavan, infatti, ha ripreso le riflessioni di Mounier che descrive la persona come «*volume totale dell’uomo*». Lo studioso scrisse che la persona «*è un equilibrio in lunghezza, in larghezza, in profondità, è in ogni uomo una tensione tra le sue tre dimensioni spirituali, quella che sale dal basso e l’incarna nel corpo; quella che è diretta verso l’alto e la eleva ad universale; quella che è diretta verso il largo e la porta verso la comunione. Vocazione, incarnazione, comunione sono le tre dimensioni della persona*»<sup>51</sup>. In altre parole, una visione della persona umana che richiama sia all’indivisibilità tra corpo e spirito, sia alla relazionalità per cui c’è la capacità di costruire con gli altri relazioni comunitarie libere, atte alla realizzazione del bene comune. Una visione contro l’individualismo della società perché per Emmanuel Mounier le vere comunità sono realmente delle «*persone collettive, delle persone di persone*»<sup>52</sup>, comunità in cui ad ognuno viene riconosciuta dignità, capacità creativa, partecipazione alla vita della comunità stessa e diritti fondamentali tra i quali l’educazione è tra i principali. Ed, infine, un richiamo all’universalità in cui si unificano gli elementi che compongono la persona e che la fanno diventare unica e irripetibile.*

Nanni ha ben evidenziato alcuni principi dell’educazione personalista, lo studioso scrive che «*l’educazione non deve fabbricare dei conformisti ma risvegliare persone capaci di vivere e di impegnarsi come persone; deve essere totale non totalitaria; vincendo una falsa idea di neutralità scolastica, l’indifferenza educativa, la manipolazione, il disimpegno e promuovendo l’apprendistato della libertà contro ogni monopolio (statale, familiare, ecclesiale)*»<sup>53</sup>. Diventa, quindi, imprescindibile di fronte, come si è visto, alle emergenze educative e alle sfide della società attuale, mettere al centro del processo l’allievo e analizzare gli intrecci tra persone, educazione e spazi scolastici attraverso il paradigma della persona e il recupero della nozione di ‘persona umana’ prestando attenzione alle tesi che interpretano il concetto di persona che deriva, appunto, dalla tradizione cristiana, nella quale sono riposte le radici stesse di questo termine nella cultura occidentale.

### **1.3 Il Personalismo e la persona come sfondo epistemologico della ricerca**

Punto di riferimento e orizzonte antropologico di questa ricerca è il Personalismo nella prospettiva della persona umana, quindi, il primo passo è definire il paradigma di riferimento perché qualsiasi ricerca educativa o metodologica che indaghi sull’educazione

<sup>50</sup> *Ivi*, p. 464.

<sup>51</sup> E. Mounier, *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Edizioni di Comunità, Milano 1955, p. 90-91, tit. or.: *Révolution personaliste et communautaire*, Aubier, Paris 1935.

<sup>52</sup> *Ivi*, p. 107.

<sup>53</sup> C. Nanni (a cura di), *Emmanuel Mounier. Il pensiero pedagogico. Un’antologia*, Las, Roma 2008, p. 55.

o sui metodi educativi, utilizzando le parole di Aldo Agazzi, deve «*sapere che cosa vuole e dove vuole o deve arrivare: non può fare a meno, cioè di principi, di criteri direttivi, di fini quindi, di valori. Senza una concezione dell'uomo e della vita, della persona e della storia dell'individuo e della società[...], educare non ha senso, è impossibile*»<sup>54</sup>. In sostanza, Agazzi ci richiama alla condizione di dare un senso a ciò che facciamo, senza dimenticare e ignorare le prospettive epistemologiche e metodologiche che ci permettono di fondare l'analisi su un substrato legittimato dal paradigma scelto, che ha il suo riferimento nella persona umana con le sue caratteristiche costitutive di «*unicità, irripetibilità, inesauribilità e reciprocità*»<sup>55</sup>. Come si è visto nel precedente paragrafo, c'è la percezione che i nostri tempi siano percorsi da trasformazioni educative che stanno modificando la nozione stessa di educazione e tutti gli ambiti culturali sono caratterizzati da mutamenti continui il cui esito è quello di una frammentazione e come scrive Chiosso, «*il pensiero assume di conseguenza la fisionomia più di uno strumento narrativo che di un fattore in grado di assicurare coerenza logica del mondo e della condotta intellettuale, morale e sociale degli individui*»<sup>56</sup>. Inoltre, prosegue lo studioso, negli ultimi decenni, in seguito all'assoggettamento alla cultura psico-pedagogica americana post-deweyana in cui si sono intrecciati diversi modelli, alcuni di derivazione psicologica come il comportamentismo, altri gestionali derivati dalla sociologia dell'organizzazione, è prevalsa la convinzione che la scuola potesse essere migliorata solo mediante «*interventi di tipo strutturale, affidandosi più alla forza della razionalità tecnologico-organizzativa che a quella della razionalità pratica che poggia invece sull'esperienza anche umana degli insegnanti, sulla replicabilità delle buone pratiche, sul valore intrinseco (i talenti) della singola personalità*»<sup>57</sup>.

In realtà l'azione educativa deve sviluppare i talenti e le vocazioni di ciascun allievo, in modo che emerga la dimensione pedagogica della «*specificità individuale dell'educando*»<sup>58</sup> e questo può avvenire attraverso la centralità dell'allievo. I talenti di ogni persona ci rimandano al concetto di capacità cioè «*una potenzialità e una propensione attiva della persona umana nel nostro caso l'allievo, a fare, pensare, agire*»<sup>59</sup> in modo che sviluppi al meglio tutte le sue potenzialità.

Mettendo al centro dell'azione educativa la persona umana, il processo che ne scaturisce sarà caratterizzato da originalità, impegno e responsabilità e la scuola ha il

<sup>54</sup> A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, Editrice La Scuola, Brescia 1968, p. 33.

<sup>55</sup> G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit. pp. 33-36.

<sup>56</sup> G. Chiosso, *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*, Mondadori, Milano 2009, pp. 1-2.

<sup>57</sup> *Ivi*, p. 8.

<sup>58</sup> G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit. p. 119.

<sup>59</sup> G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, Editrice La Scuola, Brescia 2004, p. 23.

compito di far acquisire «*i mezzi e i contenuti della cultura in senso educativo, cultura che nessuno possiede spontaneamente*»<sup>60</sup>. Una educazione, quindi, come scrive Maria Luisa De Natale, che faccia riferimento alla persona nella sua originalità e globalità «*nella ricchezza delle sue dimensioni categoriali*»<sup>61</sup> e che educi l'intelligenza dell'allievo senza trascurare «*la volontà che conduce all'azione, attraverso la quale l'uomo esprime la propria libertà e intelligenza, sceglie, assume decisioni, responsabilmente si impegna in prima persona*»<sup>62</sup>. È da queste considerazioni che si esplicita, come scrive Flores d'Arcais l'assunto fondamentale «*la persona, in quanto primum*»<sup>63</sup>. Il tema della persona, prosegue lo studioso, consente di indagare sulla teoria dell'educazione che rappresenta un ponte tra un 'inizio', rappresentato dal soggetto, ed un 'fine', che non potrà mai essere considerato «*termine ultimo*», poiché, non si tratta di arrivare a prodotti o risultati che possono essere più o meno verificati, ma di «*valorizzare la persona, o, secondo l'uso comune del linguaggio, di accrescerla, arricchirla, formarla, anche coltivarla*»<sup>64</sup>. In questa sede si ripercorrerà per sommi capi, l'evoluzione storica del concetto 'persona' e le origini del Personalismo, che si presenta come una «*vicenda intricata e complessa*»<sup>65</sup>. Come scrive Marisa Musaiò, «*si delinea come una tematica dalle molteplici sfaccettature che, al di là del significato storico-teoretico, continua a suscitare ampi interessi di approfondimento*»<sup>66</sup>. Si cercherà quindi di districarsi nelle differenti sfaccettature che compongono i multiformi aspetti del personalismo per individuare alcune tematiche fondamentali utili allo sviluppo delle argomentazioni successive, in particolare, gli spazi in educazione e l'architettura pedagogica.

La difficoltà a dare un quadro sintetico ed esauriente deriva, come spiega Gaetano Santomauro, dalla mancanza di «*una sistemazione univoca, un unico inconfondibile profilo che permetta di differenziarla nettamente dagli altri orientamenti del pensiero pedagogico*»<sup>67</sup>.

Il termine 'persona' viene utilizzato, come ricorda Bertagna, correntemente ed è «*diventato un termine tutt'altro che univoco nel linguaggio comune pedagogico, culturale, sociale, economico e persino giuridico*»<sup>68</sup> e diventa, pertanto, imprescindibile intendersi a

<sup>60</sup> G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit., p. 40.

<sup>61</sup> M. L. De Natale, *Persona ed educazione permanente*, in AA.VV. *Persona e educazione*, Atti del XLIV Convegno di Scholé, Editrice La Scuola, Brescia, 2005, p. 165.

<sup>62</sup> G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit. p.19.

<sup>63</sup> G. Flores d'Arcais, *Le «ragioni» di una teoria personalistica della educazione*, Editrice La Scuola, Brescia 1987, p. 6.

<sup>64</sup> *Ivi*, p. 7.

<sup>65</sup> F. Russo, *La persona umana. Questioni di antropologia filosofica*. Armando Editore, Roma 2003, p. 23.

<sup>66</sup> M. Musaiò, *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento*, Vita e Pensiero, Milano 2009, p. 10.

<sup>67</sup> G. Santomauro, *Persona e comunità nella pedagogia integrale*, in AA.VV., *La pedagogia della persona*, Editrice La Scuola, Brescia 1952, p. 71.

<sup>68</sup> G. Bertagna, *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, cit., p. 36.

che cosa ci si riferisca, proprio perché molto spesso con «quest'uso un po' vago e generalizzato si rischia di considerare equivalenti concetti e discorsi che, invece appartengono a realtà culturali differenti o addirittura antagoniste»<sup>69</sup> e spesso, come osserva Bertagna, «oggi si usa il termine persona senza più la consapevolezza degli orizzonti semantici che esprime e da cui proviene. Precisarli è dunque importante. Anche se si dovesse concludere che al posto del termine 'persona' si deve utilizzare il termine 'uomo' o 'individuo'; [...]. Non solo è un'esigenza di chiarezza, ma è una questione di sostanza valoriale. L'unica procedura da non fare è quella confusiva in cui i significati dei termini si sovrappongono senza specificità»<sup>70</sup>.

#### 1.4 Quale sguardo per il concetto di persona? Brevi note sulle radici del Personalismo

Come si è visto nel precedente paragrafo, le emergenze attuali riportano prepotentemente all'attualità il «problema persona»<sup>71</sup>. 'Persona', come evidenziato precedentemente, è un termine che attualmente ricorre spesso nel linguaggio comune e ricorre spesso, in molti campi del sapere, con significati diversi. Secondo Chiosso, soprattutto dal punto di vista etico «essere persona significa [...] avere soggettività morale e giuridica ed essere pertanto degno di rispetto e meritevole di tutela»<sup>72</sup>.

Spesso questo termine, scrive Bertagna, è utilizzato come sinonimo di 'uomo', 'soggetto' o 'individuo', senza considerare che questo utilizzo vago e spesso superficiale porta a ritenere equivalenti e sovrapponibili concetti che, invece, sono molto lontani tra loro e appartengono spesso a contesti culturali e ad orizzonti tra loro antagonisti. Solo su un punto parrebbe di incontrare un'opinione convergente, cioè nel ritenere e riconoscere nella persona l'esistenza di un valore «intrinseco» e «inviolabile»<sup>73</sup>. Intorno al termine 'persona', prosegue lo studioso, è difficile e forse impossibile trovare un senso unico e condiviso, però, sottolinea che il concetto di 'persona (umana)' sostituisce sempre più frequentemente la nozione di 'uomo' e l'aggettivo 'umanistico' con quello 'personalistico' e ciò non avviene solo per ragioni di presunta sinonimia, ma per il fatto che viene riconosciuto come un'espressione altamente significativa anche da correnti e da autori di

<sup>69</sup> G. Chiosso, *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*, cit., p. 121.

<sup>70</sup> G. Bertagna, *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, cit., p. 194.

<sup>71</sup> A. Pavan, *Dire persona nell'età globale dei diritti umani*, in A. Pavan (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di applicazione di un'idea*, cit., p. 462.

<sup>72</sup> G. Chiosso, *I significati dell'educazione, Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*, cit., p. 121.

<sup>73</sup> G. Bertagna, *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, cit., p. 21.



ideologia diversa da quella personalistico-cristiana<sup>74</sup>. Perché proporre una interpretazione che faccia riferimento alla persona umana? Che cosa significa ritenere l'uomo persona umana, unica e irripetibile? Perché fare riferimento al paradigma della persona umana per cercare delle risposte al legame tra persona, educazione e spazio?

E' tutt'ora attuale l'idea di persona umana, per superare le difficoltà e la crisi di questi tempi, in termini di politiche scolastiche, visto il fallimento della strategia di Lisbona 2010, anche in funzione della nuova strategia di Lisbona 2020 in cui si chiede flessibilità e inclusione?

La crisi che permea la società e le sfide del mondo ci fanno ritenere opportuno fare riferimento ad una antropologia della persona umana, riscoprendo il significato di 'persona' attraverso alcune suggestioni di carattere storico. Come premessa al discorso, che sarà limitato e circoscritto solo ad alcuni spunti di riflessione e di necessaria premessa teorica, si vuole precisare, appropriandosi delle parole di Musaio, che *«il personalismo può essere analizzato ed assunto, di volta in volta, come corrente o movimento di pensiero storicamente e culturalmente determinato, in termini di 'aspirazione' e tensione perenne dell'uomo come costante richiamo dell'attuazione della sua umanità oppure come prospettiva teorica intorno alla persona»*<sup>75</sup>.

Viviamo in un'epoca in cui il nichilismo radicale rende difficile il tentativo di riportare all'attenzione la persona, che viene ridotta esclusivamente agli aspetti biologici, psicologici e sociologici, e pare che l'aspetto legato alla spiritualità dell'essere sia ormai superato, se non quasi dimenticato.

La crisi della persona e gli squilibri conseguenti allo scontro tra umanesimo e nichilismo si ripercuotono ovviamente in ambito pedagogico ed è per questo che, prosegue Musaio, molti studiosi che fanno parte del filone pedagogico personalista, hanno sentito la necessità di porre la loro attenzione *«sul problema dell'uomo come soggetto-persona e, soprattutto sulla necessità di ricondurre il livello teoretico dell'analisi allo studio della componente di umanità insita nell'uomo a partire dal riconoscimento del processo di formazione come ciò che riguarda primariamente l'uomo dal punto di vista del suo sviluppo e della sua maturazione morale, critica, sociale sessuale, politica, scientifica»*<sup>76</sup>.

Siamo immersi in un orizzonte culturale omologante e unificante e che rende ormai globale la civiltà tecnologica, ma contemporaneamente Acone ci sollecita a riflettere sull'allarmante frammentazione di *«quell'altra dimensione universale elaborata dalla cultura occidentale [...] che dovrebbe fornire un orizzonte di senso all'educazione umana, ossia l'idea di soggetto-persona, nella profonda connessione con l'idea di*

---

<sup>74</sup> G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, cit., p. 31.

<sup>75</sup> M. Musaio, *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento*, cit., pp. 3-4.

<sup>76</sup> *Ivi*, p. 187.

*libertà/coscienza e di solidarietà»<sup>77</sup>, per questo diventa quasi obbligatoria la necessità di ripensare ad una nuova *paidéia*, cioè ad una pedagogia personalista che sia adatta ad affrontare i problemi del XXI secolo.*

*Come osserva Giuseppe Acone, «il personalismo non è solo una concezione dell'uomo, dell'educazione, dell'essere e della storia, della società e dello stato, ma è soprattutto un atteggiamento mentale, uno stile, una categoria generale e di mediazione culturale a carattere universale [...]. E' chiaro, però, che al personalismo bisogna dare dei 'contenuti', bisogna che esso si 'incroci' con i problemi della nostra epoca, bisogna che si riappropri della modernità [...] e della stessa post-modernità»<sup>78</sup>.*

*Dalle considerazioni di Musaio emerge, inoltre, che «le direzioni intraprese dalla pedagogia personalista negli ultimi decenni certamente confermano la fedeltà al nucleo di fondo di quel personalismo che trova le sue radici nel pensiero cristiano»<sup>79</sup>, come è stato già ricordato, anche se l'attenzione all'uomo-persona è stato sempre più tematizzato attraverso «l'apertura alla complessità nei suoi rilievi ed implicazioni di natura etica, sociale, politica, formativa, interculturale»<sup>80</sup>.*

*Il 'Personalismo' prese avvio, negli anni Trenta, da una contestazione molto forte come risposta alla «crisi di civiltà»<sup>81</sup> di due ideologie, il totalitarismo e l'individualismo, ritenute responsabili di degenerazione sociale e ingiustizie e di fronte alla gravità della crisi, che molti nascondevano, venivano proposte due spiegazioni. In sostanza, i marxisti ritenevano fosse una crisi economica classica, quindi una crisi di struttura. I moralisti invece ritenevano fosse una crisi dell'uomo, dei costumi e dei valori, per Mounier l'imperativo era: «cambiate l'uomo, le società cambieranno [!]» e riteneva che «spiritualisti e materialisti [...] [fossero] partecipi del medesimo errore moderno: quello che, seguendo un discutibile cartesianesimo, separa arbitrariamente il 'corpo' dall'anima', il pensiero dall'azione, l'homo faber dall'homo sapiens»<sup>82</sup>.*

*Mounier e gli altri intellettuali raccolti intorno a lui rifiutavano sia la prospettiva dell'«uomo borghese» considerato come «incapace di cogliere la ricchezza della dimensione spirituale»<sup>83</sup>, sia quella dell'«uomo totalitario», nazista e comunista, costretto a sacrificare «i suoi bisogni spirituali agli interessi generali»<sup>84</sup>, perché entrambe rifiutavano la «fondamentale categoria di 'persona'»<sup>85</sup>. Costruire una società comunitaria e*

<sup>77</sup> G. Acone, *Pensare l'educazione oggi*, in M. Borrelli (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*, Pellegrino, Cosenza 1994, p. 15.

<sup>78</sup> *Ivi*, p. 18.

<sup>79</sup> M. Musaio, *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento*, cit. p. 248.

<sup>80</sup> *Ibidem*.

<sup>81</sup> G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, Editrice La Scuola, Brescia 1997, p. 228.

<sup>82</sup> E. Mounier, *Che cos'è il personalismo?*, Giulio Einaudi Editore, Torino 1948, pp. 17-18, tit. or.: *Qu'est-ce que le personalisme?*, Editions de Seuil, Paris 1946.

<sup>83</sup> G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 228.

<sup>84</sup> *Ibidem*.

<sup>85</sup> *Ibidem*.

personalista diventò per lo studioso «*un grande progetto pedagogico*»<sup>86</sup>. Mounier affidò all'educazione il compito di «*elaborare una formazione dell'uomo totale, offerta egualmente a tutti, che lasci ciascuno libero delle sue ultime prospettive, ma prepari per la comunità Città uomini equilibrati, fraternamente preparati gli uni con gli altri al mestiere di uomo*»<sup>87</sup>.

Per Mounier e il suo gruppo la scuola aveva un'importanza fondamentale e nella rivista *Esprit* venne riservato molto spazio alle tematiche relative al progetto educativo personalista con indicazioni riguardo ai valori che dovevano essere trasmessi dalla scuola, che doveva porsi al servizio di una società personalista, democratica e pluralista<sup>88</sup>. Ma quale tipo di educazione proponeva Mounier?

Nella riflessione dello studioso «*il problema dell'educazione non è solamente il problema della scuola: la scuola è uno strumento dell'educazione tra molti altri, è eccessivo e sbagliato farne lo strumento principale; il suo compito non è impartire 'istruzione' astratta che sarebbe da considerarsi estranea ad ogni vera e propria educazione, ma un'educazione scolastica, che è un settore dell'educazione totale*»<sup>89</sup>. Mounier era contrario ad un'educazione tradizionale, definita come «*strage degli innocenti*»<sup>90</sup> che ignorava «*la persona del fanciullo come tale, che gli imponeva un compendio delle visuali dell'adulto [...] [e] il formalismo autoritario del sapere*»<sup>91</sup>. Non solo era fortemente critico ad un'educazione autoritaria, ma era anche contrario all'attivismo puerocentrico delle scuole attive, alla psicologia e alla psicoanalisi, che seppur ritenuto positivo per le istanze che proponeva, Mounier era convinto che l'educazione della persona fosse «*qualcosa di diverso [...] e di più: il compiersi di un progetto personale*»<sup>92</sup>, come si direbbe oggi la pianificazione del proprio 'Progetto di vita'.

In sostanza, scrive Mounier, in merito alla sua idea di pedagogia, che il compito dell'educazione del fanciullo non è quello di «*fare*», ma di «*stimolare*» le persone. Per definizione, una persona si suscita con un appello e non si fabbrica con l'addestramento. L'educazione quindi non può avere per fine di adattare il fanciullo al conformismo dell'ambiente familiare, sociale o statale»<sup>93</sup>.

---

<sup>86</sup> *Ivi*, p. 231

<sup>87</sup> E. Mounier, *Che cos'è il personalismo?*, cit., p. 115.

<sup>88</sup> G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., pp. 233-234.

<sup>89</sup> E. Mounier, *Il personalismo*, A.V.E., Roma 2004, XII ed. p. 154, tit. or.: *Le Personnalisme*, Presse Universitaires de France, Paris 1949.

<sup>90</sup> *Ivi*, p. 153.

<sup>91</sup> *Ivi*, p. 153-154.

<sup>92</sup> G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 232.

<sup>93</sup> E. Mounier, *Il personalismo*, cit. p. 154.

## 1.5 La crisi del sistema scolastico e l'attualità del concetto di persona

Viene a questo punto spontaneo porsi alcune domande. Il concetto di persona è tuttora attuale? Si può ancora fare riferimento alla persona umana? E' necessario utilizzare questo paradigma in ambito educativo? Campanini osserva che *«in quell'Occidente che è stato definito, con una ripresa della sua antica etimologia, la 'terra del tramonto', quello che era stato sin dalle origini il suo punto di forza, il valore della persona umana, rischia di diventare il maggior punto di debolezza: ciò che era stato il suo centro rischia di diventare la sua periferia. Quel 'mondo della natura' che l'Occidente aveva saputo dominare in nome dell'affermazione del primato dell'universo personale' sembra essersi preso la sua rivincita e da ogni parte la persona umana è minacciata ed aggredita»*<sup>94</sup>.

Ribadire oggi l'attualità del concetto di persona, non significa, spiega Paul Ricoeur, che è stato amico e discepolo di Mounier, far rinascere o riproporre il Personalismo, ma vuol dire *«eliminare la problematica della persona da una configurazione storica in cui i paradigmi di riferimento erano quelli dell'esistenzialismo e del marxismo. Il personalismo invecchia, ma il problema della persona continua ad esserci»*<sup>95</sup>.

E' necessario sottolineare ciò che ha affermato Ricoeur in una conversazione e, cioè, che bisogna soprattutto guardare *«al personalismo come qualcosa di compiuto ... non serve fare dell'archeologia mounierista, perché il personalismo [...] è più davanti a noi che dietro»*<sup>96</sup> e nella sua l'affermazione *«muore il personalismo, ritorna la persona»*<sup>97</sup> è racchiuso il desiderio stesso di Mounier che scriveva la migliore fortuna che sarebbe potuta capitare al personalismo è quella che *«dopo aver risvegliato in un sufficiente numero gli uomini il senso totale dell'uomo, si confonda talmente con l'andamento quotidiano dei giorni da scomparire senza lasciar traccia»*<sup>98</sup>.

Detto in altre parole, rifacendosi alla riflessione di Pavan, non ci sarebbe stato più bisogno di personalismo se l'universo oggettivo che la persona vive, non superasse soglie di estraneità ed impersonalità che fanno in modo che ci sia la necessità di contrastare sempre *«una incombente minaccia di cosificazione sull'uomo; tant'è che se si dà storicamente, per Mounier, una qualunque probabilità che il personalismo cessi di essere necessario è proprio nelle città del personalismo realizzato»*<sup>99</sup>.

Le riflessioni di Danese e Di Nicola, ci aiutano a cogliere i segnali che attraversano

<sup>94</sup> G. Campanini, *Introduzione*, in E. Mounier, *Il personalismo*, cit., p.17.

<sup>95</sup> P. Ricoeur, *Prefazione*, in A. Danese, *Unità e pluralità. Mounier e il ritorno alla persona*, Città Nuova Editrice, Roma 1984, p. 12.

<sup>96</sup> A. Danese, *Unità e pluralità. Mounier e il ritorno alla persona*, cit., p. 22, cfr. in A. Danese, *Conversazione con Paul Ricoeur*, in «Nuova Umanità», n. 27, 1983, p. 106, (pp. 89-107).

<sup>97</sup> *Ibidem*, cfr. in P. Ricoeur, *Meurt le personnalisme, revient la personne*, in «Esprit», n. 1, 1983, pp. 113-119 e in P. Ricoeur, *La persona*, Morcelliana, Brescia 1997, p. 21.

<sup>98</sup> E. Mounier, *Che cos'è il personalismo*, cit., p. 10.

<sup>99</sup> A. Pavan, *Prefazione*, in A. Danese (a cura di), *La questione personalista. Mounier e Maritain nel dibattito per un nuovo umanesimo*, Città Nuova Editrice, Roma 1986, p. 10.

attualmente la società e che fanno auspicare la necessità di un 'ritorno alla persona'. Scrivono i due studiosi che «l'analogia tra gli anni Trenta [...] e gli anni Novanta è evidente nella separazione tra sistema sociale e mondi vitali, tra persona e società, caduta dei valori e crisi economica, tra crisi delle istituzioni e controllo sociale. Mounier chiamava questo cumulo di deficienze del sistema 'Le désordre établi'. Oggi più di allora si è aggravata la constatazione della lacerazione del tessuto di base della società»<sup>100</sup>.

Ciò che appare grave è la mancanza di rispetto per le esigenze della persona, le logiche corporative pongono in primo piano, come referente etico, le loro regole e la loro autoreferenzialità frantumano i riferimenti etici e aggravano la labilità sociale. In sostanza proseguono gli studiosi, «il sistema autoreferenziale conta più dei diritti e della dignità della persona»<sup>101</sup>.

Alla luce di queste parole si può affermare che l'auspicio di Mounier, purtroppo, non si è realizzato, anche se il Personalismo ha avuto una portata innovatrice e rivoluzionaria.

Il personalismo, nelle sue molteplici sfaccettature, sia nella visione cristiana sia in quella laica<sup>102</sup>, ha unificato corpo e spirito, superando la separazione di derivazione cartesiana, ma ha anche dato una nuova connotazione pedagogica all'educazione che viene definita da Aldo Agazzi come «azione interpersonale promotrice dello sviluppo integrale della persona, secondo la sua natura individuale»<sup>103</sup>.

Secondo Flores d'Arcais l'educazione e la pedagogia riguardano «l'uomo tutto, nella pienezza del suo essere»<sup>104</sup>. L'idea di 'uomo totale' è uno degli elementi più significativi della riflessione di Flores d'Arcais, come scrive Novak, infatti, «l'uomo totale', come anche i fatti della sua educazione, non possono essere colti in altro modo, se non attraverso i 'fatti totali' in cui tutto confluisce»<sup>105</sup> e tutto è da «comprendere nella totalità di quel mutarsi-svolgersi che denominiamo educazione»<sup>106</sup>. L'attuale orizzonte culturale è attraversato da istanze che stanno agitando culture e società e, al contempo, nichilismo e individualismo sono presenti nella società e c'è una espansione dei valori di soggettività e nuove prese di coscienza delle identità individuali e collettive. In questa situazione, in cui il tema della dignità è all'ordine del giorno, c'è, come già evidenziato, la «constatazione

<sup>100</sup> A. Danese, G. P. Di Nicola, *L'attualità del personalismo*, in A. Danese, G. P. Di Nicola, *L'attualità del personalismo comunitario*, Conferenza tenuta presso l'ITAM (Istituto Teologico Abruzzo Molise), il 10 gennaio 2012 a Chieti, p. 1.

<sup>101</sup> *Ibidem*.

<sup>102</sup> G. Mari, *Le origini del concetto di persona in prospettiva pedagogica*, in AA.VV., *Persona e educazione*, XLIV Convegno di Scholé, cit., p. 11.

<sup>103</sup> M. Agosti, *Principi della educazione integrale*, in AA.VV., *Pedagogia della persona*, Editrice La Scuola, Brescia 1952, p. 7.

<sup>104</sup> G. Flores d'Arcais, *Storia e pedagogia*, in G. Flores d'Arcais (a cura di), *Premesse metodologiche per la storizzazione della pedagogia e dell'educazione*, Giardini, Pisa 1992, p. 21.

<sup>105</sup> M. Novak, *Giuseppe Flores d'Arcais e l'educazione integrale della persona*, in «Rassegna di pedagogia», Vol. LXIV, Fasc. 1-4, 2006, p. 182.

<sup>106</sup> G. Flores d'Arcais, *Il tempo come categoria pedagogica*, in G. Flores d'Arcais (a cura di), *La dimensione storica. Materiali per la formazione del pedagoga*, Unicopli, Milano 1990, p. 31.

del 'fatto' del ritorno dell'idea di persona»<sup>107</sup>.

Quando nella società si indeboliscono alcuni legami, quando emergono egoismi e tensioni diventa urgente rafforzare l'aspetto teorico che deve aprirsi, come scrive Santelli Beccegato, alle istanze provenienti da tutte le scienze dell'uomo. Anche qui «*la preoccupazione non è quella di separare né tantomeno di contrapporre identità e logiche diverse, quanto invece di trovare nuove sintesi e nuove integrazioni*»<sup>108</sup>.

Scriva Pavan: «*non credo che assumere la constatazione del 'fatto del ritorno dell'idea di persona nell'universo culturale di questo trapasso di secoli sia un'illusione ottica*»<sup>109</sup>. Il 'ritorno della persona' è sempre più percepibile e questa ripresa può essere considerata come un fattore di apertura, di sforzo e di riaccendere l'opportunità che si dia un nuovo senso, che significa anzitutto «*possibilità custodita nell'oggi che si dia persona domani*»<sup>110</sup> e che attraverso la persona sia possibile «*un nuovo modo di fare senso*»<sup>111</sup>. 'Ritorno alla persona' in tutti gli ambiti, sociale, economico, scolastico, ed educativo; proprio in quest'ultimo ambito è sempre più urgente un forte il ripensamento e l'individuazione di un percorso di profondo rinnovamento che riporti l'educazione delle giovani e meno giovani (*lifelong learning*) generazioni ad essere un luogo privilegiato per il loro 'diventare' persone'. Se c'è un ritorno della 'persona' ci sono ragioni profonde perché si verifichi questa riproposizione, ragioni di carattere economico, politico, sociale e la persona resta, secondo Ricoeur «*il miglior candidato a sostenere le lotte*» e «*rispetto a 'coscienza', 'soggetto', 'io', la persona appare un concetto sopravvissuto e ritornato a nuova vita*»<sup>112</sup>. Prendendo spunto dalle riflessioni di Acone, diventa essenziale rispondere alle domande che si pone lo studioso: «*qual è il destino dell'educazione in un'epoca di neonichilismo strisciante, sommerso o manifesto? Qual è il destino dell'educazione in un tempo contrassegnato dall'occidentalizzazione della terra sul versante della scienza/tecnologia/tecnica, e dalla pluralità frammentata delle culture di appartenenza? Qual è il destino dell'educazione in un'epoca definita da più parti post-moderna (tardo-moderna o del tramonto della modernità) o in un'epoca post-comunista (succeduta al crollo dell'ideologia e della potenza planetaria comunista) o di crisi dello stesso neo-capitalismo vincente o anche per tanti aspetti post-cristiana?*»<sup>113</sup> e «*come si presentano le tendenze prevalenti teorico-pratiche dell'educazione umana dopo [...] l'obsolescenza delle utopie, la catastrofe delle ideologie totalizzanti, l'avvento della società tecnologica*

<sup>107</sup> A. Pavan, *Dai personalismi alla persona*, cit., p. 19.

<sup>108</sup> L. Santelli Beccegato, *Per una pedagogia neo-personalistica*, in G. Flores d'Arcais (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogie della persona*, Editrice La Scuola, Brescia 1994, p. 298.

<sup>109</sup> A. Pavan, *Dai personalismi alla persona*, cit., p. 19.

<sup>110</sup> A. Pavan, *Perché dire persona*, in A. Pavan (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di applicazione di un'idea*, cit., p. 14.

<sup>111</sup> *Ivi*, p. 11.

<sup>112</sup> P. Ricoeur, *La persona*, cit., p. 27.

<sup>113</sup> G. Acone, *Declino dell'educazione e tramonto di un'epoca*, Editrice La Scuola, Brescia 1994, p. 15.

[?]»<sup>114</sup>.

Già negli anni Sessanta Agazzi evidenziava le difficoltà dei suoi tempi, tempi di grande fermento, e scriveva che «*ai tradizionali e classici problemi della scuola se ne sono andati aggiungendo di nuovi e caratteristici*»<sup>115</sup>, nella società che stava cambiando in ragione di forze centrifughe che sarebbero poi sfociate nella contestazione e nell'avvento dei media con la loro pervasività, nella famiglia e in relazione alle funzioni educative del padre e della madre, ecc. E' stato profetico. Nell'evidenziare l'incertezza e la problematicità dei tempi si domanda se «*si tratta di una crisi che è crisi di valori, crisi di pensiero e crisi sociale, crisi di istituzioni e di canoni di valutazione e di azione*»<sup>116</sup>. La trasformazione della società con una organizzazione istituzionale e politica molto compatta e fortemente strutturata ad una società che è diventata fortemente articolata e composita rende necessario un ripensamento per individuare e costruire equilibri sempre nuovi e dinamici essendo passata appunto da «*una 'strutturazione' serrata ed architettonica, ad una 'articolazione' di se stessa operante nella concretezza dei propri istituti*»<sup>117</sup> primo fra tutti la scuola, luogo privilegiato per l'educazione della persona.

La crisi della società è diventata crisi della scuola, come scrive Norberto Bottani «*l'apparato scolastico annaspa anche perché le norme sociali, i criteri di autorità, i principi da rispettare nelle società postmoderne non sono più quelli in auge nelle società agricole o industriali. L'evoluzione sociale è stata rapidissima, troppo veloce per un apparato scolastico plasmato in funzione di una rappresentazione sociale ormai superata*»<sup>118</sup>. Non è sufficiente affidarsi alla bravura e alla motivazione degli insegnanti o alle intuizioni dei dirigenti che cercano proposte adeguate alle loro scuole, diventa obbligatorio riflettere sulle possibili soluzioni per evitare di recitare come scrive Bottani il «*requiem per la scuola*». L'imperativo è trovare nuovi paradigmi educativi che rispondano alle attuali esigenze. E' possibile scorgere nella concezione personalistica quella articolazione concettuale e pratica che risponda ad «*orizzonti di senso e non solo paradigmi culturali tratti da ricognizioni empiriche d'ordine sociologico, psicologico e antropologico*»<sup>119</sup>?

Dall'analisi che fa Norberto Bottani, nel suo libro, emerge un quadro desolante e preoccupante della situazione dei sistemi educativi. I sistemi scolastici sono ovunque in difficoltà anche in quei paesi, come l'Estremo Oriente o i paesi nordici, che all'apparenza sembrano solidi alla luce dei risultati OCSE-PISA (*Programme for International Student*

<sup>114</sup> *Ivi*, p. 30.

<sup>115</sup> A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, Editrice La Scuola, Brescia 1968, p. 21.

<sup>116</sup> *Ivi*, p. 22.

<sup>117</sup> *Ivi*, p. 121.

<sup>118</sup> N. Bottani, *Requiem per la scuola*, Il Mulino, Bologna 2013, p. 29.

<sup>119</sup> G. Acone, *Declino dell'educazione e tramonto di un'epoca*, cit., p. 77.

*Assessment*). Nonostante le numerose crepe e debolezze, i sistemi scolastici continuano a funzionare accogliendo quotidianamente gli alunni. Bottani usa la metafora delle crepe che prima poi provocheranno una frana per indicare «*la carenza di idee, di principi, di pratiche pedagogiche adeguate, di criteri organizzativi, di visione prospettica*»<sup>120</sup>. Mancano punti di riferimento e ancoraggi, c'è confusione in merito alla formazione degli insegnanti, alla loro valutazione e remunerazione e al numero necessario e c'è confusione rispetto ai programmi scolastici, cosa insegnare e come.

Durante il primo decennio del XXI secolo è mutato profondamente il panorama delle politiche scolastiche a livello mondiale, europeo e di riflesso anche in Italia. Uno dei principali fattori di cambiamento fa riferimento all'indagine PISA che si è svolta per la prima volta nel 2000 e che si è ripetuta con cadenza triennale nel corso del decennio.

Seppur molto criticato, lo scopo di questo sistema di valutazione internazionale, sotto l'egida dell'Unesco, è quello di misurare l'efficacia dei sistemi scolastici e di comparare le strategie scolastiche messe in atto dai vari stati per migliorare il livello d'istruzione della popolazione e soprattutto di offrire a livello empirico, le prove sulla diminuzione delle discriminazioni sociali rispetto all'istruzione. Poiché l'istruzione scolastica è un diritto fondamentale della persona umana era, ed è, necessario capire se nonostante le strategie scolastiche egualitarie ci fosse una effettiva uguaglianza nella fruizione da parte di tutti i ceti sociali<sup>121</sup>. Chiedersi oggi se non ci sia ancora discriminazione nel sistema scolastico, ci riporta indietro di molti anni quando Don Milani scriveva che «*non c'è nulla che sia ingiusto quanto far le parti uguali fra disuguali*»<sup>122</sup>.

Haberman, in un famoso articolo<sup>123</sup>, descrive le specificità che dovrebbe avere la pedagogia per i ceti sociali poveri delle città americane. L'autore sostiene che questa pedagogia funziona perché crea ambienti di apprendimento decorosi che favoriscono l'apprendimento. La Scuola di Barbiana era il prototipo della pedagogia della povertà, era un'eccezione e non ha avuto poi seguito, ma ha portato una profonda riflessione sulle discriminazioni del sistema scolastico italiano dopo l'istituzione della scuola media unica e obbligatoria per tutti. Bottani osserva che «*la pedagogia non fa distinzione tra ricchi e poveri, è unica, per cui è ritenuta giusta proprio perché uguale per tutti, ma non tutti sono uguali. Questo è il problema sul tappeto, aperto ormai da più mezzo secolo. E si tratta di un problema etico che probabilmente non potrà essere neppure risolto con le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione*»<sup>124</sup>.

Nella temperie culturale dei nostri tempi, dove, come scrive Acone, il concetto di educazione tende verso una forma di istruzione pura correlata a tendenze tecnocratiche e

---

<sup>120</sup> N. Bottani, *Requiem per la scuola*, cit. p. 19.

<sup>121</sup> *Ivi*, p. 7.

<sup>122</sup> L. Milani, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1992, p. 55.

<sup>123</sup> M. Haberman, *Pedagogy of Poverty*, in «Phi Delta Kappan», dicembre 1991.

<sup>124</sup> N. Bottani, *Requiem per la scuola*, cit. pp. 13-14.



neonichiliste, il primato della tecnica e della complessità tecnologia cerca di delegittimare la posizione personalista. Nel momento in cui c'è una necessità di andare oltre l'istruzione pura, verso un'educazione della persona, educazione intesa come *«autorealizzazione del soggetto persona, socialmente e culturalmente orientato, sulla scorta di una costellazione di conoscenze, competenze, valori, significati»*<sup>125</sup>, diventa impossibile fare a meno dell'«orizzonte di senso» che viene sollecitato dall'umanesimo di matrice cristiana e personalista<sup>126</sup>. La concezione personalista, infatti, è ispirata dalla lunga civilizzazione cristiana dell'Occidente e la sua articolazione concettuale e pratica si colloca, appunto, in un paradigma concettuale non solo rispondente a paradigmi empirici d'ordine sociologico, psicologico e antropologico, ma fornisce anche un orizzonte di senso ad un orizzonte culturale che si richiama alle tendenze tecnocratiche e nichiliste che non vanno oltre le procedure e le tecniche<sup>127</sup>.

Siamo dinanzi, prosegue Acone, ad un orizzonte culturale omologante e unificante che globalizza non solo la civiltà tecnologica, ma penetra in maniera invasiva ovunque e al contempo frammenta in modo emergenziale la dimensione culturale elaborata dall'Occidente, che dovrebbe fornire appunto, *«un orizzonte di senso all'educazione umana, ossia all'idea di soggetto-persona, nella profonda connessione con l'idea di libertà/coscienza e di solidarietà»*<sup>128</sup>.

L'educazione della persona umana richiede, secondo Acone, una nuova *paidéia*, all'altezza dei problemi del nostro tempo, che sposti sul terreno dell'educazione non solo i problemi dei singoli soggetti e delle persone considerate individualmente, ma anche le grandi questioni economiche, politiche, giuridiche e sistemiche dell'umanità. Questo può avvenire con la riconsiderazione del personalismo pedagogico che ha soluzioni specifiche, per la scuola, per la famiglia per la relazione educativa, per i programmi scolastici, per la cultura educativa, per i mass media, ecc.<sup>129</sup>. Una *paidéia* di ispirazione cristiana, nel solco della tradizione occidentale, che è ancora oggi radicata e viva proprio *«nella centralità del nesso persona-educazione-valori e della relazione essere-persona-educazione»*<sup>130</sup>, anche se sono presenti tendenze di stampo umanista come aspetti antropologici, etici, giuridici e politici e pensare alla *«persona è, quindi idea regolativa e, per tanti versi, idea-limite, massima universalizzazione possibile di ciò che costituisce il concetto stesso di umanità. [...] La persona è soggetto di educabilità, [...] perché il suo senso profondo è lo spirito. Certo, si può ben dire che tutto ciò richiama accenti della 'vecchia' metafisica di matrice cristiana. [...] ma, al di là del concetto di persona di matrice cristiana, è difficile*

<sup>125</sup> G. Acone, *Fondamenti di pedagogia generale*, Edisud, Salerno 2001, p. 22.

<sup>126</sup> G. Acone, *Declino dell'educazione e tramonto di un'epoca*, cit., p. 77.

<sup>127</sup> G. Acone, *Pensare l'educazione oggi*, cit., p. 16.

<sup>128</sup> *Ivi*, cit., p. 15.

<sup>129</sup> G. Acone, *Declino dell'educazione e tramonto di un'epoca*, cit., p. 79.

<sup>130</sup> *Ivi*, p. 77

*contestare che o la persona è valore o chiunque potrà sempre contestare chi è persona e chi non lo è»<sup>131</sup>.*

Riproporre il personalismo pedagogico, prosegue Acone, potrebbe sembrare nostalgico, tuttavia nel nostro tempo la concezione personalistica è una modalità teorico-pratica della possibile *paidéia* della contemporaneità capace di «*indicare all'educazione un orizzonte di senso e di immedesimare personalizzazione del processo educativo e culturalizzazione della persona*»<sup>132</sup> e di «*superare l'individualismo e il funzionalismo sistemico [...] sulla linea del rispetto della persona umana*»<sup>133</sup>, perché nel momento in cui sono in crisi i sistemi e le ideologie, emerge sempre più la necessità di «*affermare la persona*» e non si tratta solo di «*essere o meno personalisti [perché] non è questione di appartenenza a scuole, ma è la risposta che ciascuno dà alla domanda sull'uomo; è decidere di stare dalla parte dell'uomo*»<sup>134</sup>.

## **1.6 Persona e personalizzazione dell'educazione: un binomio imprescindibile**

Perché proporre una correlazione tra persona e personalizzazione dell'educazione? Maritain nelle sue analisi avanza proposte concrete, non si limita ad affermazioni di principio, ma affronta anche aspetti ed indicazioni di carattere metodologico, programmatico e organizzativo, ed asserisce con forza che «*non basta riconoscere come fine dello sviluppo educativo la persona umana, nell'autonomia del suo destino, se non la si rispetta nei metodi, nei programmi, nell'organizzazione scolastica: solo un metodo 'personalistico' può educare la persona*»<sup>135</sup>. Solo così, infatti, è possibile promuovere l'identità personale piuttosto che quella individuale. L'idea di persona che si è tratteggiata nei precedenti paragrafi ha una grande valenza pedagogica perché rimanda alla lezione del personalismo ed alla prassi educativa fondata appunto sul concetto di persona umana nelle sue caratteristiche specifiche di reciprocità, inesauribilità ed unità e diventa, quindi, automatico pensare ad una personalizzazione dell'educazione e di conseguenza dell'apprendimento. Quest'aspetto sarà maggiormente approfondito successivamente, quando si tratterà degli aspetti dell'educazione in relazione agli spazi di apprendimento, ma diventa imprescindibile ai fini del ragionamento argomentare più precisamente le caratteristiche costitutive della persona umana perché è da queste che si arriva a definire il

<sup>131</sup> G. Acone, *Pensare l'educazione oggi*, cit., p. 20.

<sup>132</sup> *Ibidem*, p. 19.

<sup>133</sup> A. Danese e G. P. Di Nicola, *L'attualità del personalismo*, cit., p. 2.

<sup>134</sup> *Ibidem*. Al convegno delle famiglie personaliste di Teramo (18/19 aprile 1986), A. Pavan ricordava «*Esse et persona convertuntur*», in A. Pavan, *Prefazione a*, AA.VV., *La questione personalista. Mounier e Maritain nel dibattito per un nuovo umanesimo*, cit., p. 9.

<sup>135</sup> C. Scurati, *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Vita e Pensiero, Milano 1996, pp. 294-295.

concetto di personalizzazione che si incrocia all'«*idea della centralità dell'allievo introdotta dal movimento delle scuole nuove, alla riflessione personalista sull'educazione, alla svolta di riflessività tecnica introdotta con la cultura curricolare, in particolare nella variante più recente del mastery learning*»<sup>136</sup>.

L'idea di persona umana comprende al suo interno anche il concetto di soggetto razionale e riflessivo che è in grado, mediante l'esercizio della propria razionalità di trasformare se stesso, gli altri uomini e quella parte di mondo che si sta analizzando e su cui si sta riflettendo. Comprende inoltre anche il concetto di individuo parte non ulteriormente divisibile del tutto che compone qualunque gruppo sociale e che è portatore di caratteri individuali.<sup>137</sup>

E' una proprietà della persona umana aprirsi alla realtà, ma anche di essere in grado di instaurare relazioni ed anche «*orientarsi verso il mondo e verso gli altri*»<sup>138</sup> perché scrive Bertagna «*la persona umana è rapporto, incontro, continua pratica relazionale, socialità in azione*»<sup>139</sup>,

La relazione, lo scambio con gli altri è fondamentale per realizzarsi, dove manca questo scambio diventa difficile costruire relazioni significative e, come scrive Romano Guardini, «*l'uomo sta, per essenza, nel dialogo*», non è possibile che resti chiuso in se stesso perché la caratteristica della persona umana è di esistere nella forma di relazione e la persona «*non nasce dall'incontro, ma si attua solo nell'incontro*»<sup>140</sup>.

La persona è, quindi, rapporto, scambio e dialogo con l'altro e gli altri, ma oltre a tutto questo la reciprocità che caratterizza la persona umana è anche la «*realizzazione di uno scambio voluto, è dono e assistenza reciproca*» in un rapporto che si esalta e non si esaurisce nella dipendenza che a volte caratterizza i rapporti interpersonali, ha necessità di essere curato per poter crescere, costruire la propria personalità e rendersi autonomo in un percorso di vita in cui la sua storia personale «*sempre inscindibilmente legata ad un contesto ambientale e relazionale con il quale interagisce liberamente in un rapporto di reciproca co-evoluzione*»<sup>141</sup> e «*non è possibile pensare l'uomo come autofondante e autosufficiente*»<sup>142</sup>.

In campo educativo, l'unicità della persona umana «*diventa vera e propria affermazione di valore*»<sup>143</sup>. Cosicché come scrive Rivetti Barbò «*è nel libero sviluppo*

<sup>136</sup> G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit., p. 116.

<sup>137</sup> *Ivi*, p. 33.

<sup>138</sup> F. Russo, *La persona umana. Questioni di antropologia filosofica*, cit., p. 21.

<sup>139</sup> G. Bertagna, *Legittimazione pedagogica di una presenza*, in G. Bertagna (a cura 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. 24.

<sup>140</sup> R. Guardini, *Scritti filosofici*, G. Sommovilla (a cura di), F.lli Fabbri, Milano 1964, vol. II, p. 90.

<sup>141</sup> G. Sandrone (a cura di), *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive educative per un'educazione che 'integra'*, Editrice La Scuola, Brescia 2012, p. 57.

<sup>142</sup> G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit., p. 34.

<sup>143</sup> *Ivi*, p. 35.

della propria originale personalità che si realizza il vero valore della persona umana»<sup>144</sup>, e utilizzando le parole di Guardini nella sua «originalità unica [...] nella personale appartenenza della propria irripetibile identità»<sup>145</sup>, diventa possibile realizzare ciò che è richiesto a ciascuno di noi, e cioè «il libero sviluppo della sua personalità originale ed irripetibile»<sup>146</sup>. Oltre che originale e irripetibile, la persona umana è, anche, unica e non replicabile perché, quantunque con le moderne tecniche scientifiche sia possibile clonare un essere umano, le diverse esperienze della vita, l'ambiente familiare, sociale e di vita da cui proviene e in cui cresce, le diverse relazioni che intrattiene, tutto ciò contribuisce a renderla un «'individuo' unico e irripetibile»<sup>147</sup>.

La persona umana quindi racchiude in sé tutte le caratteristiche analizzate, in un'unità in cui le parti che la compongono interagiscono in una totalità organica che non le rende più riconoscibili separatamente, per questo la persona umana è e diventa «ciò che è sempre tutta insieme, mobilitando tutta se stessa, in una vera e propria logica ologrammatica»<sup>148</sup>.

Alla luce di tali riflessioni sulle caratteristiche della persona umana, attraverso il dipanarsi di un itinerario che ha fatto emergere le sue peculiarità distintive e costitutive, assume un particolare significato la visione di un'educazione attenta a tutte le dimensioni della persona, in cui, come suggerisce Carla Xodo, la singolarità venga preservata, senza però rinunciare all'universalità<sup>149</sup>. Poiché lo scopo dell'educazione è di aiutare la crescita della persona umana nella sua integralità e in tutti quegli aspetti che la realizzano come un *unicum* irripetibile, diventa fondamentale la consapevolezza di dover effettuare una scelta fondamentale. Xodo prosegue, infatti, scrivendo che per una pedagogia della persona è necessario fare una scelta di campo perché si incontrano due istanze tra loro antitetiche, in cui si contrappongono l'individualismo e il personalismo «con possibilità di concepire l'educazione come sorgente oggi di nuovi equivoci, rinnovati dalla sfida dell'educazione personalizzata»<sup>150</sup>. Solo attraverso una personalizzazione dell'educazione è possibile valorizzare tutti gli aspetti che caratterizzano la persona, analizzati precedentemente.

Quando si parla di personalizzazione, preme sottolineare che si vuole distinguerla dall'individualizzazione, perché i due concetti hanno radici pedagogiche, antropologiche e culturali diverse e proprio per questo non interscambiabili, ma possono essere «in un

<sup>144</sup> F. Rivetti Barbò, *Lineamenti di antropologia filosofica*, Jaka Book, Milano 1994, p. 237.

<sup>145</sup> R. Guardini, *Scritti filosofici*, cit., p. 161

<sup>146</sup> F. Rivetti Barbò, *Lineamenti di antropologia filosofica*, cit., p. 237.

<sup>147</sup> G. Bertagna, *Come rispondere all'emergenza educativa. I nodi attuali dell'educazione della persona*, in CSSC – Centro Studi per la Scuola Cattolica, *La scuola della persona. Scuola Cattolica in Italia. Undicesimo Rapporto*, Editrice La Scuola, Brescia 2009, pp. 240-241.

<sup>148</sup> G. Sandrone (a cura di), *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive educative per un'educazione che 'integra'*, cit., p. 58.

<sup>149</sup> C. Xodo, *Per una pedagogia della persona*, in AA.VV., *Persona e educazione*, Atti del XLIV Convegno di Scholé, cit., p. 77.

<sup>150</sup> *Ibidem*.

*rapporto contenente-contenuto tale per cui la personalizzazione contiene necessariamente in sé l'individualizzazione, ma allo stesso tempo la trascende esattamente come il concetto di persona comprende e trascende quello di individuo»<sup>151</sup>*, come si è evidenziato nei paragrafi precedenti.

Bertagna scrive che *«la persona umana come fonte della libertà e della responsabilità che ciascuno esercita, è molto più dell'individuo. L'identità personale, ci ricorda lo studioso, non può essere compiuta e circoscritta una volta per tutte, ma resta sempre aperta, per l'intera vita e la personalizzazione è il processo in cui la persona «si riconosce sempre più sostanza individua di natura razionale»<sup>152</sup>*, al contrario l'identità individuale può presupporre qualcosa di definito che è uguale per tutti e *«la pedagogia della 'persona umana' che parli al nostro tempo è senza dubbio quello dell'unicità dell'identità personale»<sup>153</sup>*.

È da qui che bisogna partire per una educazione della persona umana dal punto di vista sia teorico sia pratico, proprio perché *«è l'unicità dell'identità personale il primo carattere della persona divina, [...] e, di conseguenza, anche di quella umana»<sup>154</sup>*.

'Individualizzazione' e 'personalizzazione' due termini sui quali, secondo la riflessione di Bertagna, c'è una diversità pedagogica fondamentale perché differenti sono i rapporti che esistono tra loro e la società, intesa come istituzione. La persona fa parte di una riflessione appartenente all'antropologia filosofica, è una questione di tipo metafisico ed è il fondamento della società e delle istituzioni, non ne è dipendente se non in un rapporto di libertà.

L'individuo, invece, è una questione di tipo fisico-empirico e di antropologia culturale ma anche di sociologia, politica, storia, psicologia, ecc. e dipende dalla società e dai contesti istituzionali, sociali, ambientali e subisce le influenze che sono inevitabili e *«l'individuo è di sicuro differente da ogni altro individuo. Ed è altrettanto sicuro che è la parte più piccola e indivisibile di un corpo sociale od organico. Ma l'individuo ha senso [...] solo in quanto parte di un intero che lo sopravanza, lo giustifica e lo stringe. [...] La persona no: è il contrario. Non è parte, ma è in se stessa un intero. Se anche non è riconosciuta da altri interi, è comunque un intero relazionale in sé [...] [e] la persona, in quanto assoluta, non si può sacrificare per nessun bisogno, per nessun motivo e per*

<sup>151</sup> G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit., p. 116.

<sup>152</sup> G. Bertagna, *Individualizzazione e personalizzazione tra fondamenti ed equivoci*, in M. Baldacci, M. Corsi (a cura di), *Un'opportunità per la scuola: il pluralismo e l'autonomia della pedagogia*, Tecnodid, Napoli 2009, p. 76.

<sup>153</sup> G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, cit., p. 53.

<sup>154</sup> *Ivi*, p. 54.

*nessun fine che le sia esterno: essa è causa e fine a se stessa»<sup>155</sup>.*

L'individuo al contrario, prosegue Bertagna, si può e si deve sacrificare a bisogni sociali, ambientali, organici ed anche etici che non sono stati posti da lui in libertà, ma che gli sono stati imposti da altri individui, questo perché, a differenza della persona, non è causa e fine a se stesso<sup>156</sup>. Esiste, quindi, dal punto di vista pedagogico una differenza molto profonda tra 'individualizzazione' e 'personalizzazione'.

La prima istanza è omologante, perché attiva un insieme di processi che cercano di rendere ogni individuo, che è per definizione diverso dagli altri, il più possibile uguale ad un altro, uniformandolo alle richieste funzionali che provengono dal corpo intero in cui deve essere inserito. Al contrario la personalizzazione promuove processi educativi mediante i quali *«ogni persona viene intenzionalmente accompagnata a riconoscer-si per ciò che è, come intero, come sostanza che, pur essendo di per sé rapporto con l'altro non può mai essere considerata parte funzionale di un tutto che la sopravanza»<sup>157</sup>.*

In altre parole, con l'individualizzazione si cerca di dare a tutti le stesse competenze, seppur con tempi, modi e condizioni diverse, con la personalizzazione, invece, l'utilizzo dei tempi, degli spazi e dei modi di apprendere della scuola deve essere diverso a seconda delle differenti esigenze ed esperienze di ciascuno e, inoltre, si richiede sempre allo studente, in ogni grado di scuola e con modalità organizzative diverse di essere direttamente *«co-protagonisti, co-operatori e co-negoziatori della propria maturazione e del proprio destino»<sup>158</sup>.*

Nel concetto di personalizzazione, dunque, c'è l'esigenza fondamentale di tener conto delle differenze e delle caratteristiche personali per arrivare ad un armonico sviluppo della persona, anche attraverso il concetto di integralità della persona che ci consente di avere *«un approccio più complessivo all'educazione, in considerazione dell'apprendimento quale processo che ci compie sempre a livello globale»<sup>159</sup>*, cioè che accade contemporaneamente a livello cognitivo, emotivo ed affettivo.

In quest'ottica è alla metafora dell'ologramma che ci si può riferire, perché *«l'essere umano non è una serie di caratteristiche e di aspetti separati e giustapposti, sui quali sia possibile operare in modo specifico e distinto. L'essere umano è un sistema complesso: un*

---

<sup>155</sup> G. Bertagna, *Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica*, in A. Antonietti, P. Triani (a cura di), *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, Vita & Pensiero, Milano 2012, pp. 38-39.

<sup>156</sup> *Ivi*, p. 39.

<sup>157</sup> G. Sandrone (a cura di), *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive educative per un'educazione che 'integra'*, cit., p. 80.

<sup>158</sup> G. Bertagna, *Dietro una Riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, cit., p. 337.

<sup>159</sup> M. Martinelli, *La personalizzazione didattica*, Editrice La Scuola, Brescia 2004, p. 86.

*tutto con le particolarità e le specificità che lo caratterizzano, ma un tutto che è continuamente coinvolto nel processo, nella sua integralità appunto»<sup>160</sup>.*

Detto in altro modo, un docente che svolge il suo insegnamento all'interno del paradigma della persona umana, qualunque sia la metodologia che sceglie di utilizzare non può «aggirare la singolare unicità ed irripetibilità di ciascuno dei propri allievi, il suo essere individuale mai riducibile ad oggetto, ma sempre soggetto caratterizzato da unità e libertà»<sup>161</sup>.

Alla luce di quanto esposto sopra, gli spazi della scuola, siano essi aule o laboratori, spazi comuni interni o esterni, diventano un fattore importante nell'ottica della personalizzazione. Sorgono a questo punto spontanee alcune domande: come deve essere allora un edificio scolastico in cui sia possibile personalizzare i modi di 'fare scuola' e i modi di apprendere? Come devono essere strutturate le aule? Ma soprattutto devono esserci ancora delle aule, nel senso tradizionale del termine o è possibile pensare a delle scuole senza aule e senza muri che dividono? È quanto si cercherà di indagare nel percorso di ricerca. La personalizzazione dal punto di vista pedagogico mette in discussione l'idea di una progressione dell'apprendimento con la logica unidirezionale e vettoriale e ha conseguenze rilevanti sul modo di concepire l'azione educativa e di impostare l'attività didattica perché deve essere abbandonata l'idea dell'uniformità delle proposte educative lasciando il posto ad una varietà di proposte di apprendimento con unità di lavoro che devono essere misurate non solo sull'acquisizione di conoscenze ed abilità disciplinari, ma anche sulla trasformazione delle capacità in competenze<sup>162</sup>. Questo però comporta una volontà istituzionale al cambiamento e richiede che si ragioni su un modello organizzativo di «*personalizzazione di massa*» che prevede una «*co-creazione comunitaria di valore e l'intervento diretto di chi utilizza il servizio*»<sup>163</sup>.

## 1.7 La personalizzazione nella scuola

Nel precedente paragrafo, si sono evidenziate le differenze tra individualizzazione e personalizzazione, a questo punto diventa necessario, alla luce delle osservazioni precedenti, evidenziare quali sono le caratteristiche della personalizzazione attraverso i principi teorici e i cinque fattori dell'apprendimento personalizzato<sup>164</sup>.

---

<sup>160</sup> *Ibidem*.

<sup>161</sup> G. Sandrone, *Nella scuola accanto alla persona*, in G. Malizia, S. Ciatelli (a cura di), *La scuola della persona*, Armando Editore, Roma 2010, p. 108, cfr. in G. Bertagna, *Come rispondere all'emergenza educativa. I nodi attuali dell'educazione della persona*, in CSSC – Centro Studi per la Scuola Cattolica, *La scuola della persona. Scuola Cattolica in Italia*. Undicesimo Rapporto, cit., pp. 238-242.

<sup>162</sup> G. Sandrone, *La ricerca e la pratica, un'alleanza per l'educazione*, in G. Sandrone (a cura di), *Educazione e ricerca: problemi, profili, modelli*, Rubettino, Soveria Mannelli 2010, p. 224.

<sup>163</sup> *Ibidem*.

<sup>164</sup> D. Miliband, *L'apprendimento personalizzato: scegliere e aver voce in capitolo*, in AA.VV.,

Personalizzazione a livello pedagogico significa, riferirsi a processi educativi attraverso i quali «ogni persona viene intenzionalmente accompagnata a riconoscer-si per ciò che è, [...] e non riguarda solo chi non ce la fa, ma riguarda tutti gli allievi»<sup>165</sup>. La comparsa dell'espressione 'personalizzazione' sulla scena della ricerca pedagogica contemporanea è avvenuta con i contributi di Victor García Hoz che ha cercato una mediazione tra il rispetto degli interessi personali e i tempi evolutivi di ciascuno. La prospettiva pedagogica che proponeva Hoz, in quegli anni era sicuramente minoritaria perché era il periodo in cui si stavano affermando le teorie curricolari del *mastery learning*<sup>166</sup> che comportavano la pratica dell'individualizzazione. Hoz ritiene che ciascuno debba sviluppare le capacità personali che lo contraddistinguono, infatti, scrive lo studioso «l'educazione si realizza in ogni soggetto in sintonia con le sue caratteristiche personali»<sup>167</sup>.

Hoz sostiene che l'educazione personalizzata si basa sull'idea dell'essere umano come persona, e non semplicemente come organismo che reagisce solo agli stimoli dell'ambiente, ma soprattutto «come un essere attivo che osserva e modifica il mondo che lo circonda». Personalizzare, quindi, significa «riferirsi a una persona» e chi personalizza, distingue un soggetto in mezzo ad una massa e, dalle connotazioni peculiari del concetto di persona definiti nel paragrafo precedente, derivano gli orientamenti fondamentali dell'educazione personalizzata: «la singolarità, l'autonomia e l'apertura»<sup>168</sup>. L'educazione personalizzata, quindi, non è un modo o un metodo nuovo e più efficace, ma è il risultato della conversione del «lavoro di apprendimento in un elemento di formazione personale attraverso la scelta di compiti e l'accettazione di responsabilità da parte dell'alunno stesso»<sup>169</sup>.

Lo studioso spiega che non sono sufficienti né l'insegnamento individuale, e nemmeno l'educazione collettiva. Nell'insegnamento individuale, infatti, si ha un rapporto tra docente e allievo che era proprio degli ambienti aristocratici o quando ancora non si era pensato all'educazione collettiva in cui un solo maestro dirige l'educazione di un gruppo di alunni con gli stessi stimoli per tutti gli alunni. L'insegnamento individuale offre l'opportunità di dare maggiore attenzione al singolo alunno nel caso in cui incontrasse difficoltà nel processo educativo, l'insegnamento collettivo dà la possibilità agli alunni di

---

*Personalizzare l'insegnamento* – CERI- OCSE, Il Mulino, Bologna 2008, p. 37.

<sup>165</sup> G. Sandrone, *Presentazione*, in S. Khan, *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*, Editrice La Scuola, Brescia 2011, pp. 33-34, tit. or.: *Pédagogie différenciée*, De Boeck, Bruxelles 2010.

<sup>166</sup> J. H. Block (a cura di), *Mastery Learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata*, Loescher, Torino 1972, tit. or.: *Mastery Learning, Theory and Practice*, Holt, Rinehart and Winston Inc., New York 1971.

<sup>167</sup> V. G. Hoz, *L'educazione personalizzata*, (a cura di G. Zanniello), Editrice La Scuola, Brescia 2005, p. 24, tit. or.: *Educación personalizada*, Ediciones Rialp S. A., Madrid 1988.

<sup>168</sup> *Ivi*, p. 28.

<sup>169</sup> *Ivi*, p. 27.



socializzare e permette un risparmio di tempo da parte del docente. L'insegnamento individualizzato è nato come un tentativo di mediazione tra l'educazione individuale e l'insegnamento collettivo e si realizza, prosegue Hoz, offrendo prima uno stimolo comune come avviene nell'insegnamento collettivo e poi ponendo attenzione al processo individuale di sviluppo come avviene nell'educazione individuale. Nell'insegnamento individualizzato lo studente deve poter ottenere in ogni momento dei mezzi e dell'aiuto opportuno<sup>170</sup>. Questa «è la versione molto diffusa nei paesi anglofoni, dell'insegnamento individualizzato nella variante del 'mastery learning' che modifica quantità, tempo, strategie per il percorso di apprendimento di un singolo allievo, apprendimento comune rispetto al tema, ma diversificato per gli aspetti appena menzionati per cui, a fronte di una presentazione uniforme e collettiva del contenuto da apprendere, si prevede poi una sua riorganizzazione individuale con la quale l'attenzione si sposta dal prodotto al processo dell'insegnamento apprendimento»<sup>171</sup>.

Nell'educazione personalizzata viene superata l'educazione individualizzata e l'educazione collettiva, in cui diventa inevitabile doversi misurare con la mancanza di motivazioni e vengono resi vani gli sforzi di insegnamento e di apprendimento. L'educazione personalizzata al contrario, proprio perché parte dalla 'particolarità' di ogni allievo, obbliga il docente «a trovare una soluzione di fronte al problema educativo»<sup>172</sup> con cui ci si deve confrontare.

Come spiega Hoz, nell'educazione personalizzata l'accettazione di responsabilità è un elemento che, in un certo senso, sollecita l'indipendenza che implica autodeterminazione e identificazione personale e, utilizzando le parole di Reggs e Buffie, «essere indipendente significa essere responsabile e autosufficiente. Ognuna di queste qualità deve far parte degli obiettivi educativi. 'Studio' implica illuminazione e, certamente, sviluppo. Nessuno può studiare al posto di un altro. Il maestro non può farlo al posto di uno studente»<sup>173</sup>.

Essere indipendente, responsabile e autosufficiente significa che l'allievo possa avere libertà di scelta e l'insegnamento personalizzato, secondo Hoz, ha il preciso obiettivo di «insegnare a scegliere o educare a scegliere bene»<sup>174</sup> e se la libertà di scelta si realizza scegliendo tra possibilità ancora da scoprire allora significa che l'alunno ha «iniziativa personale», che rappresenta un altro aspetto dell'educazione alla libertà. Gli obiettivi

---

<sup>170</sup> Ivi, pp. 25-27.

<sup>171</sup> G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit., p. 138.

<sup>172</sup> Ivi, p. 142.

<sup>173</sup> V. G. Hoz, *L'educazione personalizzata*, cit., p. 27, cfr. in D. W. Reggs, E. G. Buffie, *Independent Study*, Indiana University Press, Bloomington 1965, p. 11.

<sup>174</sup> Ivi, p. 36.

dell'educazione personalizzata, in funzione dell'autonomia dell'uomo sono, secondo lo studioso, «*la libertà di iniziativa, la libertà di scelta [e] la libertà di accettazione*»<sup>175</sup>

Questo tipo di educazione, scrive Hoz, richiama l'idea dell'alunno come persona, cioè come soggetto capace di effettuare delle scelte e l'istituzione scolastica più adatta a questo scopo è quella in cui gli alunni partecipano effettivamente come persone che costituiscono un'autentica comunità, ed allora la scuola acquista un significato più profondo perché ognuno, nell'ottica della personalizzazione deve andare al di là «*dell'unità numerica al fine di partecipare all'insieme in maniera attiva in accordo con le sue potenzialità personali*»<sup>176</sup>. Tale visione comporta che il lavoro di ciascun alunno non sia mai separato da quello degli altri, ma si realizza sempre in modo cooperativo all'interno del lavoro di gruppo, con la partecipazione dell'alunno stesso in prima persona<sup>177</sup>.

L'insegnante in questo processo è guida e stimolo di un processo riflessivo e valutativo che l'alunno deve realizzare per capire la realtà, per prendere decisioni efficaci e fondate legittimandole con consapevolezza in modo da mettere in atto «*la capacità di pensarsi nel futuro e nella progettazione della propria vita*»<sup>178</sup>

Ogni insegnante, come auspica David Hopkin ha l'interesse che ogni allievo possa raggiungere il pieno sviluppo e l'apprendimento personalizzato rappresenta uno degli snodi più significativi dell'attuale dibattito educativo e scolastico oltre che la «*migliore modalità di approccio didattico e di funzionamento per le scuole, così da garantire che ogni singolo studente raggiunga i più alti standard educativi*»<sup>179</sup>. Ciò costituisce uno degli obiettivi più importanti per la generalizzazione delle migliori pratiche di apprendimento personalizzato. Questa idea però richiede che l'organizzazione scolastica sia strutturata in modo da soddisfare i bisogni, gli interessi e le attitudini degli allievi e che «*l'insegnamento sia modellato in relazione ai vari modi in cui l'apprendimento viene realizzato*»<sup>180</sup>, non è più possibile considerare i servizi in generale e quelli educativi in particolare come 'di massa', cioè per definizione poco adatti a trovare soluzioni efficaci e utili a rispondere ad esigenze personali. In ambito educativo la personalizzazione permette di «*coltivare con cura le doti che gli alunni possiedono*»<sup>181</sup>. In merito a ciò, Giorgio Chiosso spiega che, con il termine personalizzazione si intendono le azioni che si dirigono verso i bisogni delle persone considerate singolarmente, con interventi centrati sul soggetto in modo da sottrarle alle logiche assistenziali<sup>182</sup>. La qualità degli interventi non dipende solo dalla loro validità tecnica, ma «*va considerata in relazione alla rilevanza e alla significatività per 'quella'*

---

<sup>175</sup> *Ibidem.*

<sup>176</sup> *Ivi*, 64.

<sup>177</sup> G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit., p. 143.

<sup>178</sup> *Ibidem.*

<sup>179</sup> D. Hopkins, *Introduzione all'edizione italiana*, in AA.VV., *Personalizzare l'insegnamento*, cit., p. 10.

<sup>180</sup> *Ibidem.*

<sup>181</sup> *Ibidem.*

<sup>182</sup> G. Chiosso, *Presentazione* in AA.VV., *Personalizzare l'insegnamento*, cit., p. 13.

*persona*»<sup>183</sup>.

Contro l'individualismo imperante e fortemente competitivo, vanno riscoperti l'impegno delle persone e le ragioni dell'etica personale, non solo nell'istruzione, ma in tutti gli ambiti, compreso il nuovo welfare che si dovrà far carico di stimolare comportamenti e azioni utili all'intero corpo sociale. Ovviamente, gli interventi nel campo dell'istruzione sono quelli che maggiormente possono coinvolgere, anche dal punto di vista emotivo, il maggior numero di persone interessate anche per gli intrecci sociali che ne derivano e che pongono la scuola al centro di una rete molto estesa di rapporti che vanno dal mondo del lavoro alle realtà presenti sul territorio, come i centri culturali, le associazioni sportive, le parrocchie ecc. Ovviamente, la personalizzazione educativa ha bisogno di un contesto adatto che permetta il suo sviluppo e questo sollecita, come scrive Chiosso, «*una scuola comunitaria che elabora il proprio progetto educativo, ordinandolo non in ragione di principi dettati a priori e lontani dalla concretezza di 'quel' luogo*»<sup>184</sup>, perché un'azione educativa efficace dipende dalle capacità di misurarsi con le esigenze di una specifica realtà sociale e da una mediazione e concertazione tra i diversi attori sociali interessati alla riuscita del progetto.

Occorre che vengano fatte scelte incisive per innalzare i livelli di conoscenza, centrando l'insegnamento sulle attitudini e sugli interessi degli allievi e questo può avvenire attraverso l'apprendimento personalizzato che, come chiosa Miliband, è il modo in cui le scuole possono fare in modo che ogni allievo ottenga i risultati migliori possibili.

Secondo Miliband, sono cinque i fattori che consentono di praticare un apprendimento personalizzato. Prima di tutto la personalizzazione richiede la conoscenza reale dei punti di forza e di debolezza di ciascun allievo perché solo così si possono individuare «*i bisogni d'apprendimento individuali*»<sup>185</sup>. L'apprendimento personalizzato, necessita inoltre che ogni allievo sviluppi le competenze personali e la fiducia in se stesso attraverso un ampio e molteplice repertorio di strategie d'insegnamento e di apprendimento che partano dai ritmi e dagli stili di apprendimento degli allievi, in modo che ognuno possa sviluppare le proprie capacità potenziali. L'apprendimento personalizzato richiede che ogni allievo abbia la possibilità di poter scegliere itinerari di studio diversi, ma in ogni caso ben delineati e chiari in modo che possa «*percorrere ordinatamente il sistema*». Infatti, scrive Martinelli, se «*l'apprendimento è innanzi tutto costruzione del significato e della realtà da parte del soggetto, ciò può avvenire solo in ambito di flessibilità del curriculum*»<sup>186</sup>, in un contesto costruttivo tra docente e studente.

Un quarto elemento è rappresentato da un nuovo approccio all'organizzazione

---

<sup>183</sup> *Ibidem*.

<sup>184</sup> *Ivi*, p. 14.

<sup>185</sup> D. Miliband, *L'apprendimento personalizzato: scegliere e aver voce in capitolo*, cit., p. 38.

<sup>186</sup> M. Martinelli, *La personalizzazione didattica*, cit., p. 63.

scolastica, infatti, il lavoro va incentrato sui progressi dell'allievo in modo che sia possibile anche un apprendimento approfondito, utilizzando in modo flessibile i docenti, i quali dovrebbero far fronte alla molteplicità delle situazioni e dei bisogni degli allievi, secondo un'etica della scuola in cui i docenti siano pronti a scoprire esigenze e interessi degli studenti e ad ascoltarli con attenzione<sup>187</sup>. Infine, l'ultima istanza riguarda *«la collettività, le istituzioni locali, e i servizi sociali che sostengono la scuola e che contribuiscono ai progressi che avvengono in classe»*<sup>188</sup>.

L'educazione personalizzata ruota intorno a questi fattori, la sfida che viene sollecitata dai genitori è di un'educazione che sia coerente con le esigenze di ciascun allievo e permetta ai genitori e agli allievi di scegliere. Ed è qui che Miliband ritiene si collochi *«la nuova frontiera dell'educazione»*, cioè che genitori e allievi partecipino direttamente e in prima persona alla definizione dell'esperienza formativa che si realizza nella scuola<sup>189</sup>.

---

<sup>187</sup> *Ivi*, pp. 40-41.

<sup>188</sup> *Ivi*, p. 41

<sup>189</sup> *Ivi*, p. 42.

## Capitolo 2

---

### L'educazione negli edifici scolastici tra passato e futuro

*L'architettura è musica nello spazio,  
una sorta di musica congelata.*

Friedrich Schelling



## 2.1 Una premessa sull'evoluzione della strutturazione degli spazi nella storia della pedagogia e dell'educazione

Nella nostra società il termine 'spazio', dal punto di vista semantico ha assunto nel corso del tempo, oltre ai significati comuni ed universali di luogo, di estensione, di distanza tra due oggetti, ecc. anche altri significati in aree disciplinari diverse, in cui si danno differenti accezioni a seconda degli elementi analizzati.

In questo elaborato si approfondiranno i temi relativi agli spazi definiti 'normativi', quindi, essenzialmente alle strutture scolastiche e per comprendere come si sia evoluta l'idea di spazio scolastico, si effettuerà un'esplorazione del tema anche attraverso le esperienze dei pedagogisti del passato. Le indagini sullo spazio sono state moltissime, in moltissime direzioni ed altrettanto numerosi gli apporti da parte degli studiosi, anche perché la concezione di spazio è presente in vari ambiti di studi a volte tra loro contigui, a volte lontani.

La molteplicità della visione di spazio attraversa campi disciplinari che vanno dagli spazi dell'immaginazione agli spazi intimi, dagli spazi simbolici a quelli rituali, dalle scienze matematiche e fisiche alle scienze sociologiche e psicologiche, attraversano l'ecologia, l'etologia, la pedagogia e l'architettura<sup>1</sup>. Spazio quotidiano, spazio sociologico, spazio privato, spazio abitato, spazio mentale, spazio immaginario, ecc. ... sono solo alcune esemplificazioni di come culturalmente venga utilizzato il termine nelle sue diverse accezioni. In diversi campi delle scienze, il concetto di spazio si modifica e si ridefinisce dal punto di vista teorico ogni volta a seconda delle coordinate di riferimento.

Il problema dello spazio, scrive Vanna Iori, richiama anche ad aspetti gnoseologici ed epistemologici, ma non solo, è legato anche ai vissuti soggettivi caratterizzati da legami concettuali i cui confini sono spesso indefiniti e tortuosi in cui *«le dimensioni spaziali indagate dalle scienze esatte e dalle scienze umane interagiscono costantemente, soprattutto in relazione al tempo e al senso che spazio e tempo assumono nell'esistenza di ogni soggetto umano»*<sup>2</sup>.

Lo spazio è certamente una categoria fisica e naturale, misurabile in quanto luogo geometrico con gli strumenti e i metodi delle scienze esatte, ma è anche, prosegue la studiosa, *«spazio vitale, intrinsecamente legato alle possibilità dell'esistenza, e dunque parcellizzato in una molteplicità di micro-spazi dell'esperienza quotidiana in cui il soggetto vive ed agisce, [...] che sono, in definitiva, la pluralità dei luoghi reali e simbolici entro cui si espandono le reti delle relazioni organizzate e strutturate»*<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, cit., p. 21.

<sup>2</sup> *Ivi*, p. 22.

<sup>3</sup> *Ivi*, p. 23.

Lo spazio scolastico, per sua natura, per le relazioni che si intrecciano e per i vissuti che ciascuna persona si porta nel proprio patrimonio esperienziale e di ricordi, è sempre legato ad un 'accadere'<sup>4</sup> ed è, quindi, spazio simbolico privilegiato. Come scrivono Moles e Rohmer, infatti, «*lo spazio è una categoria del nostro intelletto: è la materia prima dell'esistenza, il luogo dunque della quotidianità. Si vive in uno spazio, in un volume, su una superficie, si vive in una stanza, in un appartamento, in una città: il riferimento allo spazio è taciuto, ma onnipresente*»<sup>5</sup>, le persone e gli spazi non sono pensabili astrattamente e separatamente perché «*l'esistenza umana è sempre spazializzata, lo spazio è sempre antropizzato*»<sup>6</sup>.

Il 'dove insegnare' ci riporta a pensare che le situazioni di insegnamento sono sempre all'origine delle disposizioni spaziali che si trovano nelle scuole, ciascun modo d'insegnare sembra indissociabile dalla disposizione spaziale che lo supporta e per molto tempo la scuola non è stata considerata un 'luogo', ma una 'pratica' ed è stato solo alla fine del Medioevo che gli spazi scolastici furono progressivamente separati da altre istituzioni, come ad esempio i monasteri che prima accoglievano gli spazi scolastici<sup>7</sup>.

In sostanza, come scrive Derouet Besso, le pratiche pedagogiche definiscono l'organizzazione dello spazio all'interno della relazione tra maestro e allievo e da secoli gli spazi di insegnamento vengono definiti in base alle scelte pedagogiche<sup>8</sup>.

Il rapporto relazionale che intercorre fra insegnante ed allievi è, ovviamente, condizionato da fattori soggettivi e da fattori oggettivi. I fattori soggettivi derivano da aspetti che dipendono dal ruolo dei docenti, dalla percezione che ne hanno gli allievi, anche in funzione dell'età e dell'esperienza scolastica e, non da ultime, della tradizione culturale e familiare di entrambi. A questi fattori soggettivi vanno aggiunti quelli 'oggettivi' che rappresentano un vincolo nei processi di insegnamento-apprendimento e tra questi vanno annoverati due importanti elementi. Prima di tutto gli spazi scolastici che, come ricordano Genovese e Kanizsa, «*per la loro stessa strutturazione, condizionano non solo i modi in cui è possibile trasmettere le conoscenze, il fare didattico quotidiano, il senso di appartenenza del gruppo-classe e più in generale alla scuola, ma anche, per le opportunità formative che consentono e che offrono, lo stesso strutturarsi nei bambini di alcune categorie cognitive*»<sup>9</sup>. In secondo luogo, un altro vincolo oggettivo è costituito dalle

---

<sup>4</sup> Ivi, p. 21.

<sup>5</sup> A. Moles, E. Rohmer, *Labirinti del vissuto. Tipologia dello spazio e immagine della comunicazione*, cit., p. 19.

<sup>6</sup> V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, cit., p. 23.

<sup>7</sup> F. Loyer, 'Prelude: de l'architecture scolaire', in A.- M. Châtelet, *Paris a l'école 'qui a eu cette idée folle...'*, Edition du Pavillon de l'arsenal, Picard Editeur, Paris 1993, pp. 14-18, p. 14.

<sup>8</sup> M.-C. Derouet Besso, *Les murs de l'école. Élément de réflexion sur l'espace scolaire*, Editions Métailié, Paris 1998, p. 28.

<sup>9</sup> L. Genovese e S. Kanizsa, *La realtà della classe*, in L. Genovese, S. Kanizsa, *Manuale della Gestione della Classe*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 27.



norme giuridiche che stabiliscono il campo d'azione dell'insegnante indirizzandone l'operato.

Rispetto ai fattori oggettivi Joy Taylor scrive che l'aula, intesa come struttura fisica che raccoglie soprattutto nella didattica tradizionale la classe, assume una sua connotazione fisica ed estetica. La variabilità di condizioni come la disposizione dei banchi e tavoli da lavoro, la presenza di zone laboratorio, la disposizione della cattedra, i movimenti degli alunni nella classe ecc. contribuiscono non solo a definire l'organizzazione dell'aula, ma anche la vita educativa degli alunni in classe, perché queste variabili determinano un condizionamento sull'uso del materiale didattico, sul rapporto insegnante-alunni, sulla progettazione curricolare ed anche sulle strutture cognitive del singolo allievo<sup>10</sup>.

Inoltre, i processi dell'istruzione risentono fortemente della strutturazione fisica dell'edificio scolastico, infatti, spazi molto ristretti o poco differenziati influenzano in modo pesante sulla possibilità dell'alunno di scegliere le attività e sulla possibilità di trovare spazi di lavoro individuale<sup>11</sup>. Al contrario, come rileva Gennari, «*uno spazio progettato e costruito per servire una multilateralità di usi sarà interpretato e vissuto psicologicamente dall'utente come una struttura polimorfa e polisena abile a funzioni 'sceniche' molto differenziate tra loro, adattiva e flessibile in ordine alle necessità di chi la abita*»<sup>12</sup>.

La presenza, pertanto, di luoghi per il *relax*, per lo studio e la lettura individuale, zone per attività collettive o spazi per l'attività di laboratorio, la presenza di una mensa, di luoghi per il gioco, di arredi e pareti costruite per favorire l'adattamento e la migliore abitabilità educativa favoriscono e facilitano l'integrazione l'inserimento nella comunità scolastica. Mario Gennari, inoltre, rileva l'importanza di attenzione prossemica agli spazi immediatamente esterni o immediatamente adiacenti agli edifici scolastici, per i ruoli educativi impliciti che derivano dalla loro presenza, come ad esempio campi da gioco, giardini e parchi, verde attrezzato piscine, impianti sportivi, biblioteche ecc. che rendono la «*semiosi educativa da loro espressa potenzialmente ricca di valenze formative che hanno solo la necessità di venir sfruttate appieno*»<sup>13</sup>.

A tal proposito, Cesare Scurati, ritiene che gli spazi extrascolastici, le superfici esterne e le classi e le scuole aperte, si trovano coinvolti in quello che lo studioso definisce come «*un funzionamento organico ed integrato della struttura nel suo complesso*»<sup>14</sup>.

Come si è visto nel primo capitolo, molte ricerche psicologiche e sociologiche che

---

<sup>10</sup> M. Gennari, *Pedagogia degli ambienti educativi*, cit., p. 39, cfr. in J. Taylor, *L'organizzazione delle attività didattiche*, Emme, Milano 1978.

<sup>11</sup> F. E. Lesciutta, *Le ipotesi di un rinnovamento tipologico*, in F. E. Lesciutta, M. Pazzagli, M. Ranzi, *Edilizia prescolastica. Domanda, norme, tipi*, Armando Editore, Roma 1976, p. 150.

<sup>12</sup> M. Gennari, *Pedagogia degli ambienti educativi*, cit., p. 39.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> C. Scurati, *Didattica*, in C. Scurati, F. V. Lombardi, *Pedagogia: termini e problemi*, Scuola e Vita, 1979 Milano, p. 134.

studiano il rapporto tra uomo e spazio e la loro interdipendenza e l'influenza che esercita sulle persone, si riferiscono alle ricerche ed intuizioni di Lewin nella psicologia topologica, nella psicologia della percezione di Gibson, nella pragmatica della comunicazione umana di Watzlawick, nella prossemica di Hall ecc. Anche filosofi come Bachelard, che nel suo libro *'La poetica dello spazio'*<sup>15</sup> ha analizzato dal punto di vista affettivo, spazi simbolici privilegiati o i piccoli spazi che possono diventare grandissimi in relazione al soggetto che li esplora e che li 'vive' o un filosofo-ingegnere come Moles con linguaggi specifici ha parlato dello spazio vitale come «*spazio non neutro, non recipiente vuoto, ma esistenzialmente connotato, causa e conseguenza di atteggiamenti, vissuti e comportamenti*»<sup>16</sup>.

Né si può dimenticare Foucault, del quale si tratteranno alcuni aspetti, che ha ben evidenziato l'influenza degli spazi sui comportamenti delle persone e la psicologia ambientale di Ittelson, che offre riflessioni interessanti sulle relazioni tra uomo e ambiente<sup>17</sup>.

La molteplicità della visione di spazio, inoltre, attraversa campi disciplinari che vanno dagli spazi dell'immaginazione agli spazi intimi, dagli spazi simbolici a quelli rituali, dalle scienze matematiche e fisiche alle scienze sociologiche e psicologiche e passano anche attraverso l'ecologia, l'etologia, la pedagogia e l'architettura<sup>18</sup>.

Lewis ritiene che non sia possibile fare della buona architettura senza prendere una posizione teoretica o filosofica su di essa, infatti, nel suo libro presenta una tabella di sintesi sulla tassonomia filosofica per architetti con alcuni esempi per illustrare le implicazioni per le forme da costruire, dove collega ad alcune scuole di pensiero in architettura le motivazioni per la progettazione seguendo quella particolare corrente ed alcuni esempi di edifici o di città progettate o costruite seguendo quella particolare filosofia architettonica<sup>19</sup>.

Anche Ann Taylor suggerisce modi di tradurre la filosofia e il curriculum in un programma architettonico e, quindi, in una effettiva progettazione degli edifici o degli spazi e il suo libro ha lo scopo di stimolare nuove idee nella mente degli architetti, degli amministratori, degli educatori, dei dirigenti scolastici e dei membri della comunità che vogliono fare una differenza positiva e consapevole nella vita di tutti i bambini ed illustra come un progetto possa trasformare ed arricchire il nostro mondo<sup>20</sup>. La studiosa scrive, inoltre, che gli architetti diventano educatori quando progettano validi ambienti di

<sup>15</sup> G. Bachelard, *La poetica dello spazio*, Edizioni Dedalo, Bari 1975, pp. 101-179.

<sup>16</sup> V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, cit., p. 36.

<sup>17</sup> Ivi, cit., p. 37, cfr. W. Ittelson, *Percezione dell'ambiente e teorie percettive*, in AA.VV. *La psicologia dell'ambiente*, Franco Angeli, Milano 1978.

<sup>18</sup> V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, cit., p. 21.

<sup>19</sup> R. Lewis, *Architect? A Candid Guide to the Profession*, M. A. The Mit Press, Cambridge 2000, pp. 94-95.

<sup>20</sup> A. Taylor, *Linking Architecture and Education: Sustainable Design of Learning Environments*, University of New Mexico Press, Albuquerque 2009, pp. XV-XVIII.

apprendimento ed ampliano il loro ruolo nel momento in cui compilano delle linee guida per chi poi 'abiterà' quegli spazi e gli insegnanti e gli studenti possono sia imparare dalla guida sia ampliarla con le loro idee<sup>21</sup>. Ciò ci fa pensare ad una rielaborazione da parte degli studenti e dei docenti dell'utilizzo degli spazi scolastici che devono per questo essere flessibili.

Questi temi verranno approfonditi nei paragrafi successivi, qui interessa semplicemente rilevare come gli edifici scolastici siano stati pensati da Hertzberger come '*metafora del mondo*'. In sostanza il maestro ha sempre seguito un'idea semplice e al tempo stesso ambiziosa: ha progettato edifici senza voler prefigurare nel dettaglio le modalità d'uso dei suoi spazi sulla base delle ipotetiche esigenze di chi avrebbe fruito di quegli spazi, in sostanza ha lasciato liberi i destinatari dell'edificio di decidere come usare ogni ambiente presente nell'edificio e questa idea resta uno dei valori fondamentali dell'architetto olandese.

In sostanza, Hertzberger che è contrario al «*determinismo funzionale*», consente ai destinatari dell'edificio di «*appropriarsi degli spazi, cambiando il loro ruolo: da 'utenti' ad 'abitanti'*»<sup>22</sup> e per quanto riguarda in particolare gli spazi scolastici, ritiene che il progettista della scuola deve inevitabilmente confrontarsi con la dialettica dei nuovi modelli educativi, affinché agli studenti sia insegnato ciò che devono sapere e saper fare nella società di appartenenza<sup>23</sup>.

## **2.2 Alle origini della classe e dell'aula scolastica: dai Greci ai Romani, dalle Università medioevali alle Petites écoles**

L'organizzazione scolastica attuale, anche se ora a noi sembra del tutto naturale, in realtà ha origini antiche e comincia molto prima dell'era industriale e dell'avvio degli stati nazionali. Appare in Occidente verso la fine del XV, in precedenza i saperi venivano trasmessi da una generazione all'altra attraverso modalità e pratiche diverse.

Il principio della trasmissione del sapere esiste da molto tempo, come dimostrano le Figure 1 e 2.

Sparta e Atene offrono uno spaccato emblematico, esse avevano obiettivi molto diversi tra loro e per raggiungerli impostavano un progetto educativo, non in relazione al bambino stesso, ma in proiezione futura a seconda del ruolo che avrebbe svolto in futuro: guerriero o politico.

---

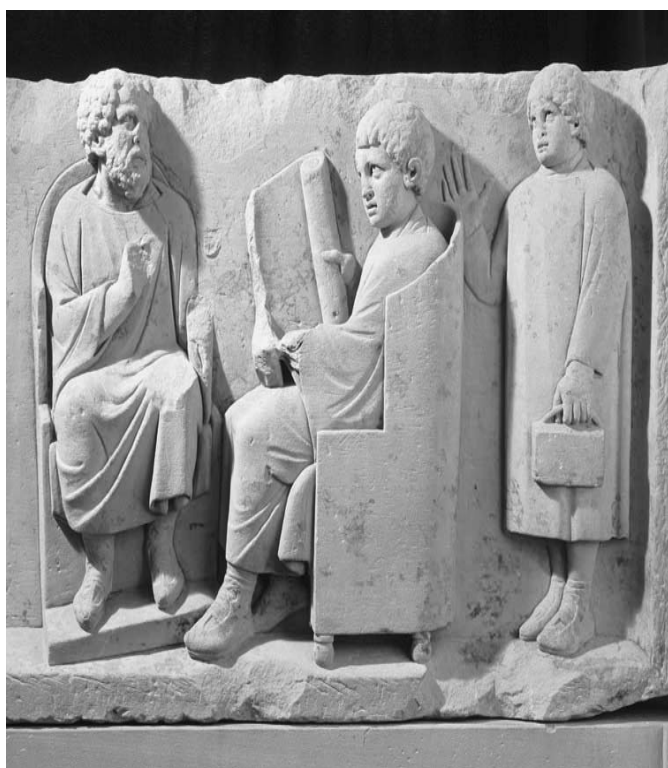
<sup>21</sup> Ivi, p. 225.

<sup>22</sup> M. Faiferri, *La scuola come metafora del mondo*, in «Domus», settembre 2012.

<sup>23</sup> H. Hertzberger, *Space and learning. Lessons in Architecture*, 010 Publisher, Rotterdam 2008, p. 68.

L'educazione era diretta, perciò, a sviluppare quelle doti ritenute necessarie e funzionali alla formazione di un guerriero a Sparta, dove i bambini abbandonavano precocemente la famiglia per trasferirsi in collegi-caserme ed erano sottoposti ad una rigida disciplina, infatti si riteneva il guerriero «l'uomo ideale»<sup>24</sup>.

Ad Atene l'educazione aveva obiettivi molto diversi perché era diventata un diritto acquisito dei cittadini e non più solo privilegio degli aristocratici, aveva le caratteristiche di un'educazione civile e non militare e verso la fine del VI secolo a.C. la scuola diventò accessibile al ceto medio. Il vaso di Duride di Samo illustra l'attività che si svolgeva in una scuola: probabilmente i locali delle scuole erano costituiti da sale in cui gli alunni erano seduti su sgabelli privi di spalliera, ma resi comodi da un cuscino, erano disposti a cerchio davanti al maestro il quale era seduto su un seggiolone ampio con schienale e braccioli. De



**Figura 1** Pala funeraria della provincia Gallo-Belgica verso il 180 a.C., Rheinisches Landesmuseum, Trier (Germania), in «TDC école» n. 48, dicembre 2009, p. 39.

Simoni evidenzia che Demostene descriveva, come unico arredo dell'aula, i banchi la cui funzione didattica era esclusivamente quella di reggere i testi<sup>25</sup>; l'aula però era decorata con immagini delle muse ed ornata di statue di Eros o Dionisio e vi erano inoltre campi-gioco e palestre<sup>26</sup>.

Anche per la società romana, aveva una elevata importanza l'educazione e l'istruzione dei figli, ma quelli delle famiglie più ricche venivano educati per lo più a casa da uno schiavo colto, il *litterator*, oppure il *pater familias* decideva di mandare i figli dai sette ai dodici anni in una scuola gestita da uno schiavo insegnante, come nel caso

<sup>24</sup> G. De Simoni, *L'organizzazione dello spazio nella storia della scuola*, in C. Castelli Fusconi (a cura di), *Lo spazio del bambino. Ricerche e contributi interdisciplinari in tema di psicologia ambientale*, Franco Angeli, Milano 1985, p. 26.

<sup>25</sup> *Ibidem*, 'Secondo le indicazioni di Vitruvio, un ginnasio doveva disporre di una palestra quadrangolare a cielo aperto, circondata dai colonnati su quattro lati. I colonnati si aprivano su tre lati e i portici si collegavano con le esedre, sale circolari con banchi. Il quarto lato quello rivolto a sud, davanti un portico con doppia fila di colonne con al centro la sala per gli efebi o l'insegnamento, in G. De Simoni, *L'organizzazione dello spazio nella storia della scuola*, in C. Castelli Fusconi (a cura di), *Lo spazio del bambino. Ricerche e contributi interdisciplinari in tema di psicologia ambientale*, cit., p. 26.

<sup>26</sup> *Ivi*, p. 27.

della foto del bassorilievo (Figura 1), per imparare a leggere e a contare.

Alcuni autori latini raccontavano i loro ricordi scolastici, in cui emerge il disagio per la sistemazione fisica in spazi spesso gelidi in inverno, ovviamente non esiste l'idea di uno spazio dedicato all'istruzione. Non esistevano manuali scolastici e la pedagogia era basata



**Figura 2** Vaso di Duride di Samo, illustra l'attività che si svolgeva in una scuola: lezione di musica, di scrittura e di lettura, in E. Pottier, *Douris and the painters of Greek vases*, J. Murray, London 1909.

sulla ripetizione delle parole del maestro, sull'apprendimento mnemonico e per la scrittura si utilizzava una tavoletta di cera con una penna di legno<sup>27</sup>.

All'epoca non si sentiva il problema degli spazi scolastici perché, come ci ricorda Visalberghi, nell'antichità si realizzò una pedagogia degli ambienti, infatti, il ragazzo di buona famiglia era accompagnato dal pedagogo (o dal padre nell'antica Roma) in vari luoghi: palestre, fori, templi, scuole,

mercati e anfiteatri, l'intera città era in un certo senso un ambiente naturale per l'educazione del giovane<sup>28</sup>.

De Simone scrive che nell'età repubblicana la scuola era ancora un'istituzione privata e non controllata dallo stato e più o meno nel 117 d.C. si realizzò la prima scuola pubblica chiamata 'atheneum'. L'aula scolastica trovava posto sui portici affollati e rumorosi del foro separata da una tenda dalla vista e dal chiasso dei passanti, oppure, raramente in qualche stanza presa in affitto o in una casa patrizia, come nella Casa dei Cervi ad Ercolano. Per quanto riguarda la disposizione degli arredi «il maestro disponeva di una poltrona (*cathedra*) posta su una pedana (*pulpitum*) mentre al sottomaestro (*adiutor*) veniva riservata una sella con un cuscino. Gli alunni sedevano su sgabelli di legno senza spalliera e disponevano di una cartella (*capsa*) che usavano appoggiata sulle ginocchia»<sup>29</sup>.

Ariès scrive che in passato, a Bisanzio, quello che lo studioso chiama 'sistema

<sup>27</sup> F. Picot, C. Picot, *L'école au fil du temps. Les débuts de l'école*, in «TDC école» n. 48, dicembre 2009, p. 42.

<sup>28</sup> A. Visalberghi, *Pedagogia ed edilizia scolastica*, in «Scuola e città», n. 12, anno XIII, 31 dicembre 1962, p. 505, pp. 505-510, testo della relazione tenuta il 19 maggio 1962 al Convegno Nazionale 'Problemi artistico-educativi dell'edilizia scolastica in Italia' organizzato a Perugia per iniziativa della locale Accademia di Belle Arti e di Pietro Vannucchi.

<sup>29</sup> G. De Simoni, *L'organizzazione dello spazio nella storia della scuola*, in C. Castelli Fusconi (a cura di). *Lo spazio del bambino. Ricerche e contributi interdisciplinari in tema di psicologia ambientale*, cit., p. 27.

scolastico antico' ha continuato ad esistere senza soluzione di continuità e, citando Marrou, dimostra come le sue caratteristiche fossero state conservate anche dopo il trionfo del Cristianesimo. Aveva gradi d'istruzione abbastanza simili alle nostre attuali scuole primaria, secondaria di primo e secondo grado, ma nell'area Gallo-Romana le istituzioni scolastiche e le tecniche di insegnamento del Basso Impero erano scomparse del tutto<sup>30</sup>.

Le scuole dell'alto Medioevo sono nate in seguito all'esigenza di formare i sacerdoti. La Chiesa aveva affidato in passato questa funzione alla scuola non religiosa di tipo ellenistico, che provvedeva alla formazione letteraria degli allievi che era ritenuta indispensabile. Dal V secolo in poi, a causa del crollo della cultura classica, la Chiesa non poteva più avvalersene perché erano cadute le consuetudini della vita cittadina e nelle campagne non esistevano certo le routine delle città.

Si trattava però, prosegue Ariès, di un'istruzione prevalentemente professionale o tecnica e si impartiva nelle cattedrali presso i vescovi o, successivamente, gli ausiliari dei vescovi e si imparavano le cognizioni necessarie per cantare il Salterio. L'insegnamento orale rivolto alla memoria, un po' come le scuole coraniche attuali in cui si assiste alla recitazione dei versetti del Corano nelle grandi moschee mediorientali di Kairouan o di La Mecca, dà l'idea di come dovevano essere le scuole medioevali<sup>31</sup>.

In sintesi, come scrive Manacorda, durante l'alto Medioevo ed ancora fino all'XI secolo, l'istruzione in Italia e in Europa, era interamente affidata alla Chiesa ed esistevano le scuole parrocchiali che fornivano un'istruzione di base, le scuole vescovili e le scuole cenobiali dell'Ordine Domenicano<sup>32</sup>. L'istruzione era limitata quasi esclusivamente alla preparazione dei sacerdoti e non toccava, se non in minima parte, la popolazione, infatti, erano soprattutto i figli dei nobili ad essere istruiti, seppur l'analfabetismo era molto diffuso anche nelle classi sociali di rango elevato, spesso le famiglie più agiate assumevano un precettore per l'istruzione dei figli<sup>33</sup>.

Nel Medioevo gli artigiani, come scrive Visalberghi, nel vennero istruiti all'interno delle botteghe e ci fu una efficace, seppur diversa, 'pedagogia degli ambienti' utilizzata anche dalle classi colte, in particolare dagli ecclesiastici, perché conventi, scuole, cattedrali e le stesse chiese erano luoghi di educazione degli adulti e quanto di meglio l'ambiente artificiale potesse offrire all'epoca<sup>34</sup>.

---

<sup>30</sup> P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medioevale moderna*, Laterza, Roma-Bari 1978, p. 156, tit. or.: *L'enfant e la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Plon Paris 1973, cfr. in H. I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Seuil, Paris 1948.

<sup>31</sup> *Ivi*, pp. 155-157, cfr. in H. I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Seuil, Paris 1948.

<sup>32</sup> G. Manacorda, *Storia della scuola in Italia - Vol. I: il Medioevo* (due tomi), Sandron, Milano-Palermo-Napoli, 1914 (rist. Bologna 1978), pp. 95-128.

<sup>33</sup> G. Manacorda, *Storia della scuola in Italia - Vol. II: il Medioevo* (due tomi), Sandron, Milano-Palermo-Napoli, 1914 (rist. Bologna 1978), pp. 3-41 e p. 121.

<sup>34</sup> A tal proposito Visalberghi cita la dissertazione *'De aque et terra'* di Dante tenuta nel Duomo di Verona e scrive inoltre lo studioso «ancora oggi colpisce il fatto che è difficile trovare un sito esteticamente splendido dove, almeno nel nostro paese, non si trovi un convento o i suoi resti. Tutto ciò avveniva, si direbbe, in modo

Come scrive Vincent, citando Laporte, è possibile distinguere tre forme di scolarizzazione: una forma che può essere definita 'antidiluviana' che fa riferimento al periodo antico e feudale, una forma primitiva che si riferisce alle *Petites écoles* e ai *Collèges* dell'*Ancien Regime* e, infine, le forme 'sviluppate' di scolarizzazione come le conosciamo oggi. Le seconde, però, sono costitutive di una fase della storia della scolarizzazione che porterà alla costituzione di un apparato scolastico autonomo<sup>35</sup>.

Nel XII secolo, la situazione della scuola iniziò a cambiare e, come rileva Manacorda, subì una profonda trasformazione nel corso del XIII secolo soprattutto nell'ambito delle scuole religiose. Infatti, mentre le scuole parrocchiali tendevano a scomparire vi furono diversi ordini religiosi, dai domenicani ai benedettini che si dedicarono all'insegnamento superiore. Con una certa rapidità sorsero scuole laiche a tre diversi livelli che potrebbero essere pensati come corrispondenti alle attuali scuole primaria, secondaria e universitaria<sup>36</sup>.

Nelle scuole laiche un maestro, in genere, insegnava a circa trenta studenti, ma poteva arrivare ad insegnare anche a cento o centocinquanta e se la scuola era finanziata dal comune il maestro integrava il suo basso stipendio con le quote degli allievi. Il maestro inizialmente insegnava a casa sua, finché il Comune non gli assegnò un'abitazione. Nel caso il numero degli allievi era ritenuto elevato, a volte anche cento o centocinquanta, il maestro era obbligato ad assumere un *ripetitore*, al quale doveva corrispondere una parte dei proventi<sup>37</sup>.

Nel corso del XII secolo si assiste ad uno sviluppo di scuole laiche secondarie, destinate ad alunni che erano stati già alfabetizzati, ed erano suddivise in due tipologie: le scuole d'abaco dove era possibile apprendere le tecniche di calcolo con le cifre arabe che nacquero prevalentemente in Italia e le scuole di grammatica, con programmi d'insegnamento prevalentemente basati sullo studio della lingua latina e della letteratura di autori classici e medioevali. In questo contesto però, i nobili e le famiglie più ricche continuavano ad utilizzare precettori privati. Nel corso del secolo XII nacquero, inoltre, molte università, la prima università fu istituita a Bologna nel 1088. Alla fine del 1200 le scuole religiose, pur essendo molto importanti per la preparazione dei sacerdoti, diminuirono la loro importanza e solo successivamente, all'epoca della Controriforma riacquistarono un ruolo primario<sup>38</sup>.

---

*naturale, quasi inconsapevole*», in A. Visalberghi, in «Scuola e città», cit, p. 505.

<sup>35</sup> G. Vincent, *L'école primaire française, étude sociologique*, Atelier national de reproduction des theses, Université de Lille III, 1982, p. 16, cfr. in D. Laporte, *Histoire de l'éducation*, «Ornicar», n. 2, mars 1975, p. 43.

<sup>36</sup> G. Manacorda, *Storia della scuola in Italia - Vol. I: il Medioevo* (due tomi), cit., pp. 129-164.

<sup>37</sup> *Ivi*, pp. 173-174 e P. F. Grendler, *La scuola nel Rinascimento Italiano*, Editori Laterza, Roma-Bari 1991, tit. or.: *Schooling in Renaissance in Italy: Literacy and Learning, 1300-1600*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore 1989, p. 20,

<sup>38</sup> *Ivi*, pp. 5-21.



**Figura 3** Jan van Steen. *Scuola del villaggio Paesi Bassi*, 1670, presso National Gallery of Scotland (Edimburgo), <http://it.wahooart.com/@/8XYBC8-Jan-Steen-Village-scuola>, visitato il 5.09.13.

Manacorda, citando Balibar e Macherey, prosegue scrivendo che lo sviluppo delle forme scolastiche attuali è un fatto storico recente e che risulta tendenzialmente dallo sviluppo dei metodi di produzione capitalistica<sup>39</sup>. E' possibile schematizzare, in sintesi, le tecniche di trasmissione del sapere in tre diverse modalità<sup>40</sup>. La prima modalità riguarda la trasmissione dei saperi relativi alle tecniche utilizzate dalla società per la coltivazione dei campi, per l'allevamento, la pesca e tutte le attività artigianali che vengono apprese dai giovani lavorando. Già a 7 o 8 anni i bambini vengono considerati idonei al lavoro e lo svolgono insieme agli adulti e attraverso l'imitazione e la loro guida costante imparano a svolgere quelle attività che permetteranno loro di garantire un'adeguata sussistenza alle loro famiglie<sup>41</sup>. In alcuni casi questa modalità di apprendimento prendeva una forma più 'istituzionalizzata', infatti, il ragazzo veniva mandato da un maestro artigiano, che lo accoglieva nella sua bottega per imparare progressivamente un determinato lavoro. Questa forma di apprendimento, quindi, non avveniva attraverso corsi di formazione o lezioni, ma osservando il maestro e partecipando alle attività produttive<sup>42</sup>.

<sup>39</sup> G. Manacorda, *Storia della scuola in Italia - Vol. I: il Medioevo* (due tomi), cit., p. 44, cfr. in R. Balibar, D. Laporte, *Le français nationale*, Hachette, Paris 1975, p. 25.

<sup>40</sup> S. Khan, *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*, cit., p. 51.

<sup>41</sup> P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medioevale moderna*, Laterza, Roma-Bari 1978, p. 160.

<sup>42</sup> S. Khan, *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*, cit., pp. 51-52.



Durante il Medioevo esistono, inoltre, altre due forme di trasmissione del sapere: le Università e le *Petites écoles* che seppur ad una prima analisi potrebbero apparire simili alle organizzazioni scolastiche attuali, ad un esame più approfondito se ne discostano in modo significativo.



**Figura 4** *L'asino a scuola* di Pieter Brugel il Vecchio, 1556, Staatlich Museen zu Berlin-Preußischer Kulturbesitz, Kupferstichkaninett, Berlin, <http://www.salondegliartisti.it/museo/B/b0104/01040250.jpg>, visitato il 6.09.13.

Le Università presentano profili molto diversi dall'insegnamento che viene proposto nelle Università attuali<sup>43</sup> e Le Goff scrive che «*il Medioevo ha distinto male gli ordini di insegnamento*<sup>44</sup> e non c'è un'accurata definizione dei livelli all'interno dei curriculum di studi.

In sostanza, come scrive Sabine Khan, si è molto lontani dalla strutturazione attuale dell'istruzione secondaria ed universitaria in cui i livelli progressivi di apprendimento sono suddivisi con precisione anno per anno. Questa mancanza di suddivisione comportava che, ad un certo livello di studi, fosse possibile agli studenti di età molto diversa di mescolarsi tra loro. Le università insegnavano a persone estremamente diverse sia per competenze, sia per conoscenza ed anche per l'età, ma l'insegnamento non era fondato su queste differenze, anzi, «*le università insegnavano, al di là di tutte le distinzioni, lo stesso sapere a tutti*»<sup>45</sup>.

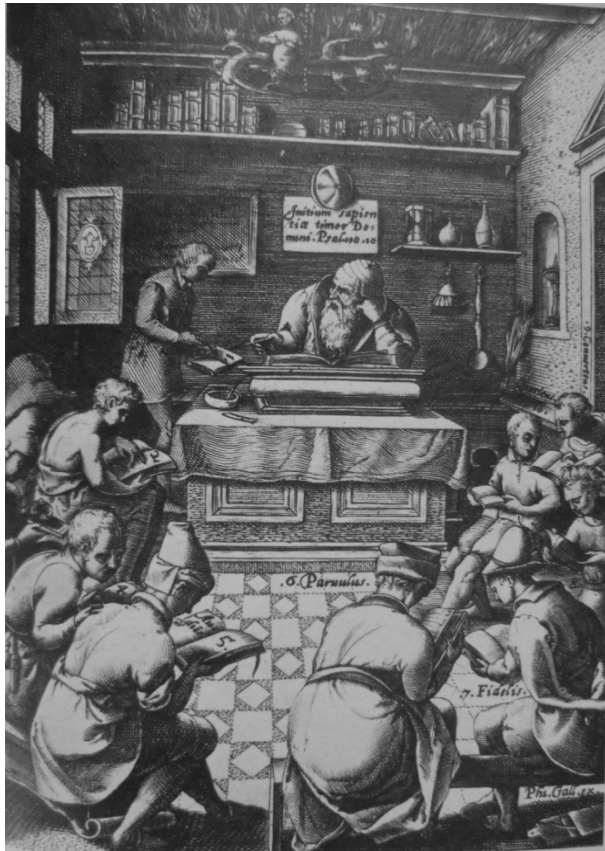
<sup>43</sup> L. Moulin, *La vita degli studenti nel Medioevo*, Jaka Book, Milano 1992, pp. 177-178, tit. or.: *La vie des étudiants au Moyen Age*, Edition Albin Michel, Paris 1991.

<sup>44</sup> J. Le Goff, *Gli intellettuali nel Medioevo*, A. Mondadori, Milano 1985, pp. 79-80.

<sup>45</sup> S. Khan, *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*, cit.,

Scrive a tal proposito Ariès che, generalmente, «*i partecipanti avevano dieci anni. Ma i contemporanei non ci badavano e trovavano anche naturale che un adulto desideroso di apprendere si mescolasse a un uditorio infantile*»<sup>46</sup>, quindi, tutte le età erano confuse nello stesso 'uditorio' e maestri si rivolgevano indifferentemente a giovani e vecchi, indistintamente, e non poteva essere diverso perché, ancora nel Quattrocento, nei programmi non c'era differenziazione e gradazione. Tra giovani e vecchi, scrive Ariès, c'era solo una differenza: «*che gli uni avevano ripetuto più volte ciò che gli altri avevano sentito una sola volta*»<sup>47</sup>

Oltre alle università, infine, ci sono le *Petites écoles*. Fino al Seicento non esisteva un insegnamento elementare in lingua volgare che corrispondesse all'attuale scuola primaria.



**Figura 5** Prima della classe: la pedagogia individuale. (Grav. de Galle, fin XVI secolo. Photo Bib. Nat. Paris, in M.-M. Compère, *Du collège au lycée*, Editions Gallimard/Julliard, Paris 1985, p. 151.

Il termine '*Petites écoles*' compare solo nel Seicento e si riferisce a scuole che possono essere considerate come nucleo originale della nostra attuale istruzione primaria, anche se queste scuole hanno una funzione totalmente diversa da quella che la scuola primaria ha al giorno d'oggi. Scrive Grosperin che le '*Petites écoles*' sono scuole «*dove si impara a leggere, a scrivere o dove si insegna la grammatica*»<sup>48</sup>, a questi programmi venivano aggiunti anche il calcolo, il catechismo e la morale, che veniva denominata 'civiltà'. Esse si trovavano all'interno dei villaggi ed offrivano un insegnamento indirizzato prevalentemente ad acquisire la capacità di lettura e a volte di scrittura e di calcolo, a fronte del pagamento al maestro di una

p. 53.

<sup>46</sup> P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medioevale moderna*, cit., p. 188.

<sup>47</sup> *Ivi*, p. 174. Scrive P. Ariès che «*i reggenti del Dottrinale di Pierre Michault si rivolgono contemporaneamente ai piccoli e ai grandi che componevano il loro uditorio: «Bravi scolari, intelligenze aperte, vecchi o giovani, maturi o in età acerba ... [...]. E costei (l'allegoria Rapine che simboleggia un reggente di falsità) a innumerevoli folle di scolari, giovani e vecchi, leggeva il capitolo delle costruzioni (del Dottrinale di Alessandro di Villadei, successore di Prisciano, antenato di Despauterius)»*, in P. Michault, *Doctrinal du temps présent*, a cura di T. Walton, Drotz, Parigi 1931.

<sup>48</sup> B. Grosperin, *Les Petites Écoles sous l'Ancien Régime*, Ouest-France, Rennes 1984, p. 7.

quota quale corrispettivo per l'insegnamento<sup>49</sup>. Le loro origini sono varie c'è, comunque, in primo luogo l'influenza della scuola latina, però a livello elementare.



**Figura 6** *Le Maître d'école du XVII siècle*, Adriaen van Ostade (1662), Museo del Louvre, Paris, [http://cartelen.louvre.fr/cartelen/visite?srv=car\\_not\\_frame&idNotice=25800](http://cartelen.louvre.fr/cartelen/visite?srv=car_not_frame&idNotice=25800), visitato il 10.09.13

E' certo che nella seconda metà del Seicento esistevano in modo diffuso le '*Petites écoles*' ed era sconosciuta, come si è visto, l'idea di un insegnamento graduale, che gerarchizzasse gli oggetti di studio secondo le difficoltà, dal più semplice e fondamentale al più complesso e simultaneo<sup>50</sup>.

Inoltre, fino al XVII secolo non c'era una suddivisione tra gli allievi della stessa età e dello stesso livello, Grosperin scrive che *«la lettura è stata per lungo tempo insegnata attraverso un metodo individuale il maestro, si*

*occupava di un allievo per volta»*<sup>51</sup>. Prosegue, infatti, spiegando che il maestro ha di fronte studenti che hanno diversi livelli di apprendimento e hanno obiettivi tra loro diversificati. Le classi, prosegue lo studioso, in seguito all'espansione delle piccole scuole, si riempiono fino ad arrivare a cifre che oggi sembrano incredibili, diventa, quindi, necessario utilizzare il metodo simultaneo: *«il maestro diventa come un direttore d'orchestra che anima e controlla un'attività collettiva»*<sup>52</sup>.

Nelle due immagini successive<sup>53</sup> e in quella precedente si osserva spesso il maestro che insegna a uno o due studenti al massimo contemporaneamente vicino ad un tavolo che funge da 'cattedra', mentre gli altri allievi, aspettano il loro turno e si impegnano in altre attività.

<sup>49</sup>P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medioevale moderna*, cit., pp. 331-334.

<sup>50</sup> *Ivi*, p. 169.

<sup>51</sup> B. Grosperin, *Les Petites écoles sous l'Ancien Régime*, cit., p. 76.

<sup>52</sup> *Ivi*, p. 77.

<sup>53</sup> Le immagini rappresentano due dipinti del pittore olandese Gerrit Dou. La prima '*The Night School*' (del 1660-1665) è conservata al Rijksmuseum, Amsterdam e mostra l'interno di un'aula del XVII secolo. L'altra opera '*An evening school*' del 1660 è conservata presso il Metropolitan Museum di New York e si osserva il maestro attorniato dagli allievi. Ognuno sta facendo una cosa diversa: alcuni stanno leggendo, altri lo osservano mentre sta affilando la matita.



**Figura 7** Gerrit (o Gerard) Dou, *The Night School* (circa 1623-65), Rijksmuseum Amsterdam, <https://www.rijksmuseum.nl/en/collection/SK-A-87>, visitato il 10.09.13.

**Figura 8** Gerrit (o Gerard) Dou, *An Evening School* (circa 1660), Metropolitan Museum New York, <http://www.metmuseum.org/toah/works-of-art/40.64>, visitato il 10.09.13

Come sottolinea Vincent, è ancora molto lontana l'epoca in cui si possono raggruppare gli allievi affinché seguano le lezioni con lo stesso ritmo e gli stessi programmi e con controlli periodici per verificare gli apprendimenti e gli obiettivi raggiunti. Per arrivare a questa impostazione è necessario che gli studenti siano raggruppati in una classe, che siano accumulati da qualche caratteristica che li distingua dagli allievi di classi con livelli di apprendimento maggiori o minori<sup>54</sup>.

Certamente la distribuzione in classi non era ignorata dagli antichi, Ariès sottolinea che il termine si è imposto nell'area di influenza dei Gesuiti e in Francia, ed anche in epoca precedente si legge infatti: «*pueros in classes distribuere*», e gli autori che usano questo termine ne conoscono l'origine e il significato. Nonostante ciò, nella scuola antica la divisione in classi rimane un aspetto superficiale dell'ordinamento scolastico<sup>55</sup>.

### 2.3 L'aula scolastica nel Medioevo

Parlare di aula scolastica nel Medioevo è abbastanza strano, infatti, come si è visto nel precedente paragrafo, a quell'epoca non c'era l'idea di uno spazio vero e proprio da dedicare all'istruzione ed anche l'introduzione dei banchi è stata vista con disapprovazione ed appariva addirittura discutibile come sottolinea Ariès<sup>56</sup>. Secondo Bellomo, poiché a quell'epoca lo studio era «*condizione favorevole al profitto*» ed «*appar[iva] un dolce*

<sup>54</sup> G. Vincent, *L'école primaire française, étude sociologique*, cit., p. 29.

<sup>55</sup> P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medioevale moderna*, cit., p. 201.

<sup>56</sup> *Ivi*, p. 173.

*lavoro*»<sup>57</sup>, chi aveva disponibilità economica per acquistare preziosi e rari manoscritti e voleva dedicarsi all'insegnamento poteva farlo attrezzando un locale, di proprietà oppure preso in affitto ed apriva una scuola<sup>58</sup>. Nonostante i tentativi del comune di controllo, le scuole continuavano ad aumentare liberamente ed operavano in regime di libera concorrenza, infatti per aprire una scuola bastava una stanza (oltre naturalmente a competenze adeguate) e, prosegue Bellomo, non si hanno descrizioni dell'aula del periodo più antico ma, racconta lo studioso, secondo la tradizione che può essere considerata come fondamento, le scuole bolognesi erano abbastanza confortevoli. Non così le scuole di altre città, dove non solo gli interni erano malmessi, ma anche la tutela della tranquillità dello



**Figura 9** Cino da Pistoia in cattedra – Miniatura - Roma Biblioteca vaticana – Cod. Urbin. 175, fol. 1, in G. Manacorda, *Storia della scuola in Italia - Vol. I: Il Medioevo (due tomi)*, cit., p. 265.

studio era messa a dura prova dai rumori molesti che provenivano dal contesto urbano: «*le incudini dei fabbri, le ruote ferrate dei carri, i postriboli*»<sup>59</sup>.

L'aula ideale, anche se è ancora solo a livello di ipotesi, è descritta da Buoncompagno e Bellomo ne dà una traduzione: «*L'aula sia costruita in uno spiazzo libero e sano. Sia lontana dal via vai delle donne, dal chiasso della piazza, dallo scalpiccio dei cavalli, dal traffico, dal latrato dei cani, dai rumori molesti, dal fracasso dei carri e da ogni fetore. Abbia larghezza e lunghezza eguali... Sia pulita dalla polvere e da ogni sporcizia. [...]. Vi siano due o tre finestre, disposte in modo tale che il professore ogni tanto, e specialmente col bel tempo, possa intravedere le zone circostanti, gli alberi e gli orti e i frutteti, poiché è nella visione delle cose gradevoli che la memoria si irrobustisce*»<sup>60</sup>.

Manacorda descrive in modo dettagliato i locali scolastici e la frase che più di frequente si trova usata per indicare il luogo, ove si fa scuola, è «*conclave atrii*». Sotto un

Manacorda descrive in modo dettagliato i locali scolastici e la frase che più di frequente si trova usata per indicare il luogo, ove si fa scuola, è «*conclave atrii*». Sotto un

<sup>57</sup> M. Bellomo, *Saggio sull'università nell'età del diritto comune*, Il Cigno Galileo Galilei Edizioni di Arte e Scienza, Roma 1996, 2° ristampa, p. 42. Lo studioso spiega che l'espressione è presa dal *Carmen*, anonimo, composto tra il 1162 e il 1166, scoperto e pubblicato da E. Monaci, *Carmen de gestis Frederici I*, verso 485, p. 21.

<sup>58</sup> M. Bellomo, *Saggio sull'università nell'età del diritto comune*, cit, p. 43.

<sup>59</sup> *Ivi*, p. 44.

<sup>60</sup> *Ibidem*, Bellomo scrive che l'aula ideale è descritta Buoncompagno da Signa, *Rhetorica Novissima*, nel cap. 8.1.20, in A. Gaudenzi, *Rhetorica Novissima*, in Biblioteca Iuridica Medii Aevi, Scripta Anecdota Glossatorum, Bologna 1892, p. 270.

*portico, dietro, dietro una modesta tenda*»<sup>61</sup>.

Nei secoli successivi il locale della scuola è definito con termini simili, a Vercelli nel 1149 in calce ad un atto notarile compare *'porticu grammaticae'* e, nelle scuole vescovili del Nord-Italia è consuetudine la sistemazione delle scuole negli atrii: *«nell'atrio esterno le scuole di cantori, nell'atrio interno due scuole di filosofi [...] ove si insegnano le arti liberali»* e si evince leggendo i documenti dell'epoca. Anche i locali delle scuole comunali dati in affitto dal Comune ai maestri erano luoghi adattati allo scopo, non nati come scuole e mai costruiti ad hoc, oppure venivano utilizzati locali di case anche questi riadattati in modo da poter essere utilizzati come ambiente scolastico<sup>62</sup>.

Il maestro si organizzava, ad esempio, nel chiostro di una chiesa che aveva sgombrato da altre attività presenti oppure in chiesa o alla porta della chiesa, però i



**Figura 10** *Un maestro in cattedra e portico della scuola, Biblioteca Vaticana – Cod. Urbin, fol. 1 in G. Manacorda, Storia della scuola in Italia - Vol. II: Il Medioevo (2 tomi), cit., p. 53*

maestri, in genere, prendevano in affitto un locale, una *'schola'* con un canone che nelle città universitarie era controllato e le scuole erano indipendenti fra loro, ma con l'aumento del numero delle scuole autorizzate, quando non aveva risorse che gli permettessero di affittare un locale, il maestro si accontentava di un angolo di strada.

Ariès, per quanto riguarda la strutturazione dell'aula e descrivendo l'arredamento della scuola, ha scritto che il maestro *«stendeva in terra uno strato di paglia e gli allievi ci si sedevano sopra. Più tardi, dal Trecento in poi, si mise qualche banco, benché sui primi tempi la nuova usanza apparisse discutibile. Poi si stavano ad aspettare gli studenti, come i mercanti aspettavano gli avventori»*<sup>63</sup>. Anche Bellomo scrive che a Parigi e, secondo una più tarda documentazione del

Trecento, a Bologna era abitudine coprire il pavimento con uno strato di paglia; da questa usanza è nata l'espressione *'vico degli strami'*<sup>64</sup>, per indicare la strada sulla quale si affacciavano le scuole. E' da segnalare una commistione tra attività educative o altre

<sup>61</sup> G. Manacorda, *Storia della scuola in Italia - Vol. II: il Medioevo* (due tomi), cit., p. 185.

<sup>62</sup> *Ivi*, pp.187-191.

<sup>63</sup> P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, cit., p. 173.

<sup>64</sup> M. Bellomo, *Saggio sull'università nell'età del diritto comune*, cit., p. 44. Questa è una frase molto celebre e viene riportata anche da Dante nel Paradiso, Canto X, verso 137.

attività lecite ed attività illecite o addirittura licenziose<sup>65</sup>.



**Figura 11** Donatus, *Parusiae, apud Leonem Cosmum, cognomine Blanchinum veronesum, 1517* (dalla *Bibliofilia* di Leo S. Olschki, Dicembre gennaio 1900-1901, p. 391), in G. Manacorda, *Storia della scuola in Italia - Vol. II: Il Medioevo* (due tomi), cit., p. 240.

Per quanto riguarda le suppellettili presenti a scuola Manacorda ha scritto che, secondo Buoncompagno, a scuola avrebbero dovuto essere esposte alcune figure, inoltre, lo scolaro doveva dotarsi di tavolette a forma di libro da tenere sulla gamba destra a cavalcioni sulla sinistra (Figura 11) dove si prendevano gli appunti che poi si trascrivevano su una pergamena<sup>66</sup>.

Bellomo ha scritto che all'epoca gli studenti erano seduti su delle panche e non avevano libri personali perché molto costosi e solo in alcuni casi eccezionali, gli studenti ne possedevano di propri, pertanto non occorre il leggio che era a disposizione sulla cattedra del maestro, collocata probabilmente al centro tra due o più file di panche appoggiate oppure parallele ai due lati della stanza.<sup>67</sup>

Questa disposizione fisica è coerente con le tecniche di insegnamento dell'epoca e solo in seguito, all'incirca negli ultimi due decenni del XII secolo prosegue Bellomo, quando mutarono i rapporti tra studenti e docenti, questa disposizione fu modificata e la cattedra arretrò in modo da essere a ridosso di una delle pareti e fu posta su una pedana, mentre i banchi furono collocati di fronte ad essa, quasi fossero in opposizione<sup>68</sup>. Come scrive Manacorda, infatti, le immagini o i bassorilievi dell'epoca mostrano il maestro che siede su una larga e bassa cattedra ed ha davanti a sé un alto leggio inclinato su cui vengono posati i testi che sta utilizzando per insegnare. Davanti al maestro tre file di banchi molto rozzi perché costituiti unicamente da una tavola orizzontale sorretta da due verticali che contenevano ciascuno tre allievi, atteggianti in modo diverso, ma dall'immagine si deduce che erano di età molto diverse perché era presente un allievo giovane ed un altro con la barba, come già si è scritto, c'erano contemporaneamente

<sup>65</sup> *Ivi*, p. 45.

<sup>66</sup> G. Manacorda, *Storia della scuola in Italia - Vol. II: Il Medioevo* (due tomi), cit., pp. 191-192.

<sup>67</sup> M. Bellomo, *Saggio sull'università nell'età del diritto comune*, cit., p. 45, cfr. in J. F. Hinnebusch, *The historia occidentalis of Jacques de Vitry*, The University Press, Fribourg 1972, p. 91.

<sup>68</sup> *Ibidem*. È interessante riportare quanto scrive ancora Bellomo in relazione alla strutturazione dell'aula scolastica e sull'origine dei bidelli, in particolare: «Le finestre sono chiuse, d'inverno, con panni di lino, ed è fioca la luce che filtra. Val di più quella delle candele. La pulizia è curata dai servi del 'dominu's e fra essi va specializzandosene uno che verso la fine del secolo viene chiamato 'bidello'».

presenti diverse fasce d'età<sup>69</sup>.



**Figura 12** Cino da Pistoia che fa lezione, in un bassorilievo sulla sua tomba della porta del duomo di Pistoia, in B. Wiese ed E. Pèrcopo, *Storia della letteratura italiana dalle origini ai giorni nostri*, Unione Tipografico-editrice, p. 85 (ed. italiana-xerocopia).

Grendler ci segnala che i Comuni iniziarono a promuovere l'istruzione perché ritenevano che istruire i giovani portasse beneficio alle persone stesse e alla città, si fecero carico di assumere i maestri e promossero l'istruzione e il maestro diventò, accanto al medico e al chirurgo comunale, un pubblico funzionario che forniva un servizio per la comunità<sup>70</sup>.



**Figura 13** Aula scolastica nella seconda metà del XVI secolo, incisione dell'epoca, Staatliche Museum, Berlino, in C. Castelli Fusconi (a cura di). *Lo spazio del bambino. Ricerche e contributi interdisciplinari in tema di psicologia ambientale*, Franco Angeli, Milano 1985, p. 46.

<sup>69</sup>G. Manacorda, *Storia della scuola in Italia - Vol. II: il Medioevo* (due tomi), cit., p. 196. G. Manacorda spiega che queste descrizioni di una scuola medioevale di Diritto sono state ricavate dal cenotafio di Cino da Pistoia e riportate in B. Wiese ed E. Pèrcopo, *Storia della letteratura italiana dalle origini ai giorni nostri*, Unione Tipografico-editrice, Torino 1904, p. 70 (ed. tedesca), p. 85 (ed. italiana-xerocopia).

<sup>70</sup> P. F. Grendler, *La scuola nel Rinascimento Italiano*, cit., pp. 17-18.



Ovviamente bisogna attendere ancora per avere degli spazi che abbiano qualche analogia con le scuole attuali e dove ci sia una problematizzazione degli aspetti didattici anche perché, come si è visto, la scuola medioevale era riservata ai chierici e ai religiosi e solo verso la fine del Medioevo si è aperta ai laici e da allora in poi a strati sempre più vasti della popolazione, fino ad arrivare a diventare scuola di massa.

## 2.4 La nascita dei Collegi e l'origine della classe

La situazione descritta muta progressivamente e si assiste alla nascita di un modello pedagogico nuovo all'alba del XVI secolo che si espanderà prima in Francia e successivamente in buona parte dell'Europa Occidentale. Questa nascita è il frutto di una maturazione lenta e progressiva che ha come punto di partenza la creazione dei collegi avvenuta nei primi decenni del XIV secolo.

I collegi, come racconta Ariès, derivano dagli asili per studenti poveri fondati alla fine del XII secolo negli ospedali; nel 1180 un inglese al ritorno da Gerusalemme comprò una camera all'Hôtel-Dieu per dare una sistemazione a diciotto studenti poveri mantenuti con i frutti di una donazione. Il collegio, da asilo 'ospitaliero', si trasforma in istituto per i borsisti che frequentano le università, i quali prendono le stanze in affitto<sup>71</sup>.

Successivamente, nel corso degli anni passando dal Medioevo al Rinascimento, gli studenti con redditi bassi incominciarono ad affittare le camere che rimanevano libere ad altri studenti, inizialmente del loro stesso livello di studi, successivamente a studenti più giovani<sup>72</sup>.

Sabine Khan racconta che gli studenti borsisti organizzarono anche ripetizioni per gli studenti più giovani e divennero anche punto di riferimento e interlocutori tra gli studenti più giovani e le conoscenze offerte dalle università<sup>73</sup>.

Con la riforma dell'Università del 1452, il Cardinale Guillaume d'Estouteville affida i giovani studenti a maestri distinti in due categorie: quelli direttamente impegnati all'educazione dei bambini erano chiamati 'maestro', 'pedagogo' o 'reggente', quelli che avevano una responsabilità superiore perché si occupavano di scegliere i professori erano chiamati 'maestri o principali di pedagogia'. Queste persone vengono reclutate all'interno dei collegi, tra i borsisti e avranno anche il ruolo di ripetitori per un gruppo di allievi posti

---

<sup>71</sup> P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medioevale moderna*, cit., p. 179, cfr. in H. Rashdall, *The universities of Europe in the Middle Ages*, vol. I, Oxford University Press, London 1895, (nuova ed. a cura di F. M. Powicke e A.B. Emden), Xerocopia della ristampa della 2. ed. 1936, pp. 497-539.

<sup>72</sup> M.-M. Compère, *Du collège au lycée (1500-1850)*, Editions Gallimard/Julliard, Paris 1985, p. 19.

<sup>73</sup> S. Khan, *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*, cit., p. 54.

sotto la loro responsabilità<sup>74</sup>.

Ariès spiega che nel testo della riforma compaiono espressioni nuove come *collegium*, *pædagogicum*, *domus artistorum*, *magister principalis*, *pædagogus*, *regens*.

La svolta fondamentale, che ha portato nei collegi una innovazione radicale e ha dato l'avvio alla classe, si è avuta alla fine del XV secolo nei Paesi-Bassi all'interno dei collegi dei 'Fratelli della Vita Comune', una congregazione di insegnanti che avevano messo a punto alcune innovazioni riguardanti l'organizzazione degli studi, anziché i contenuti disciplinari.

In particolare, gli studenti erano raggruppati sulla base della progressione dei loro apprendimenti, in modo che potessero ricevere tutti insieme lo stesso insegnamento. Solo nei collegi sussiste una separazione delle età anagrafiche dei bambini perché nella società del tempo un ragazzo tra i tredici e i quindici anni d'età era considerato un uomo e partecipava alla vita degli adulti senza che nessuno se ne meravigliasse. Compère spiega



**Figura 14** Il complesso della chiesa di San Michele e Collegio Gesuitico a Monaco di Baviera in una stampa di Michael Wening in C. Norberg Schulz, *Architettura Barocca, Electa, Martellago (Venezia), 1998*.

che Jean Standonck, vecchio allievo dei Fratelli della Vita Comune, «ha introdotto nel suo istituto le pratiche che i suoi maestri avevano approntato: in sintesi, i bambini dello stesso livello erano raggruppati insieme per acquisire le stesse conoscenze»<sup>75</sup> e viene così superato l'insegnamento ad un solo studente alla volta come avveniva nelle *Petites Ecoles*<sup>76</sup>.

Così sono nate le classi e, prosegue Compère, il maestro poteva rivolgersi all'intero gruppo di allievi perché tutti erano in grado di comprendere gli stessi contenuti della lezione. Questo nuovo metodo chiamato simultaneo e mutuato dalle lezioni universitarie, si sostituisce, in

parte, a quello detto individuale che fino a questo momento era quello maggiormente utilizzato<sup>77</sup>. Questa nuova modalità organizzativa venne chiamato 'metodo parigino' si

<sup>74</sup> M.-M. Compère, *Du collège au lycée (1500-1850)*, cit., p. 20. M.-M. Compère scrive che gli statuti della riforma dell'università sono pubblicati in latino in P. Denifle e É. Châtelaine, *Cartulaire de l'Université de Paris*, t. IV, dal 1889 al 1897, pp. 713-754.

<sup>75</sup> M.-M. Compère, *Du collège au lycée (1500-1850)*, cit., p. 24.

<sup>76</sup> S. Khan, *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*, cit., p. 54, cfr in M.-M. Compère, *Du collège au lycée (1500-1850)*, cit., p. 24.

<sup>77</sup> *Ibidem*.

diffuse rapidamente in tutta Europa.

Dal principio del Quattrocento quando gli studenti, da qualche decina a qualche centinaio ripetevano insieme la lezione nello stesso locale mescolati senza distinzione d'età, al momento in cui si trova traccia nei documenti c'è stata un'evoluzione abbastanza rapida, pur tuttavia c'è passaggio intermedio nel corso del Quattrocento quando si afferma un nuovo criterio di distinzione. Nonostante, infatti, questi studenti siano raggruppati in un'unica sala, sotto il controllo comune dei maestri, erano comunque suddivisi in gruppi in base al grado di preparazione e i maestri presero l'abitudine di rivolgersi separatamente ad ognuno di questi gruppi. E', ovviamente, una suddivisione ancora embrionale ed è la conseguenza del passaggio, parziale, dal metodo pedagogico dell'insegnamento di tradizione medioevale, alla pedagogia progressiva che successivamente prenderà il sopravvento<sup>78</sup>.

E' la visione pedagogica che cambia, si passa dall'idea di studenti come singoli individui ad un insegnamento che prende in considerazione le loro differenze rispetto ai livelli di apprendimento. La consapevolezza di questa differenza, da parte delle istituzioni, consente di formare gruppi omogenei di studenti all'interno dei quali si suppone non esistano più differenze. Ariès, spiega che c'era un rapporto molto stretto tra l'età degli allievi e il gruppo che li riunisce, in sostanza ogni anno d'età ha un'impronta propria «*si ha l'età della classe che si frequenta, e ciascuna classe deve al proprio programma, al proprio locale e al proprio insegnante una fisionomia particolare*»<sup>79</sup>.

L'organizzazione della classe scolastica è, quindi, di essenziale importanza ai fini dell'architettura pedagogica e della progettazione e strutturazione degli edifici scolastici e delle aule, in sostanza, si è passati dall'indeterminatezza medioevale alla rigidità ed al rigore attuale. Ciò significa che nel corso dei secoli anche gli spazi dedicati all'apprendimento cambieranno: si passerà da grandi spazi con studenti tutti insieme seppur divisi in gruppi, e in Italia questa organizzazione transitoria durerà a lungo, a locali assegnati a gruppi di studenti ed al loro professore di riferimento distribuiti a seconda del livello di apprendimento<sup>80</sup>. L'iniziativa è di origine parigina e fiamminga, ma si è diffusa poi in tutta Europa ed anche nel Nuovo Mondo, in particolare, Jean-Pierre Charland<sup>81</sup> nella prima parte del suo libro racconta come, per la presenza ed l'influenza delle congregazioni religiose dei Francescani e dei Gesuiti e, per le ragazze, delle Orsoline, già all'inizio del

---

<sup>78</sup> M.-M. Compère, *Du collège au lycée (1500-1850)*, cit., p. 24.

<sup>78</sup> *Ibidem*.

<sup>79</sup> P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medioevale moderna*, cit., p. 202.

<sup>80</sup> Il livello di apprendimento viene verificato attraverso degli esami ogni anno e consente allo studente di passare al grado successivo, in M.-M. Compère, *Du collège au lycée (1500-1850)*, cit., p. 33, cfr. in *Formulaire de Barthélémy Aneau*, in G. Brassart, *Le collège de Trinité, Réforme e Contre Réforme à Lyon au XVI siècle*, 1944, Thèse de l'École de Chartes, dactyl, p. 333-335.

<sup>81</sup> J.-P. Charland, *Histoire de l'éducation au Québec. De l'homme du clocher à l'économie du savoir*, Éditions du Renouveau pédagogique, Saint-Laurent (Québec) 2005, pp. 7-9.

XVII secolo questa nuova forma organizzativa si era diffusa anche in Québec<sup>82</sup>.

Anche Goodland e Anderson segnalano che negli Stati Uniti erano iniziati fin dal XVII secolo i movimenti verso la struttura con le classi<sup>83</sup> e secondo i due autori la Quincy Grammar School di Boston, che aprì nel 1848, «*dovrebbe essere considerata, perciò, non come la prima struttura con classi ma come la pietra miliare di un processo evolutivo*»<sup>84</sup>

Questa evoluzione, quindi, è avvenuta nel corso del Quattrocento e agli inizi del Cinquecento nelle scuole di grammatica e la separazione delle aule di studio classe per classe è apparsa come una necessità ineludibile, conseguenza anche dell'aumento della popolazione scolastica e, come già evidenziato, questo processo corrisponde al bisogno di adeguare l'insegnamento del maestro al livello dell'allievo e questa preoccupazione è la testimonianza di una nuova consapevolezza del carattere peculiare dell'infanzia e dell'adolescenza, in contrapposizione ad una pedagogia medioevale che «*confondeva l'istruzione scolastica - che prepara alla vita - con la cultura - che è conquista della vita*»<sup>85</sup>.

## 2.5 Una rivoluzione didattica: i Gesuiti, le Scuole di de La Salle e di Comenio

Dall'analisi effettuata, si evince che anche se la classe ha incominciato ad avere un suo insegnante di riferimento, manca però ancora un elemento importante per avvicinarla alle classi degli edifici scolastici dei nostri giorni: un locale specificatamente dedicato ad uso didattico. Infatti, per moltissimi anni, come scrive Ariès «*i vari reggenti e le loro 'lectiones' erano riuniti entro una medesima sala che prendeva il nome di 'schola'*», in ogni scuola c'era una sola aula di studio ed i termini sala ed edificio venivano confusi, come avviene oggi, a volte, tra i termini classe ed aula. A volte, prosegue lo studioso, «*la scuola era esageratamente grande e includeva in lunghezza dodici colonne. Ai piedi di ogni colonna gli scolari circondavano il maestro*»<sup>86</sup>.

Secco, riporta alcune indicazioni di Orlando Pescetti, maestro ed educatore che nel 1592 a Verona, rifletteva sulla necessità di una scuola pubblica ben organizzata in cui auspicava che i maestri fossero qualificati e gli allievi suddivisi in gruppi, in modo che il numero ristretto consentisse un efficace insegnamento<sup>87</sup>.

<sup>82</sup> *Ivi*, pp. 7-8.

<sup>83</sup> J. I. Goodland, R. H. Anderson, *The nongraded School (scuola senza classi)*, Loescher, Torino 1972, tit. or.: *The nongraded elementary school*, Harcourt, Brace & World, Inc. New York/ San Francisco/ Atlanta 1959 and 1987, p. 60.

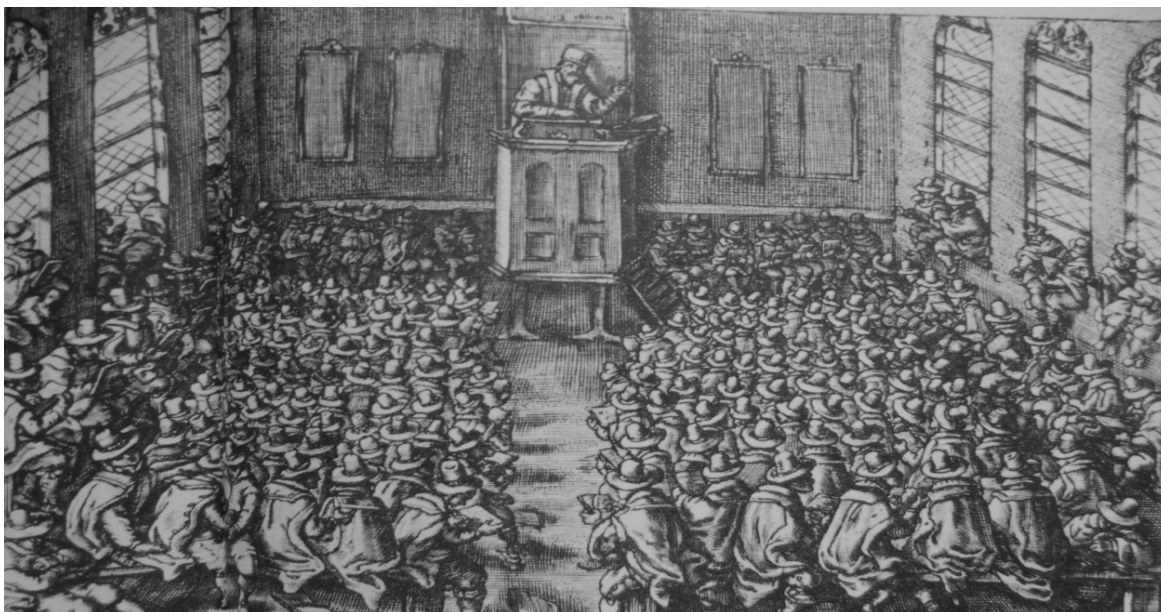
<sup>84</sup> *Ivi*, p. 65.

<sup>85</sup> P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medioevale moderna*, cit., p. 215.

<sup>86</sup> *Ivi*, p. 211.

<sup>87</sup> L. Secco, *La pedagogia della Controriforma*, Editrice La Scuola, Brescia 1973, p. 195.

Lo studioso riporta le indicazioni di O. Pescetti il quale scrive: «*si edifichi una casa con tutte le comodità richieste; si formi una biblioteca di libri d'umanità, comune non solo ai maestri e agli scolari, ma anche a tutti i cittadini. Ciò riuscirebbe di grande onore e vantaggio alla città*»<sup>88</sup>. Con molta lungimiranza proponeva quello che oggi verrebbe chiamato Centro Civico.



**Figura 15** La disposizione degli allievi: la classe. (Grave. De Crispin du Pas, XVII secolo, Foto Biblioteca Nazionale di Parigi, in M.-M. Compère, *Du collège au lycée (1500-1850)*, cit., pp.152-153.

Nel corso dei secoli, come scrive Ariès, si è continuato a modificare gradatamente questa organizzazione, a volte grado d'istruzione e età anagrafica coincidevano, ma a volte no, sicuramente però agli inizi del Seicento le classi non possedevano quella uniformità anagrafica che si ebbe poi nell'Ottocento che si è via, via raggiunta anche attraverso una consapevolezza pedagogica che sarebbe arrivata successivamente<sup>89</sup>.

Ciò che di più colpisce nel Medioevo, infatti, come scrive Garin, è lo scarso senso verso la gioventù non tanto in termini di mancanza del senso delle varie età, ma soprattutto «*come poca sensibilità e scarso rispetto per le peculiarità di ciascuna [di esse]*»<sup>90</sup>. L'educazione diventò un argomento importante e questo è il segnale preciso di un diverso modo di concepire la vita, la cultura e la società.

Come si è visto la nascita dei collegi ha portato grande innovazione in ambito educativo e scolastico, però tra i collegi che hanno segnato la storia dell'educazione, una posizione di rilievo è quella dei collegi della Compagnia di Gesù fondata da Ignazio di

<sup>88</sup> *Ivi*, p. 201. L. Secco ha riportato la regola diciassettesima di O. Pescetti presente nel testo 'Orazione d'Orlando Pescetti dietro al modo d'istruire la gioventù' relativa alle 'Disposizioni comuni alle diverse classi'.

<sup>89</sup> P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medioevale moderna*, cit., pp. 213-216.

<sup>90</sup> E. Garin, *L'educazione in Europa (1400-1600)*, Edizioni Laterza, Bari 1957, p. 22.

Loyola che durante la gioventù era stato un soldato ed in seguito alla sua conversione da nobile cavaliere divenne un umile pellegrino intuì la grande importanza dell'istruzione e «della cultura 'per aiutare le anime' e a trentatré anni si fece studente tra i fanciulli (1523)»<sup>91</sup>. Nel 1539 si propose, con alcuni compagni, di fondare un nuovo ordine religioso per difendere e propagare la fede. Aveva compreso però che non era sufficiente avere uomini eminenti nella pietà, ma che serviva anche una solida preparazione culturale e per tale ragione promosse da subito l'istituzione di collegi presso le università, nel 1544 se ne contavano già cinque in altrettante nazioni Europee<sup>92</sup>.

La Compagnia di Gesù, quando venne fondata, non aveva previsto la creazione di una rete di scuole, ma ben presto fu quasi totalmente assorbita nell'attività educativa. Le molte scuole riprese o avviate dalla Compagnia nei suoi primi decenni avevano piani di studio (*rationes*). Inoltre, un numero crescente di giovani uomini che entrarono nella Compagnia, avevano bisogno di una educazione di fondo richiesta per il servizio sacerdotale e per questi motivi, crebbe un grande desiderio di un piano per l'istruzione in tutte le scuole della Compagnia. La prima di queste riflessioni, sommariamente organiche, è la *Fundación de collegio*, che risale al 1541. L'importanza di questo documento o *Ratio Studiorum* sta nel fatto che non è frutto di un'elaborazione individuale, ma il prodotto collettivo di una sperimentazione durata una settantina d'anni<sup>93</sup> e che contiene norme fondamentali per la futura legislazione pedagogica della Compagnia. La *Ratio Studiorum* era sostanzialmente un manuale composto da 463 regole sul metodo educativo e sull'ordinamento della scuola e codificava prevalentemente l'insegnamento del latino e dei classici, nonché una severa disciplina<sup>94</sup>.

I collegi dei Gesuiti ebbero successo perché imposero un nuovo stile di educazione con l'apertura a tutte le classi sociali (come principio), la gratuità e insegnamento delle lettere, ma soprattutto tre grandi innovazioni che hanno caratterizzato la storia dell'educazione: divisione in classi con insegnanti assegnati ad ogni classe, passaggio progressivo da una classe all'altra sulla base di obiettivi curricolari predeterminati ed infine l'adozione di programmi chiari<sup>95</sup>.

L'ordine gesuitico ha offerto, secondo Hinz, un punto di osservazione privilegiato perché è stato un motore trainante per promuovere l'educazione dei giovani<sup>96</sup>. I collegi

---

<sup>91</sup> Gesuiti, a cura di 'La civiltà Cattolica' (Roma) e di 'San Fedele' (Milano), *La «Ratio Studiorum». Il metodo degli studi umanistici nei collegi dei Gesuiti alla fine del secolo XVI*, Gesuiti San Fedele, Milano 1989, p. 5.

<sup>92</sup> *Ibidem*.

<sup>93</sup> M. Salomone (a cura di), *Ratio studiorum. L'ordinamento scolastico dei collegi dei Gesuiti*, Feltrinelli, Milano 1979, p. 6.

<sup>94</sup> C. Capra, *L'età moderna*, Le Monnier, Firenze 1996, pp. 113-115.

<sup>95</sup> J. W. O'Malley, *I primi gesuiti*, Vita e Pensiero, Milano 1999, pp. 248-249.

<sup>96</sup> M. Hinz, *Introduzione*, in M. Hinz, R. Righi, D. Zardin (a cura di), *I Gesuiti e la Ratio Studiorum*, Bulzoni Editore, Roma 2004, pp. 14-15, Atti del Convegno Internazionale 'The Jesuits and the Education of the Western World (16<sup>th</sup> and 17<sup>th</sup> Centuries)' tenutosi a Fiesole presso la Sede della Georgetown University nel

furono primariamente destinati alla formazione di giovani gesuiti, ma quasi subito aprirono anche agli studenti esterni e contemporaneamente alla loro istituzione si prodigarono anche all'ordinamento degli studi. Le costituzioni della Compagnia di Gesù furono elaborate tra il 1541 e il 1556 e tracciarono a grandi linee i criteri per l'organizzazione dell'istruzione lasciando ampia flessibilità e libertà di adattamento alle situazioni locali, ma che si ispiravano al metodo parigino (*modus parisiniensis*) per la divisione delle classi, la distribuzione delle materie, la struttura delle lezioni e delle esercitazioni, gli esami e le promozioni alle classi successive. Ci fu successivamente un tentativo per raccogliere e uniformare i vari regolamenti e finalmente nel 1599 venne elaborato il documento «*Ratio atque institutio studiorum*» che rimase in vigore fino allo scioglimento dell'ordine avvenuto nel tardo Settecento<sup>97</sup>. Nei pochi decenni che separano la fondazione dell'ordine e l'approvazione dell'ordine dalla pubblicazione della *Ratio Studiorum*, l'ordine dei Gesuiti è riuscito a garantire l'insegnamento scolastico ed universitario in tutte le discipline



**Figura 16** *Le maître d'école*, Egbert Van Heemskerck *Le Jeune* (1645-1704), Musée National de l'Education, Rouen., in «TDC école» n. 48, dicembre 2009, p. 26.

umanistiche e si è proposto anche come punto di riferimento importante sia nel campo artistico, sia nella vita sociale<sup>98</sup>.

Scrive Grendler che l'insegnamento era mnemonico, e dietro l'insistenza sulla necessità di ripetere più volte e di memorizzare c'era una psicologia di apprendimento che era stata ereditata dal mondo antico. Nelle scuole gesuite questo esercizio mirava a inculcare principi molto saldi in modo che gli studenti non potessero dimenticarli<sup>99</sup>.

Le proposte pedagogiche dei Gesuiti, scrive Salomone, non erano del tutto nuove, come si è visto si ispiravano al '*modus parisiniensis*', con un apprendimento pianificato per piccoli gruppi e con un controllo individualizzato dei risultati di apprendimento. Stavano nascendo dappertutto collegi, non solo cattolici, ma anche protestanti, ma la sintesi educativa che i Gesuiti

---

giugno del 2002.

<sup>97</sup> Gesuiti (a cura di 'La civiltà Cattolica' (Roma) e di 'San Fedele' (Milano), *La «Ratio Studiorum». Il metodo degli studi umanistici nei collegi dei Gesuiti alla fine del secolo XVI*, cit., pp. 6-9.

<sup>98</sup> M. Hinz, *Introduzione*, in M. Hinz, R. Righi, D. Zardin (a cura di), *I Gesuiti e la Ratio Studiorum*, cit., p. 15.

<sup>99</sup> P. F. Grendler, *La scuola nel Rinascimento Italiano*, cit. p. 213-214, cfr. in G. Strauss, *Luther's House of Learning: Indoctrination of the Young in the German Reformation*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore-London 1978, pp. 81-83 e pp. 153-155.



**Figura 17** *Le maître d'école*, Jean-Jacques de Boissieu (1736-1810), Musée National de l'Éducation, Rouen, in «TDC école» n. 48, dicembre 2009, p. 15.

riuscirono a realizzare nei loro collegi fu veramente innovativa «*gli allievi in un sistema di premi, castighi, criteri didattici, tradizioni ed imperativi morali*»<sup>100</sup>, ed anche se l'arma disciplinare era il convincimento attraverso «*le buone parole e le esortazioni*», a volte, per gravi motivi, veniva utilizzata la frusta. Oltre alla memorizzazione di nozioni e formule, l'esercizio ripetitivo, incessante ed anche assillante indirizzava il comportamento e «*forgia[va] il corpo e la mente*»<sup>101</sup>. La nobiltà e la buona

borghesia troveranno nelle scuole dei Gesuiti un punto di riferimento culturale e valoriale proprio per la tradizionale tendenza a porsi come formatori della classe dirigente<sup>102</sup>.

Come scrive Fornaca, con la riforma protestante e cattolica e con le trasformazioni culturali, economiche e sociali non era più possibile ignorare l'educazione popolare non solo dal punto di vista religioso, ma anche tecnico-professionale<sup>103</sup>.

In tutto il secolo XVII, c'è la tendenza a formare l'uomo sempre più su un piano di realtà, a concretizzare cioè l'educazione, anche se è presente e vivo l'obiettivo dell'uomo ad una destinazione più alta della propria vita. Questa visione fu consolidata nel corso del secolo da Jean-Baptiste de La Salle che con i Fratelli delle Scuole Cristiane si preoccupa di fondare delle scuole tecniche e professionali, furono le prime scuole cattoliche rivolte, a differenza di quelle dei Gesuiti, soprattutto ai bambini delle classi povere prevalentemente volte all'educazione popolare, scuole normali per laici e, come scrive Garin, sono scuole «*d'arti e mestieri per corrigendi*»<sup>104</sup> che si fondano sul metodo intuitivo. Si impara la lingua francese (all'epoca considerata volgare), i rudimenti della lettura e qualche volta della scrittura e del calcolo. e si insegna simultaneamente a più scolari, in modo da garantire l'istruzione elementare gratuita. Vennero definite 'Piccole Scuole' per distinguerle dalle Università ed che erano in sostanza collegi preparatori<sup>105</sup>. L'insegnamento non era mnemonico, seppur venisse insegnata la grammatica latina, ma volto ad illuminare la mente dei fanciulli; vi era in queste scuole una rigida disciplina

<sup>100</sup> M. Salomone (a cura di), *Ratio studiorum. L'ordinamento scolastico dei collegi dei Gesuiti*, cit., p. 7.

<sup>101</sup> *Ivi*, p. 8.

<sup>102</sup> R. Fornaca, *Storia della pedagogia*, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze) 1991, p. 94.

<sup>103</sup> *Ivi*, pp. 93-94.

<sup>104</sup> E. Garin, *L'educazione in Europa (1400-1600)*, cit. p. 255.

<sup>105</sup> *Ivi*, p. 256.



morale accompagnata da una grande apertura per le esigenze della nuova scienza: «*si insegnano sì e lingue classiche, ma riducendo al minimo gli autori pagani, mentre si dà posto alle lingue vive e alle discipline scientifiche (geografia, storia, aritmetica, geometria, astronomia, botanica, anatomia, igiene, medicina)*»<sup>106</sup>. Un secolo dopo alla 'Ratio Studiorum', Jean-Baptiste de La Salle pubblica la 'Guida alle Scuole Cristiane', in cui vengono indicati, oltre alle regole, i valori educativi di riferimento, quali: «*gravità, silenzio, discrezione, prudenza, saggezza, pazienza, riserbo, bontà, zelo, vigilanza, pietà, generosità*»<sup>107</sup>. Queste scuole, che inizialmente erano state create per i bambini delle classi povere, ottengono molto successo e commercianti, artigiani, ricchi contadini vogliono iscrivere i loro figli. Il modello delle scuole di de La Salle si sviluppa in tutta Europa e sarà il modello dominante di insegnamento fino alla fine del XVIII secolo.

Più o meno nello stesso periodo, nel 1658, Jan Comenius in 'Orbis Sensualium Pictus' ('Mondo illustrato' il primo libro illustrato per l'infanzia, in cui sono esposti i principi essenziali della pedagogia moderna), sosteneva che il fine dell'educazione fosse la formazione dell'uomo nella vita spirituale e in quella civile. Nel delineare il suo programma Comenio ha precisato i difetti della scuola ed i rimedi che potevano essere applicati, proponendo un raggruppamento secondo le età dei fanciulli. In particolare scrive «*divideremo in quattro parti distinte il periodo della crescita: infanzia, puerizia, adolescenza, giovinezza ognuna delle quali dura sei anni e ha una sua modalità di fare scuola*»<sup>108</sup>.

Scrive Garin, riprendendo Comenio, che gli insegnamenti non devono discostarsi dalle leggi della natura ed attraverso un processo graduale si può arrivare ad una visione globale: «*dall'ideale pansofico Comenio traeva tutte le sue norme educative*»<sup>109</sup>. Diceva infatti che 'educare è vivere', che prima di agire bisogna imparare e che per educare bisogna avere una chiara visione degli scopi da perseguire e del metodo con cui l'insegnamento deve essere impartito. L'ideale pansofico<sup>110</sup> (insegnare 'tutto a tutti' interamente, 'omnia omnibus omnino') di Comenio esprimeva la necessità che l'istruzione fosse estesa a tutte le classi sociali, senza però sovraccaricare la mente, ma stimolandola alla 'ricerca del sapere lungo tutta la vita' (oggi si direbbe al *lifelong learning*). Dall'istruzione non dovevano essere esclusi non solo le donne, ma neppure gli handicappati; anche questi ultimi, infatti, hanno un'anima che deve essere fatta progredire

<sup>106</sup> Ivi, p. 261.

<sup>107</sup> R. Fornaca, *Storia della pedagogia*, cit., p. 95, cfr. in S. Scaglione, *Bibliographia internationalis Lasalliana*, in *Rivista lasalliana*, a. 56, n.1, 1989.

<sup>108</sup> A. Biggio (a cura di), *Comenio. La grande didattica*, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze) 1993, p. 447.

<sup>109</sup> E. Garin, *L'educazione in Europa (1400-1600)*, cit., pp. 248-249.

<sup>110</sup> P. de Mennato, *Pedagogia e cultura in Comenio*, Editrice Ferraro, Napoli 1981, pp. 11-12.

attraverso l'apprendimento<sup>111</sup>.

Il contributo che Comenio ha dato è stato di grande innovazione, ha posto l'attenzione non solo sulle modalità di insegnamento, sui contenuti dell'insegnamento, sulla loro organizzazione gerarchica, ma anche sugli spazi scolastici, dando indicazioni rispetto a come dovevano essere strutturati i locali destinati all'educazione<sup>112</sup>.



**Figura 18** Aula, in J. A. Comenius, *Orbis Sensualium Pictus*. A facsimile of the first English edition of 1659, introduced by J. E. Sadler, University Press, London 1968, p. 306.

All'epoca di Comenio le aule erano spazi molto tristi e disadorni, senza cattedra e senza banchi, dove con molta libertà gli allievi lavoravano su un tavolo, l'insegnante leggeva per sé un libro posto su una specie di leggio, molti studenti erano seduti su panche, ma non tutti erano orientati verso l'insegnante. L'aula era uno spazio di lavoro utilizzato in vario modo e l'insegnamento non aveva il ruolo tradizionale che ha attualmente. Di questi aspetti ne viene data una eloquente rappresentazione nella tavola novantasettesima dell'*Orbis Sensualis Pictus* di Comenio<sup>113</sup>.

Così scrive Capodacqua: «gli scolari vi si vedono seduti su panche senza schienale e senza tavolette da scrivere. Nell'angolo vi è una tavola, ma è evidente che la maggioranza

<sup>111</sup> *Ivi*, p. 21.

<sup>112</sup> A. Corsaro, A. Capodacqua (a cura di), *Comenio. Didactica Magna e Pansophia*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1967, pp. 48-55.

<sup>113</sup> Nella figura n. 18 viene riportata l'immagine presente nell'*Orbis Pictus* a pagina 306.

*dovrà scrivere scomodamente, sulle ginocchia dove ha poggiati i libri. Le pareti sono nude, non vi è alcun materiale didattico. Questo il triste aspetto esteriore»<sup>114</sup>.*

C'è nella pedagogia di Comenio la ricerca di un metodo educativo e didattico, «*del come insegnare, e dei principî e delle ragioni onde quel come possa fondarsi e giustificarsi*» e, scrive G. Calò, «*il passaggio da una pedagogia culturalistica ed obiettivistica a una pedagogia in cui non unico, ma essenziale [è] il problema dei metodi*»<sup>115</sup>. Questi cambiamenti così radicali, iniziati con le scuole dei Gesuiti e proseguite con Jean-Baptiste de La Salle, si sono consolidati nel tempo, passando attraverso due rivoluzioni, la Rivoluzione Francese prima e la Rivoluzione Industriale poi e in seguito strettamente associati con la nascita delle democrazie moderne<sup>116</sup>.

## **2.6 L'organizzazione degli spazi scolastici nei collegi dei Gesuiti, nelle scuole di de La Salle e nelle classi di Comenio**

Prima di addentrarsi nella descrizione degli spazi scolastici nei collegi dei Gesuiti è necessaria una riflessione sull'architettura gesuitica in generale. Sicuramente la scelta da parte dei Gesuiti dei luoghi su cui costruire i collegi non è mai stata casuale, ciò emerge nelle lettere di Sant'Ignazio, in cui vengono citati molti particolari riguardo alla scelta della localizzazione, le strategie particolari per ottenere la proprietà desiderata ed il finanziamento delle comunità<sup>117</sup>. La prima sede dei Gesuiti in una città era spesso legata ad una donazione, ma quando veniva costruito un edificio nuovo, numerose erano le qualità che venivano considerate, in particolare la centralità, la tranquillità e la salubrità del luogo<sup>118</sup>. In sostanza, niente era lasciato al caso: né il luogo, né il modo di procedere, «*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*

<sup>114</sup> A. Capodacqua, *Introduzione*, in A. Corsaro, A. Capodacqua (a cura di), *Comenio. Didactica Magna e Pansophia*, cit., p. XXVIII.

<sup>115</sup> G. Calò, *Comenio nel suo tempo e nel nostro. Discorso inaugurale dell'Anno Accademico 1957-1958*, Accademia Nazionale dei Lincei, Roma 1958, p. 8.

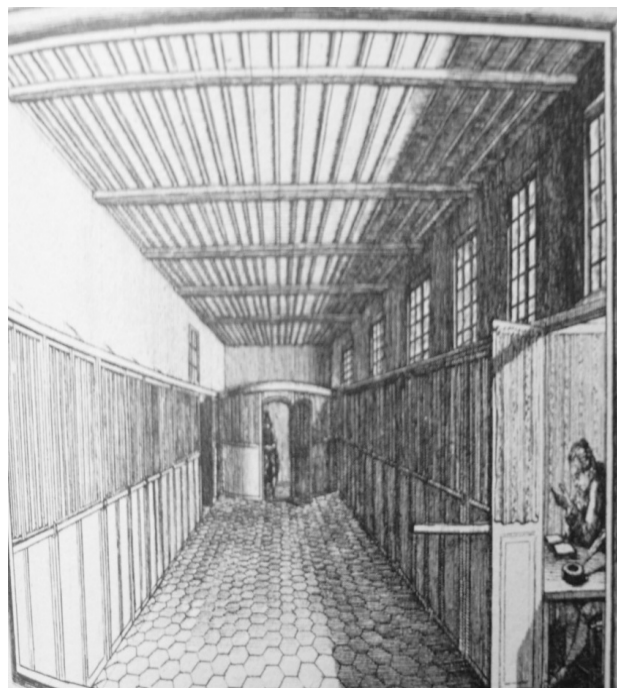
<sup>116</sup> R. T. Hille, *Modern Schools. A century of design for education*, John Wiley & Sons, Inc., Hoboken New Jersey 2011, p. 13.

<sup>117</sup> A. Marino, *L'idea di tradizione e il concetto di modernità nell'architettura della Compagnia di Gesù*, in L. Patetta e S. Della Torre (a cura di), *Atti del convegno: «L'architettura della Compagnia di Gesù in Italia XVI-XVIII secolo»*, Centro Culturale San Fedele, 24-27 ottobre 1990 - Milano, Editrice Marietti, Milano 1992, p. 54.

<sup>118</sup> D. Zocchi, *I collegi e le case della Compagnia di Gesù*, in I Balestrieri, C. Coscarella, L. Patetta, D. Zocchi, *I Gesuiti e l'architettura. La produzione in Italia dal XVI al XVIII secolo*, San Fedele Edizioni, Milano 1997, p. 35, cfr. in ARS (Archivium Romanum Societatis Iesus, *Epp.* NN 91, ff 6-7, in P. Pirri SI, P. Di Rosa SI, *Il P. Giovanni De Rosis (1538-1610 e lo sviluppo dell'edilizia Gesuitica*, in'ASHI', n. 44, 1975, pp. 52-53.

*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 stessi»<sup>119</sup>.*

Alcuni di questi aspetti fanno parte, come si vedrà, 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. Per quanto i Gesuiti non ritengano di avere un loro stile specifico, in realtà lo definiscono come «*modo nostro*» cioè, come scrive Marino, un «*filone costitutivo*



**Figura 19** *Uno dei primi dormitori. (Collège de Navarre), grav. De Martinet, 1781. Bibliothèque des Arts décoratifs, Paris. Photo Gallimard, in in M.-M. Compère, Du collège au lycée (1500-1850), cit., figura n. 16.*

*originale rispetto alla pratica architettonica dei tempi» e c'è «un concetto di modernità che prevede un continuo rifluire dalle esigenze dei tempi alla configurazione dei manufatti»<sup>120</sup>. E', però, necessario un piccolo inciso su cosa intendano i Gesuiti per 'modo nostro': non è facile tentare di spiegare il significato di queste due parole gesuitiche legate all'architettura<sup>121</sup>.*

Una spiegazione si può trovare in un'espressione coniata da Sant'Ignazio che risponde ad una esigenza specifica di identità della Compagnia di Gesù e «*designa un insieme di caratteristiche originali, di note specifiche che distinguono la Compagnia dagli Ordini religiosi contemporanei. E' qualcosa che deve essere difeso come essenziale o come derivante dal carisma proprio»<sup>122</sup>. Comunque, dalle numerose note lasciate dagli architetti sui disegni, nelle legende e nelle descrizioni che accompagnavano i progetti, si evince la suddivisione degli spazi. Nei collegi i locali scolastici e tutti quelli adibiti alle funzioni di insegnamento, quelli in cui si svolgeva la vita comunitaria del collegio ed altri*

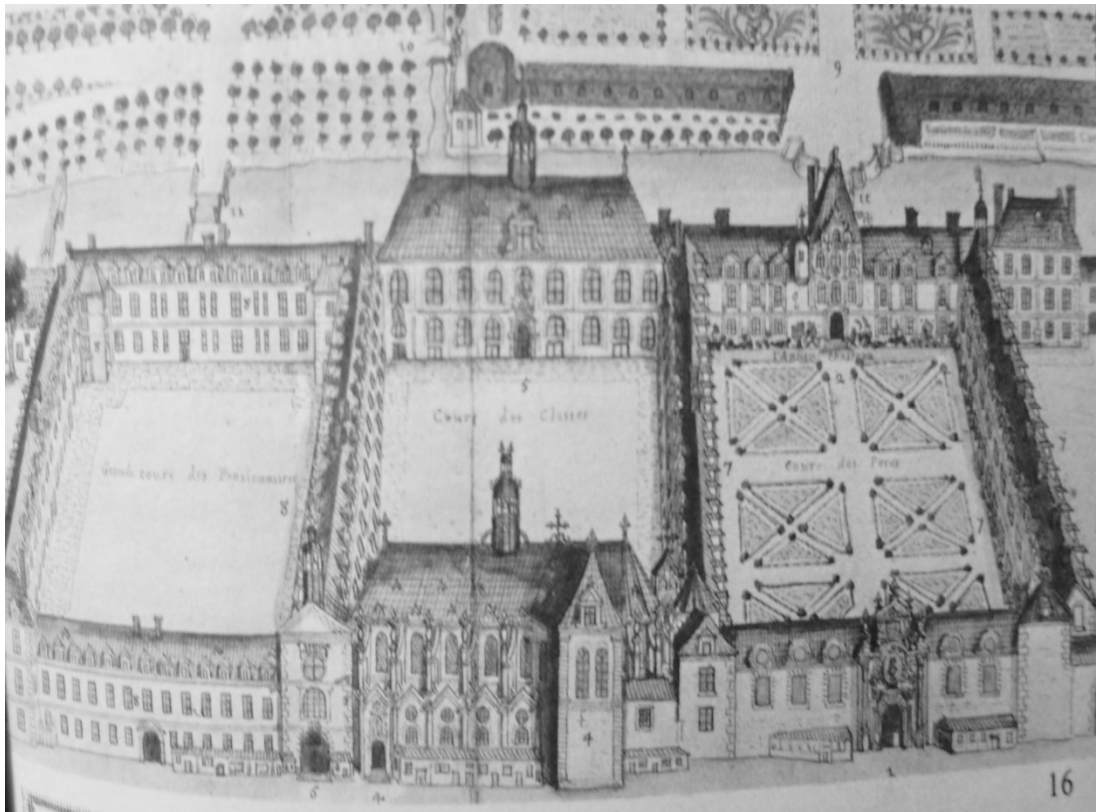
<sup>119</sup> A. Marino, *L'idea di tradizione e il concetto di modernità nell'architettura della Compagnia di Gesù*, in L. Patetta e S. Della Torre (a cura di), *Atti del convegno: «L'architettura della Compagnia di Gesù in Italia XVI-XVIII secolo»*, cit., p. 54.

<sup>120</sup> *Ivi*, p. 55.

<sup>121</sup> I. Balestrieri, *Scritti di Padri Gesuiti in materia d'architettura*, in I. Balestrieri, C. Coscarelli, L. Patetta, D. Zocca, *I Gesuiti e l'architettura. La produzione in Italia dal XVI al XVIII secolo*, cit., p. 49.

<sup>122</sup> Conferenza del padre Generale del Corso Ignaziano del C.I.S. letta in inglese il 18 gennaio il 1979, *El modo nuestro de proceder - Il nostro di agire*, in *Appunti di Spiritualità S.I.*, n. 12, pp. 4-5, <http://www.cvxtorino.it/cvxtorino/index.htm>, (Il nostro modo d'agire - cvxtorino.it) visitato il 30.09.13.

destinati agli esercizi di pietà, le sale delle Congregazioni, i locali della portineria, il soggiorno e le camere dei padri, i locali ad uso foresteria e quelli di servizio.



**Figura 20** L'ambiente scolastico: una distribuzione controllata. (Il collegio di La Flèche all'inizio del XVII secolo). Photo Biblioteque National Paris, in M.-M. Compère, *Du collège au lycée (1500-1850)*, cit., fig. 16.

Non mancava la Chiesa con la sagrestia e l'abitazione per il sagrestano. Le aule venivano denominate con il termine *schola* oppure «*P.a, Seconda, Terza Squola*», ma alcuni disegni indicano che il nome era quello dei corsi che venivano tenuti in quelle stanze: «*Filosofia e Matematica, Teologia, Rettorica, Grammatica, Umanità*» e il numero delle aule variava a seconda dei corsi di insegnamento, dall'importanza del collegio e delle città in cui si trovavano<sup>123</sup>. Vi era anche un'ala destinata all'infermeria<sup>124</sup> e le corti attorno alle quali si snodavano i portici coperti che permettevano di ripararsi in caso di maltempo<sup>125</sup>.

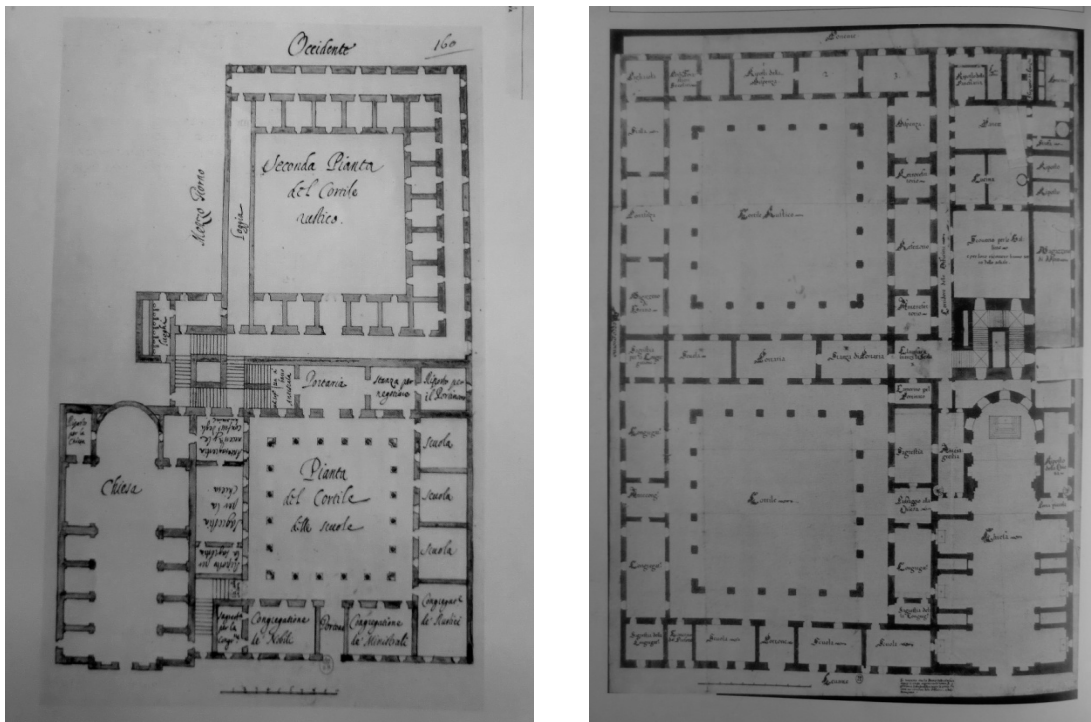
Attorno agli ambienti descritti si strutturava il collegio secondo le direttive del governo centrale che, riportando le descrizioni dell'epoca, si limitavano «*Fortezza,*

<sup>123</sup> D. Zocchi, *I collegi e le case della Compagnia di Gesù*, in I. Balestrieri, C. Coscarella, L. Patetta, D. Zocchi, *I Gesuiti e l'architettura. La produzione in Italia dal XVI al XVIII secolo*, cit., p. 36.

<sup>124</sup> *Ivi*, p. 44. Come scrive D. Zocchi, «*L'infermeria doveva essere separata dal resto del collegio per evitare contagi ed avere tutti i propri servizi distinti (cucina, luoghi comuni, cappella)*», p. 44, nota 54.

<sup>125</sup> *Ivi*, p. 38. Cfr., in P. Pirri, *Giuseppe Valeriano architetto e pittore*, A.R.S.I., Roma 1970, *Sic.* 3, f. 319, p. 355.

*Commodità e Bellezza dentro li termini religiosi però*<sup>126</sup> ed «*alle prescrizioni formulate dal rettore del collegio stesso in relazione alle esigenze scolastiche e abitative della situazione locale*»<sup>127</sup> rispettando nella distribuzione la razionalità e l'essenzialità. A titolo di esempio alcune riproduzioni ci danno un'idea delle planimetrie dei collegi dei Gesuiti dove prevalgono lunghi corridoi, aule tutte uguali e spazio è rigidamente organizzato. Foucault scrive che «*le classi, che potevano contare fino a due o trecento allievi erano divise in gruppi di dieci*» in cui gli allievi si vedevano assegnare un posto che corrispondeva alla funzione di ciascuno.



**Figura 21** Salemi, Collegio e Chiesa. Pianta del Piano Terreno e del Primo Piano. Progetto approvato, Paris, Biblioteque Nationale, in I. Balestrieri, C. Coscarelli, L. Patetta, D. Zocca, *I Gesuiti e l'architettura. La produzione in Italia dal XVI al XVIII secolo*, cit., p. 128.

**Figura 22** Modica, Collegio della Immacolata Concezione, Pianta del Piano Terreno, Paris, Biblioteque Nationale, in I. Balestrieri, C. Coscarelli, L. Patetta, D. Zocca, *I Gesuiti e l'architettura. La produzione in Italia dal XVI al XVIII secolo*, cit., p. 126.

Accanto agli istituti più prestigiosi, aperti nei centri importanti o nelle capitali, sorsero nel corso del XVII secolo anche moltissimi piccoli collegi sparpagliati nelle campagne e nei borghi, spesso erano precari a causa delle scarse risorse economiche, tuttavia la diffusione di questi istituti testimonia la nuova sensibilità ai problemi

<sup>126</sup> *Ibidem*, cfr. in G. Colmuto Zanella, E. De Negri, *L'architettura del collegio*, in *Il palazzo dell'Università di Genova. Il collegio dei Gesuiti sulla strada di Balbi*, A.R.S.I., Genova 1981, *Med.* 87, ff. 213-215.

<sup>127</sup> *Ibidem*, cfr. in G. Colmuto Zanella, E. De Negri, *L'architettura del collegio*, p. 250.

dell'istruzione del popolo<sup>128</sup>.

Anche de La Salle desiderava un'organizzazione in cui la distribuzione spaziale



**Figura 23** *Le maître d'école*, Abraham Bosse, (1638), <http://expositions.bnf.fr/bosse/grand/161.htm>, visitato il 20.09.13.



**Figura 24** *La maîtresse d'école*, Abraham Bosse, (1638), <http://expositions.bnf.fr/bosse/grand/160.htm>, visitato il 20.09.13.

permettesse allo sguardo 'classificatore' del maestro di distinguere il grado di avanzamento degli allievi, il valore di ciascuno, il carattere di ciascuno di loro, l'applicazione di ogni allievo allo studio, la ricchezza dei genitori ecc.

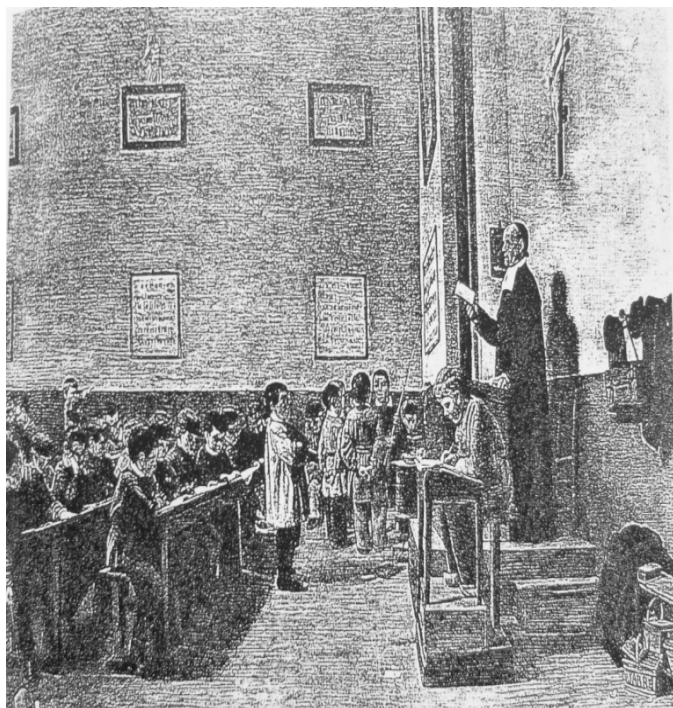
In queste due stampe di Abraham Bosse sono rappresentati un maestro ed una maestra con gli allievi. Nelle incisioni alcuni gli studenti si avvicinano al maestro, altri sono sparsi nella stanza, lo stesso avviene nel dipinto di Molenaer Jan Miense. Questa la situazione prima dei Gesuiti, di de La Salle e di Comenio.

Nella Guida alle Scuole Cristiane si legge: «in ogni classe gli alunni dei vari livelli avranno un posto fisso, in modo che tutti quelli del medesimo livello siano riuniti nello stesso settore in un posto prestabilito»<sup>129</sup>. Il numero degli alunni per classe è tra i cinquanta e i sessanta allievi, divisi in

gruppi di apprendimento, e gli alunni di questi gruppi erano a loro volta divisi in tre livelli: «il primo quello dei principianti, il secondo, quello degli intermedi, il terzo, quello dei

<sup>128</sup> D. Balani, M. Roggero, *La scuola in Italia dalla Controriforma al secolo dei Lumi*, Loescher Editore, Torino 1976, p.64.

<sup>129</sup> J. B. de La Salle, *Guida delle Scuole Cristiane. Regole di buona creanza e di cortesia cristiana*, Città Nuova Editrice, Roma 2000, p. 242.



**Figura 25** Una classe tipo descritta nella Guida alle scuole Cristiane come veniva compresa 150 anni dopo la sua pubblicazione (incisione di F. Bouvin del 1873), in J. B. de La Salle, Guida delle Scuole cristiane. Regole di buona creanza e di cortesia cristiana, cit., p. illustrata successiva alla p. 160.



**Figura 26** Molenaer Jan Miense, Il maestro di scuola punisce l'allievo (1609-1610/ 1668), Raccolte Artistiche del Castello Sforzesco, Raccolte d'Arte Antica, Milano, <http://www.lombardiabeniculturali.it/opere-arte/schede/B0010-00024/>, visitato il 10.10.13.

provetti nell'apprendimento e che sanno tutto su quel livello di lettura»<sup>130</sup>.

Il posto veniva assegnato dall'ispettore, dopo aver iscritto un alunno ed esaminato le sue capacità, indicava la classe, il livello ed anche il posto, che rimaneva assolutamente fissato. Il maestro, «nell'assegnare il posto agli alunni, si preoccuperà che siano messi in modo da essere sempre visti» e «non permetterà agli alunni né di parlare, né di muoversi dal loro posto senza permesso»<sup>131</sup>.

Queste norme erano rigidissime, nulla era lasciato al caso, e come si può costatare, lo 'spazio scolare' sia nelle scuole dei Gesuiti, sia nelle scuole di De La Salle è strutturato come «una macchina per apprendere, per sorvegliare, per gerarchizzare e per ricompensare»<sup>132</sup> e per punire.

Proprio lo sforzo di inquadrare i giovani in un mondo organizzato metodico, fu una delle caratteristiche che portarono al successo i collegi. Le regole minuziose guidavano ogni istante della vita degli allievi che venivano 'sottratti' in questo modo, anche fisicamente, dagli impulsi del mondo esterno, in una sorta di quella che Balani e Roggero chiamano

<sup>130</sup> Ivi, p. 62.

<sup>131</sup> Ivi, p.137.

<sup>132</sup> M. Foucault, Sorvegliare e punire. Nascita della prigione, Einaudi, Torino 1976 e 1933, p. 160, tit. or.: Surveiller e punir. Naissance de la prison, Editions Gallimard, Paris 1975.



«*clausura pedagogica*»<sup>133</sup>.

Numerosi erano i dispositivi di sorveglianza e di controllo, infatti, dal punto di vista strutturale, questo tipo di organizzazione può essere definito come «*uno spazio che produce sapere*»<sup>134</sup>. Come scrive Jole Orsenigo, siamo all'inizio di una sensibilità pedagogica moderna che Foucault definisce 'correzionale' e, prosegue la studiosa, «*nasce la pedagogia come moderna operazione di ortopedia*»<sup>135</sup> e utilizzando le parole di Barone, si costruisce così lo spazio per una «*ortopedagogia [...] affinché provveda alla formazione di individui che già nelle posture, nella gestualità, nei movimenti quotidiani assumano la rettitudine, intesa come regolarità, precisione, adeguatezza, controllo, come principio di uniformità e di normalità sociale*»<sup>136</sup>.

In sostanza, viene organizzato quello che Foucault chiama «*spazio seriale*»<sup>137</sup>, in cui il maestro spiega e a catena passando da un allievo più bravo ad un altro, tutta la classe ascolta e studia in modo compatto, è il maestro che sceglie gli allievi più adatti allo scopo. In questo modo si organizzò una nuova economia degli spazi e dei tempi di apprendimento<sup>138</sup> e, come rileva Orsenigo, «*la scuola diventa mutuale, integrando in un unico dispositivo tre procedure: l'insegnamento, l'apprendimento mediante esercizio, l'osservazione valutante*»<sup>139</sup>.

Si tratta, come scrive Foucault, «*di organizzare il multiplo*», di dargli un ordine, è «*tattica, ordinamento spaziale degli uomini, tassonomia, spazio disciplinare degli esseri naturali*»<sup>140</sup>. Questo tipo di metodo didattico a carattere mutuale, conosciuto con il nome di 'mutuo insegnamento', utilizzato massicciamente da de La Salle è stato ideato dagli inglesi Bell e Lancaster<sup>141</sup> e si diffuse notevolmente tra la fine del 1700 e l'inizio del 1800 in tutta Europa ed anche in Italia<sup>142</sup>.

<sup>133</sup> D. Balani, M. Roggero, *La scuola in Italia dalla Controriforma al secolo dei Lumi*, cit., p. 51.

<sup>134</sup> J. Orsenigo, *Il gesto educativo come architettonica*, cit., p. 38.

<sup>135</sup> *Ivi*, p. 38.

<sup>136</sup> P. Barone, *L'animale, l'automa, il cyborg. Figurazioni del corpo nei saperi e nelle pratiche educative*, Ghibli, Milano 2004, p. 69.

<sup>137</sup> M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, cit., p.160.

<sup>138</sup> *Ibidem*.

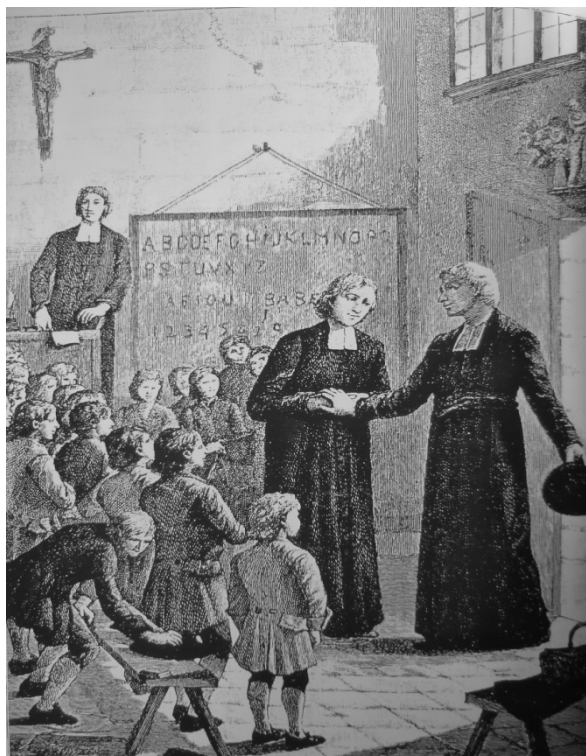
<sup>139</sup> J. Orsenigo, *Il gesto educativo come architettonica*, cit., p. 56.

<sup>140</sup> M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, cit., pp.161-162.

<sup>141</sup> A. Belle et J. Lancaster, *L'enseignement mutuel, ou Histoire de l'introduction et de la propagation de cette méthode: description détaillée de son application dans les écoles élémentaires d'Angleterre et de France*, L. Colas, Paris 1818, pp. 1-3.

<sup>142</sup> E' anche definito insegnamento reciproco. Questa modalità didattica prevede che gli studenti migliori aiutino e facciano le veci del maestro presso i loro compagni più giovani o meno dotati. E' molto simile alla *peer education*, detta anche educazione paritaria, in M. Landi, *Educazione paritaria*, in E. Dalle Carbonare, E. Ghittoni, S. Rosson (a cura di), *Peer educator. Istruzioni per l'uso*, Franco Angeli, Milano 2004, p. 56. Questo metodo didattico risale al Medioevo ed è stato ripreso oltre che de La Salle anche da alcuni pedagogisti rinascimentali come Castellino da Castello e Comenio, in N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana*, Zanichelli, Bologna 2010, pp. 11 e 35. Il metodo è stato utilizzato in Italia da C. Cicognani e Piero Bofondi e poi ripreso anche da Don Milani. Drottens scrive che costituisce senza dubbio un'innovazione notevole per l'epoca, in R. Drottens, *La scuola moderna. Nuovi metodi e tecniche fondamentali*, Armando Armando Editore, Roma 1964, pp. 43-44, tit. or.: *Le progrès a l'école: sélection des*

Come ha ben evidenziato anche Foucault e come già stato sottolineato, l'organizzazione dello spazio in pedagogia è un fattore che disciplina i comportamenti, la sua insidiosa estensione nel XVIII secolo è stata fondamentale per far nascere in quel



**Figura 27** de La Salle riceve la visita di M. de la Chétardie, nella scuola che aveva aperto nei locali della parrocchia parigina di S. Sulpice (incisione di A. Edouard), in J. B. de La Salle, *Guida delle Scuole Cristiane. Regole di buona creanza e di cortesia cristiana*, cit., p. illustrata successiva alla p. 160.

periodo nuovi meccanismi di potere<sup>143</sup> e quello che oggi viene chiamato *setting*, come scrive Orsenigo, «cioè le regole dello spazio materiale e simbolico dell'accadere educativo a scuola»<sup>144</sup> diventa quello che Foucault chiama «potere multiplo, automatico ed anonimo»<sup>145</sup> ed il suo funzionamento, prosegue lo studioso, è quello della rete di relazioni che fa 'tenere' l'insieme mediante effetti di potere che funzionano come un meccanismo che si perpetua e questa è la ragione per la quale è così difficile cambiare la «forma-scuola» al giorno d'oggi<sup>146</sup>.

Questo modello era stato teorizzato già da Comenio nella *Didactica Magna* del 1657, il quale elaborò un metodo di insegnamento e dei modi di organizzare le distanze e gli spazi dentro le aule che tuttora non è stato del tutto abbandonato.

Comenio, nel suo libro, ha dedicato attenzione anche agli aspetti estetici ed architettonici della scuola. Se si rileggono alcuni suoi brani, ne scaturisce un'attenzione anche agli arredi e all'estetica della scuola, con una visione che si potrebbe definire rivoluzionaria per l'epoca: «la scuola stessa deve essere un luogo bello, che sia gradevole a vedersi, tanto all'interno quanto all'esterno. Dentro sia un ambiente luminoso, pulito ornato di immagini dipinte, di ritratti di uomini illustri, o di carte geografiche, o di ricordi storici, o di bassorilievi»<sup>147</sup>.

Lo studioso però non si era limitato a dare indicazioni solo per gli arredi interni, ma la sua attenzione era rivolta anche all'esterno e ciò che circondava l'edificio scolastico, e

*élèves ou changement de méthodes?*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel-Paris 1936.

<sup>143</sup> M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, cit., p. 193.

<sup>144</sup> J. Orsenigo, *Il gesto educativo come architettura*, cit. p. 56.

<sup>145</sup> *Ivi*, p. 193.

<sup>146</sup> *Ivi*, p. 56.

<sup>147</sup> A. Biggio (a cura di), *Comenio. La grande didattica*, cit., p. 232.

proseguiva scrivendo che «fuori poi, adiacente alla scuola, ci sia non solo uno spazio per giocare e muoversi (infatti, il gioco non si deve negare ai fanciulli [...]) ma anche un giardino, nel quale possano essere condotti alla vista di alberi, fiori, erbe»<sup>148</sup>.

## 2.7 Gli spazi scolastici tra le due rivoluzioni: Rousseau, Pestalozzi e Fröbel

Ragionare di spazi scolastici prendendo in considerazione Rousseau, Pestalozzi e Fröbel, può sembrare un controsenso perché non si sono propriamente occupati di spazi scolastici, ma le riflessioni di questi tre studiosi ha notevolmente influenzato il pensiero pedagogico dei secoli XIX e XX e, di conseguenza, anche il suo rapporto con le scelte relative agli spazi in cui l'educazione avviene. In particolare, Rousseau è il fondatore della pedagogia come scienza avente un proprio oggetto e un proprio metodo. Infatti, con Rousseau, per la prima volta, risulta chiaro che la pedagogia ha il compito di mediare metodologicamente istanze sociologiche, presupposti antropologici con dati psicologici. Nell'evoluzione delle istituzioni scolastiche e delle relative legislazioni edilizie il secolo XVIII, come scrive Checchi, ha avuto «un ruolo di crinale» perché «si sviluppa quella modifica sostanziale delle concezioni pedagogiche all'interno del più vasto movimento di critica e di revisione della società, della cultura e della conoscenza che fu l'Illuminismo»<sup>149</sup> e si istituirono scuole pubbliche statali e non comunali come era avvenuto nel Medioevo.

In questa situazione sociale, come rileva Fornaca, Rousseau pone le basi della pedagogia moderna e per molti aspetti di quella contemporanea, «sia per le modalità e il metodo di approccio ai problemi educativi, sia per i puntuali riferimenti della cultura e delle scienze pedagogiche contemporanee a Rousseau»<sup>150</sup>.

Rousseau introducendo nel suo capolavoro il concetto di 'educazione naturale', cioè di educazione basata sulla sostanza ontologica 'naturalmente buona' del fanciullo e non sulle regole della società - che per Rousseau non erano né sane, né efficienti - accentua l'atteggiamento anti-illuministico ed anche la ribellione verso l'artificialità della cultura e della società contemporanea. Emilio costruisce con un processo spontaneo, il mondo della sua esperienza, e l'educazione naturale è un processo fenomenologico mediante il quale l'uomo raggiunge la coscienza di sé. L'educazione naturale è l'educazione che si conforma a questo processo cioè «non mira a conservare l'integrità di una ipotetica purezza naturale contrapposta alla degenerazione sociale, ma a salvaguardare la spontaneità e

---

<sup>148</sup> *Ibidem*.

<sup>149</sup> 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. 20.

<sup>150</sup> R. Fornaca, *Storia della pedagogia*, cit., p. 131.

*l'autonomia dell'educando nella vita sociale»*<sup>151</sup>.

Secondo Rousseau, la prima istruzione deve essere tutta sensitiva, il bambino deve fare esperienza nel mondo sensibile, in modo che le sensazioni si trasformino poi in idee e la sua osservazione sarà diretta sui fenomeni della natura. Nella pedagogia di Rousseau, affinché si compia educazione è necessario, come scrive Flores d'Arcais, che l'ambiente asseconi, ma non si sostituisca allo sviluppo delle forze spontanee dell'educando ed è necessario che l'ambiente stesso della natura debba essere «*opportunitamente organizzato dalla sapienza dell'educatore, il quale, lungi dall'essere estraneo, è piuttosto continuamente vigile, presente e operante*»<sup>152</sup> e ciò che è fondamentale per lo studioso è Emilio, cioè il soggetto, con i suoi bisogni<sup>153</sup>.

Rousseau aveva limitato la sua analisi all'ambiente delle cose, ma rileva Flores D'Arcais, è comunque evidente che aveva la convinzione che l'ambiente svolgesse un'azione positiva e che «*le cose stesse devono parlare ad Emilio con riguardo al suo livello mentale ed affettivo*»<sup>154</sup>.

Rileggendo alcune pagine dell'*Emilio*, emerge come Rousseau attribuisca molta importanza allo spazio fisico, agli oggetti, all'ambiente e agli ambienti abitativi in cui si svolge l'azione educativa. Scrive, infatti, che «*ciascuno di noi è dunque formato da tre specie di maestri*»<sup>155</sup> e in questo passo del testo, riconosce l'ambiente come responsabile dell'evoluzione dell'allievo, scrive, infatti, che «*l'educazione ci proviene dalla natura o dagli uomini o dalle cose*»<sup>156</sup>.

In particolare, spiega che i tre maestri sono messi sullo stesso piano, infatti, l'ambiente fisico ha lo stesso valore delle componenti spontanee della natura umana e delle azioni degli uomini. Lo spazio e l'*habitat*, quindi, sono parte integrante dell'educazione in cui si sviluppa il processo di crescita del soggetto e le richieste che provengono dall'ambiente sociale. Il maestro deve essere in grado di cogliere e valorizzare le capacità autoformative dell'allievo e il processo d'apprendimento spontaneo; i risultati dell'apprendimento sono una conquista autonoma dell'allievo, infatti, il maestro non educa attraverso le parole e i discorsi, ma la lezione avviene mediante le cose. L'idea dello spazio come terzo maestro o terzo educatore verrà ripresa successivamente da Maria Montessori, e più recentemente da Malaguzzi e da Trung Lee, architetto americano che nei suoi scritti parla spesso di '*Third Teacher*'<sup>157</sup>.

Rousseau ha avuto intuizioni educative che sono state raccolte successivamente da

<sup>151</sup> J. J. Rousseau, *Emilio*, Editrice La Scuola, Brescia 1965, p. 10.

<sup>152</sup> G. Flores D'Arcais, *L'ambiente*, Editrice La Scuola, Brescia 1962, p. 56.

<sup>153</sup> *Ivi*, p. 57.

<sup>154</sup> G. Flores D'Arcais, *L'ambiente*, cit., p. 65.

<sup>155</sup> J. J. Rousseau, *Emilio*, cit., p. 9, cfr. in J. J. Rousseau, *Opere*, Sansoni, Firenze 1989, p. 352.

<sup>156</sup> *Ibidem*.

<sup>157</sup> 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.

molti pedagogisti e il rapporto tra spazio e apprendimento è analizzato mettendo in ridicolo l'apprendimento che avviene nelle istituzioni<sup>158</sup> dove l'allievo sta seduto per molte ore per 'muovere' il cervello, ma il movimento non può essere fatto esclusivamente in palestra o durante la ricreazione. Scrive, infatti, Rousseau che non «*si può concepire metodo più insensato di quello di educare un bambino come se non dovesse più uscire dalla sua camera*»<sup>159</sup>. Fondamentale per Rousseau è che il maestro predisponga uno spazio in cui possa avvenire in sicurezza la libertà di movimento del bambino e che gli ostacoli siano dovuti solo ai suoi limiti fisici. Rousseau scrive, infatti, «*mantenete il fanciullo nella sola dipendenza dalle cose e seguirete così l'ordine della natura nel progresso della sua educazione. Offrite alla sua volontà indiscreta che ostacoli fisici o punizioni che nascano dalle azioni stesse e che, all'occasione possa ricordare; senza proibirgli di fare il male, basta impedirglielo*»<sup>160</sup>. In sostanza, la limitazione dei movimenti non deve avvenire attraverso le limitazioni e le proibizioni dell'adulto, ma attraverso la conformazione degli oggetti e delle cose che sono anche fonti di stimoli sensoriali e di apprendimento.

L'*habitat*, «è messo sullo stesso piano di valore dei moti attivi dell'animo umano e delle azioni dei propri simili», ciò significa l'ambiente fisico è parte imprescindibile dell'educazione del soggetto, insieme alle richieste dell'ambiente sociale e al processo di sviluppo della persona<sup>161</sup>. Rousseau delinea così quella che ha chiamato 'educazione negativa': un'educazione indiretta, che parte e si adatta al naturale sviluppo dell'essere umano, il maestro non educa attraverso i discorsi, ma fa lezione mediante le cose, Rousseau, «*desidera un bambino che sia 'costruttore', di se stesso, del mondo. Più che a luoghi edificanti – aule, scuole, palestre –, aspira a spazi in cui il bambino possa edificare. I lavori prodotti da Emilio diventano l'ornamento della sua stanza*» e «*il suo ideale pedagogico è un insegnamento in cui il bambino possa comprendere sempre lo scopo di ciò che sta imparando*»<sup>162</sup>.

L'ambiente educativo per Rousseau è uno spazio reale in cui il bambino costruisce se stesso e al contempo è un mondo che il bambino può cambiare mediante le sue azioni. E' proprio con l'opera Rousseau che nasce un'attenzione particolare alla relazione fra l'intervento educativo e lo spazio concreto in cui esso avviene, l'educazione indiretta, agisce sul bambino attraverso l'ambiente, gli ambienti non sono solo dei 'contenitori' di attività, ma sono uno strumento importante per il processo pedagogico.

Alcune idee di Rousseau sono state raccolte e sistematizzate a livello pedagogico da

<sup>158</sup> J. J. Rousseau, *Emilio*, cit., p. 13, cfr. in J. J. Rousseau, *Opere*, p. 354, Rousseau scrive che all'Università di Parigi ci sono molti professori che stima e che ritiene sarebbero in grado di istruire bene la gioventù se solo non fossero obbligati a seguire le usanze di insegnamento dell'epoca.

<sup>159</sup> *Ivi*, p. 15, cfr., *ivi*, p. 355.

<sup>160</sup> *Ivi*, p. 78, cfr., *ivi*, p. 389.

<sup>161</sup> C. Mustacchi, *I luoghi edificanti*, in S. Marsicano (a cura di), *Abitare la cura. Riflessioni sull'architettura istituzionale*, cit., p. 141.

<sup>162</sup> *Ivi*, p. 143.

Pestalozzi il quale nel 1774 fondò nella fattoria di Neuhof un istituto filantropico per l'infanzia povera nel quale le attività intellettuali procedevano temporaneamente alle attività manuali. Non è un edificio scolastico, ma una fattoria e le ipotesi teoriche dell'educazione naturale di Rousseau, in cui c'è la convinzione che l'ambiente forgia il carattere, trovano in questo luogo una reale attuazione, sperimenta, infatti, la connessione tra lavoro agricolo e istruzione ed il lavoro assume una valenza pedagogica chiara.

Per Pestalozzi l'impegno è molto duro, le difficoltà economiche e l'inesperienza fecero fallire il progetto, tuttavia lo studioso rimarrà ancora parecchio tempo a Neunhof. Nella prima e nella seconda parte del suo libro *'Leonardo e Gertrude'* si avvicina molto alle tesi di Rousseau, ma per Pestalozzi educazione secondo natura significa uno sviluppo sostenuto e guidato dall'amore riflessivo della madre.

Per lui l'ambiente deve riproporre certe caratteristiche dell'educazione familiare e per tale ragione ha aperto degli istituti, dove poter accogliere i ragazzi poveri o con problemi familiari per poterli istruire. Punto di riferimento è l'educazione materna e familiare, modello molto attento ai mutamenti e ai comportamenti dei figli. Pestalozzi ha la convinzione che *«ogni buona educazione esige che l'occhio materno legga, al focolare con sicurezza, giorno per giorno, ora per ora, ogni mutamento nello stato d'animo del figlio»*<sup>163</sup> e riconosce che un processo educativo di questo tipo debba essere continuato e completato nella scuola.

Secondo lo studioso la crescita dell'alunno doveva avvenire attraverso *mano, mente e cuore*<sup>164</sup> ed anche attraverso i sensi e scrive che trova *«essenzialmente ed intimamente connessa l'arte della didattica con la natura, o piuttosto con la forma originaria con cui essa in generale ci rischiera gli oggetti della realtà»*<sup>165</sup>.

Per Pestalozzi 'la vita educa' e con questo concetto intende dire che vede nella 'vita' lo sviluppo del soggetto secondo una legge naturale<sup>166</sup>: lo scopo ultimo dell'istruzione, pertanto era la 'preparazione alla vita', da cui la critica dello studioso all'organizzazione, ai contenuti, ai metodi e all'affidabilità degli insegnanti<sup>167</sup>. La visione pedagogica di Pestalozzi, storicamente pone le basi della moderna scuola dell'infanzia e da qui derivano i modelli di Fröbel, di Maria Montessori, e delle sorelle Agazzi.

La diffusione del pensiero e del metodo di Fröbel è legata ai giardini d'infanzia, con i *Kindergarten* trovava una soluzione ai problemi legati all'educazione della prima infanzia, e, come scrive Catalfamo, *«mettendo al centro dell'interesse e della ricerca pedagogica il problema della prima infanzia, Fröbel apriva indubbiamente nuovi orizzonti alla pedagogia moderna e operava nel campo delle idee e dei metodi educativi quella che si*

<sup>163</sup> J. H. Pestalozzi, *Lettera ad un amico sul proprio soggiorno a Stans*, La Nuova Italia, Firenze 1968, p. 8.

<sup>164</sup> G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit., p. 11.

<sup>165</sup> J. H. Pestalozzi, *Come Gertrude istruisce i suoi figli*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1967, p. 93.

<sup>166</sup> Th. Litt, E. Spranger, *Enrico Pestalozzi*, Armando Editore, Roma 1961, p. 240.

<sup>167</sup> R. Fornaca, *Storia della Pedagogia*, cit., p. 152.

suol definire una 'rivoluzione'»<sup>168</sup>.

Fröbel aveva capito che il passaggio dalla casa alla scuola dovesse essere mediato da un periodo che facesse da anello di congiunzione, in cui avrebbero dovuto essere gettate le basi dell'educazione sistematica propria dell'istruzione scolastica, ma allo stesso tempo avrebbero dovuto essere mantenute quelle attività che caratterizzano la vita del bambino in famiglia. I giardini d'infanzia dovevano preparare alla scuola, ma senza anticiparla, la sua funzione era esclusivamente di tipo 'formativo' e in un ambiente che lasciava che il bambino fosse libero di esprimere la propria spontaneità e l'iniziativa personale<sup>169</sup>.

I giardini d'infanzia, infatti, dovevano «essere situati in luoghi ricchi di luci e di ombre, circondati da alberi e da ogni tipo di vegetazione affinché il bambino possa congiungere la sua vita a quella della natura e avere la possibilità di praticare, sul soffice tappeto di un prato, tutti i suoi giochi»<sup>170</sup>. Per gli spazi educativi dei 'Kindergarten' Fröbel auspicava «aule chiare ed ariose [che] costituiscono un dono alto e prezioso, degno della quotidiana riconoscenza di maestri e scolari»<sup>171</sup> ed erano strutturati secondo due direzioni spaziali, una interna ed una esterna.

Lo spazio interno era ordinato in funzione delle attività quotidiane dei bambini, canti religiosi, giochi, attività ginniche, esercizi di lettura e scrittura, discorsi su geografia e scienze, tessitura e disegno ed era, pertanto, dotato di un arredamento specifico, a misura di bambino, con pareti su cui era possibile appendere e mostrare i disegni e i cartelloni realizzati mediante le attività educative.

In modo particolare nei giardini d'infanzia erano molti importanti per Fröbel, come rileva R. Fornaca, «l'impostazione architettonica, i giardini, le aule individuali e di gruppo, il canto, il disegno, i colori, le scatole per le costruzioni, il materiale plastico, i racconti di storie, le favole, le fiabe, le leggende, le passeggiate i viaggi assumono una particolare rilevanza insieme a tutto il materiale didattico per gran parte strutturato»,<sup>172</sup> intuizione quest'ultima importantissima, che sarà poi ripresa da altri studiosi, come M. Montessori.

Nei Giardini per l'Infanzia i bambini giocano per la maggior parte del tempo e il gioco costituisce il loro modo di vivere<sup>173</sup>, ma per Fröbel è anche «particolarmente importante in quest'età, è la coltivazione di un giardinetto proprio, coltivazione a scopo di prodotti, poiché così l'uomo vede provenire frutti dal suo lavoro, dalle sue mani, con un

<sup>168</sup> G. Catalfamo, *Fröbel*, La Editrice Universitaria, Messina 1950, p. 81.

<sup>169</sup> *Ivi*, p. 87

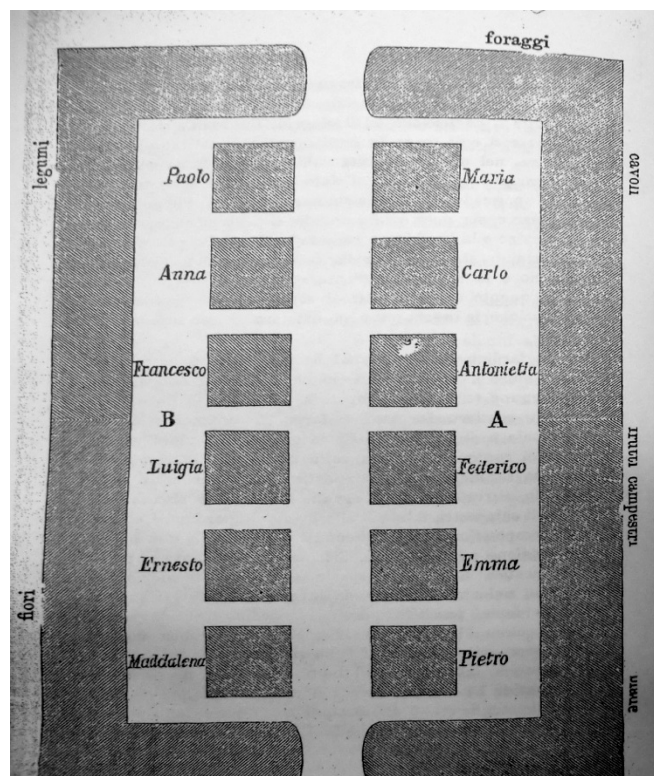
<sup>170</sup> *Ivi*, p. 88

<sup>171</sup> F. W. A. Fröbel. *L'educazione dell'uomo*, G. Flores D'Arcais (a cura di), La Nuova Italia, Firenze 1993, p. 108.

<sup>172</sup> R. Fornaca, *Storia della pedagogia*, cit., p. 181.

<sup>173</sup> F. W. A. Fröbel, *L'educazione dell'uomo ed altri scritti*, La Nuova Italia, Firenze 1960, p. 44.

*processo organico, spiritualmente regolato, necessariamente condizionato, frutti che per molti riguardi, dipendono anche dalla sua attività, dai caratteri della sua attività»<sup>174</sup>.*



**Figura 28** Esempio di come doveva essere suddiviso il terreno nei giardini d'infanzia di Fröbel, in F. W. A. Fröbel, *I giardini d'infanzia*, E. Trevisini, Milano 1888, p. 292.

Il giardino era organizzato in due parti, uno spazio destinato al lavoro comune ed un altro suddiviso in tanti piccoli 'appezzamenti di terreno', che i bambini utilizzano per la coltivazione di piante, fiori e per piccoli lavori di giardinaggio e Fröbel descrive in modo minuzioso l'organizzazione di questi spazi. In particolare scrive che «*nella disposizione del terreno e dei posti si tengano a mente le seguenti cose:*

I. *La forma conveniente di tutto il giardino è il rettangolo; non sono però espulse altre semplici forme, circolari, ovali, le quali tuttavia non sembrano rispondere ai bisogni, in ispecie trattandosi di molti bambini, come il rettangolo.*

II. *Lo spazio intero va diviso in due parti, l'una generale, l'altra particolare, cioè dei bambini. In altre parole una è in comune, l'altra per singoli membri.*

III. *La parte generale racchiude, protegge la particolare.*

[...]

VII. *A seconda del terreno, si distribuiscano le proprietà ai bambini, si può assegnare loro un pezzo di giardino, ma se essi sono molti e lo spazio è limitato si diminuisce la porzione di terreno a ciascuno; si può darne anche in comune a due assieme un pezzetto. [...] se c'è terreno sufficiente se ne può dare a ciascuno un metro quadro; ma se il terreno è più piccolo, si assegneranno a due bambini assieme un metro e mezzo. Se è ancor meno o il numero di quelli maggiore, se ne darà un metro ogni due»<sup>175</sup>.*

<sup>174</sup> *Ivi*, p. 84.

<sup>175</sup> F. W. A. Fröbel, *I Giardini d'infanzia*, E. Trevisini, Milano 1888, pp. 288-289.



## 2.8 Owen e Godin due utopisti illuminati e i primi istituti per l'infanzia

Se a Fröbel va certamente il merito di aver delineato per primo una vera e propria pedagogia dell'infanzia, come scrive Giorgio Chiosso, tuttavia ben prima del suo Kindergarten a Blankeburg ci erano molte iniziative per l'educazione e la custodia dei bambini più piccoli, proprio per le necessità che derivavano dai primi processi di industrializzazione che vedevano le madri impegnate al lavoro<sup>176</sup>.

Il primo vero istituto per l'infanzia è nato all'inizio dell'Ottocento vicino ad una fabbrica ed è grazie a Owen, proprietario di filande, filantropo, socialista utopista e grande sostenitore dell'importanza dell'educazione e dell'istruzione, che si sviluppò un'esperienza che segnerà il dibattito e le esperienze successive. In Scozia, nel New Lanark, l'industriale, sperimentò una nuova modalità di integrazione tra lavoro, fabbrica e percorso di vita dei suoi operai, infatti, istituì nel 1816, un singolare centro di servizio chiamato 'Istituzione per la formazione del carattere' che potrebbe essere definita come la prima scuola a tempo pieno aperta anche agli adulti. Successivamente, tre anni più tardi, fu avviata l'esperienza '*Westminster free day infant asylum*' a cui seguirono molte altre iniziative<sup>177</sup>.

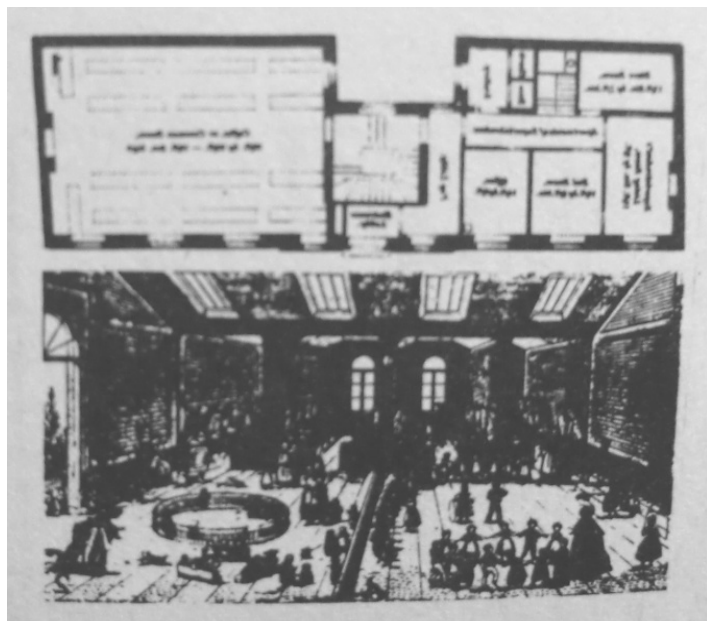
Come fa notare Polenghi, anche se esiste l'esperienza pionieristica francese del pastore Oberlin, sono stati i modelli scozzese e inglese ad ispirare una rapida diffusione anche sul continente europeo di questa nuova istituzione. In particolare, ebbe grande risonanza il manuale del medico Samuel Wilderspin che fu tradotto in tedesco da Joseph von Wertheimer. Intorno al 1840 circa il Regno Unito aveva istituito più di mille asili, la Francia millecinquecento e l'Italia circa un centinaio. E' da sottolineare che gli asili si erano ormai diffusi in tutta Europa, Belgio, Spagna, Portogallo e Germania. La nascita di questo istituto scolastico e la sua rapida diffusione in Europa sono dovute a molteplici ragioni. In particolare, l'avvento della Rivoluzione Industriale e dell'urbanizzazione avevano portato ad una modificazione del modello familiare patriarcale e le madri lavoratrici non erano più in grado di conciliare la cura dei figli con il lavoro e questa situazione aveva portato alla nascita dei brefotrofi, dove venivano abbandonati i bambini.

Tale drammatica situazione portò alla nascita degli asili, non solo nelle grandi aree urbane, ma anche in aree rurali. Però la nascita degli asili non è dovuta solo a ragioni sociali ed economiche e allo spirito filantropico di alcuni industriali illuminati, ma anche a

---

<sup>176</sup> R. S. Di Pol, *L'educazione dell'infanzia popolare nel primo Ottocento*, in G. Chiosso (a cura di), *Educazione, pedagogia e scuola dall'Umanesimo al Romanticismo*, Mondadori Education, Milano 2012, p. 108.

<sup>177</sup> *Ivi*, p. 109.



**Figura 29** Familisterio di Guise, H. B. Godin, 1962, interno dell'asilo d'infanzia in G. De Simoni, *L'organizzazione dello spazio nella storia della scuola*, in C. Castelli Fusconi (a cura di). *Lo spazio del bambino. Ricerche e contributi interdisciplinari in tema di psicologia ambientale*, cit., p. 48, cfr. in *Hinterland* n. 17, marzo 1981.

*La prima scuola sarà per i bambini dai due ai sei anni di età. La seconda per i ragazzi dai sei ai dodici*<sup>179</sup>. Come si può notare la preoccupazione di Owen era quella di fornire ai figli dei suoi operai un percorso di educazione e di istruzione.

Il progetto di Owen prevedeva una piccola città organizzata in lotti con tutti i servizi necessari dalla cucina pubblica al refettorio, dalle scuole per bambini e ragazzi ai luoghi di culto<sup>180</sup>. Owen dà una descrizione dettagliata del «Nuovo Istituto o Scuola per l'istruzione dei fanciulli e dei giovani legati all'azienda»<sup>181</sup> che poteva contenere fino a 600 allievi, sia dal punto di vista architettonico e della distribuzione degli spazi, sia sotto il profilo della suddivisione degli alunni.

Interessante quello che scrive riguardo alle classi più avanzate, che devono essere composte separatamente da maschi e femmine, fino ad un numero compreso tra venti e quaranta alunni. Al contrario le classi per i bimbi più piccoli, composte da maschi e da

cambiamenti culturali circa l'immagine del bambino<sup>178</sup>. Nel suo saggio più importante, Owen scriveva che «i fanciulli saranno istruiti tutti insieme come se appartenessero effettivamente ad una sola famiglia. A tale scopo saranno necessarie due scuole all'interno del parallelogramma, con terreni spaziosi per giochi ed esercizi fisici. Le scuole possono essere convenientemente costruite sulla linea degli edifici da erigere lungo il centro del parallelogramma, insieme alla chiesa e ai luoghi di culto. La

<sup>178</sup> S. Polenghi, *Le principali teorie dell'infanzia*, p. 2, in «Pedagogia e vita», n. 6, 2005, p. 7, cfr. in J.-N. Luc, *La petite enfance à l'école, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Economica-INRP, 1982; J.-N. Luc, *I primi asili infantili e l'invenzione del bambino*, in E. Becchi, D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1996, vol. 2, pp. 282-305.

<sup>179</sup> R. Owen, *Per una nuova concezione della società*, Laterza, Bari 197, pp. 228-229, tit. or.: *A New View of Society and other Writing*, J. M. Deut & Sons LTD, London 1927 e 1963.

<sup>180</sup> G. De Simoni, *L'organizzazione dello spazio nella storia della scuola*, in C. Castelli Fusconi (a cura di). *Lo spazio del bambino. Ricerche e contributi interdisciplinari in tema di psicologia ambientale*, cit., p. 34.

<sup>181</sup> R. Owen, *L'educazione della Nuova Società*, La Nuova Italia, Firenze 1972, p. 101, tit. or.: *Robert Owen on Education*, Cambridge University Press, Cambridge 1972.

femmine indistintamente, erano più numerose e a ciascuna classe era destinato un maestro, l'età degli allievi andava dai diciotto mesi ai dieci e talvolta dodici anni d'età. Comunque Owen aveva pensato anche alla strutturazione degli orari ed inoltre, fatto oltremodo innovativo, la scuola era aperta anche alla sera per i ragazzi dai dieci ai vent'anni di età<sup>182</sup>. Dal punto di vista della disposizione degli spazi, l'istituto è formato da due piani, «*il piano superiore, dotato tutto intorno di una doppia fila di finestre una sopra l'altra, è diviso in due: una parte che è l'aula principale, ammobiliata con tavoli e banchi secondo il sistema di Lancaster, ha un passaggio al centro della stanza e misura 90 piedi in lunghezza, 40 in larghezza e 20 in altezza*»<sup>183</sup>, ed è circondata, ad esclusione di un lato in cui è posizionata la cattedra, da gallerie che sono utili quando la stanza è usata come luogo di culto o per conferenze. Inoltre, ad una estremità dell'aula era posizionata una specie di gradinata. In sostanza, «*la disposizione data da Owen a New Lanark rappresenta una transizione fra la stanza unica della scuola monitoriale [in cui i bambini più piccoli erano affidati alle cure dei più grandi] e la scuola divisa in aule separate. Egli anticipò le gallerie che erano le caratteristiche principali degli asili infantili di Wilderspin e Stow, usate per insegnare simultaneamente all'intera scuola o ad un gran numero di allievi*»<sup>184</sup>. Owen, proseguendo nella sua descrizione, ha scritto che «*l'altra parte del secondo piano ha la stessa larghezza e altezza, ma è lunga solo 40 piedi. Alle pareti sono appesi disegni che illustrano i più notevoli esemplari nel campo della zoologia e della mineralogia compresi quadrupedi, uccelli, pesci rettili insetti, conchiglie, minerali, ecc.*»<sup>185</sup>. La sua lungimiranza aveva previsto anche spazi per conferenze e balli, per lezioni di danza e canto e per quanto riguarda il piano inferiore, diviso in tre parti, spazi dedicati alla lettura, alla storia e alla geografia. Erano considerati anche gli aspetti relativi al benessere perché i pilastri in ferro che dovevano sostenere la struttura erano stati previsti internamente cavi per permettere la circolazione di aria riscaldata in modo da garantire in inverno una temperatura gradevole<sup>186</sup>. Owen dava anche indicazioni sulla suddivisione dell'età degli allievi, sulle divise degli studenti, sulle discipline insegnate e sui loro contenuti ed anche se è stato accusato di educare i fanciulli senza religione, in realtà, tutto il suo sistema pedagogico attestava proprio l'opposto<sup>187</sup>.

Owen dovette vincere difficoltà ed opposizioni di ogni genere, alla fine però il suo progetto ebbe successo e le *'infant school'* si diffusero in tutto il paese ed ebbero un loro

---

<sup>182</sup> Ivi, p. 102.

<sup>183</sup> Ivi, p. 99.

<sup>184</sup> C. Birchenough, *History of Elementary Education in England and Wales (1800 to 1938)*, University Tutorial Press, London 1938, Third Edition, pp. 262-265.

<sup>185</sup> R. Owen, *L'educazione della Nuova Società*, cit., p. 100.

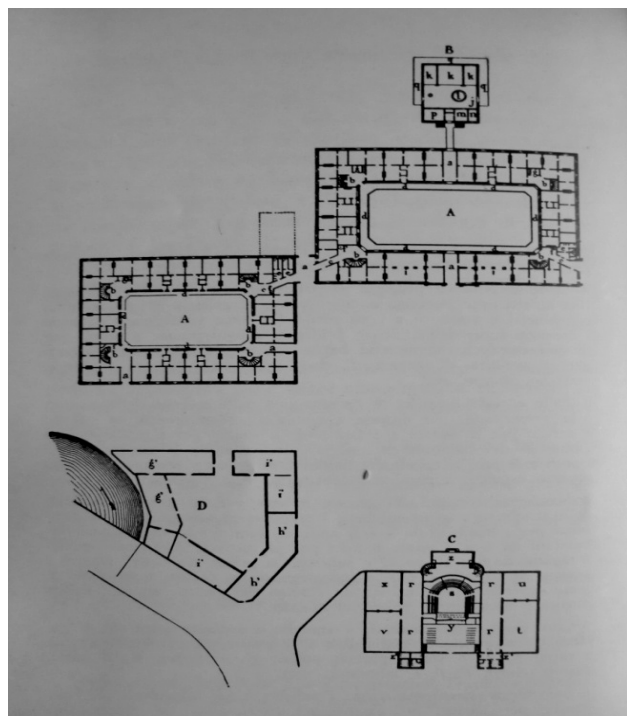
<sup>186</sup> *Ibidem*.

<sup>187</sup> Ivi, p. 107.

sviluppo anche all'estero<sup>188</sup>.

Allo stesso modo Jean Baptiste Godin, un giovane industriale che aveva fondato un'officina metallurgica a Guise, ipotizzava una società autogestita, e incominciò a realizzare con i suoi mezzi il Falansterio di Fourier<sup>189</sup>.

Nel 'Familerio' di Godin potevano vivere circa cinquemila persone, era provvisto di tutti i servizi con ampi giardini e spazi comuni ed il sistema scolastico era strutturato in modo che potesse soddisfare le necessità di figli degli operai dalla nascita all'età lavorativa.<sup>190</sup>



**Figura 30** Pianta del Familisterio, A) Corte interna; B) Asilo e nido; C) Scuole; D) Corti degli edifici annessi, in L. Benevolo, *Le origini dell'Urbanistica moderna*, cit., pp. 95-96.

Come riporta Benevolo nel suo libro, «nel Familisterio l'educazione è organizzata in sette divisioni, ognuna col suo corpo di dirigenti e di istruttori, i suoi locali e i suoi uffici. Queste suddivisioni corrispondono all'età dei ragazzi: 1. Il 'nido', per i bambini dalla nascita ai 26-28 mesi; 2. Il 'pouponnat', per i bambini dall'età in cui camminano a 4 anni; 3. Il 'bambinat', per i bambini da 4 a 6 anni; 4. la 'terza classe' per gli allievi da 6 a 8 anni; 5. la 'seconda classe' per i ragazzi da 8 a 10 anni; 6. la 'prima classe' per i ragazzi da 10 a 13 anni; 7. il 'corso superiore', per coloro che proseguono gli studi, avendo dimostrato speciali talenti; 8. l'apprendistato' l'ingresso del

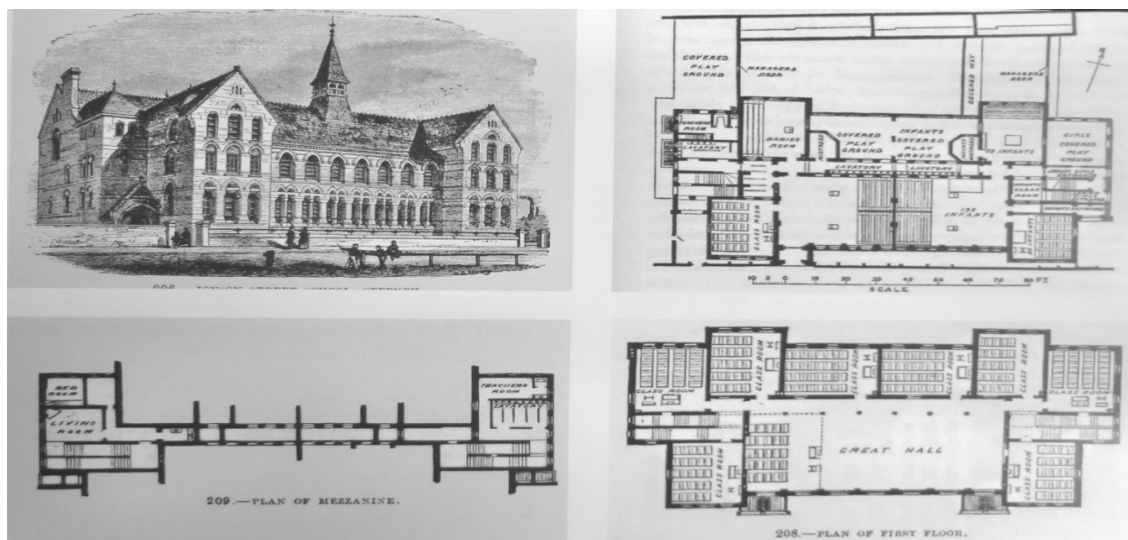
ragazzo alla vita produttiva avviene gratuitamente nella fabbrica; egli può scegliere fra le varie occupazioni che gli si offrono nel Familisterio e l'apprendista riceve subito il prezzo

<sup>188</sup> A. Agazzi, *Il metodo delle Sorelle Agazzi per la scuola materna*, Editrice La Scuola, Brescia 1955, p. 27.

<sup>189</sup> Charles Fourier (1772-1837), fu autore di una meticolosa utopia basata su un macchinoso sistema filosofico-politico in cui prevedeva una città con case collettive in cui venivano concentrati servizi e mutui rapporti e proponeva come esperimento un dispositivo edilizio chiamato 'Falansterio', un insediamento che avrebbe dovuto essere costruito da un sovrano o da un ricco privato e che prevedeva la creazione di spazi urbanistici per 1500-1600 persone. In L. Benevolo, *Le origini dell'urbanistica moderna*, Laterza, Roma-Bari 1963, pp. 82-85, cfr. in G. Isambert, *Les idées sociales en France dès 1815 à 1848*, Félix Alcan, Paris 1905, pp. 189-191 e in C. Fourier, *Traité de l'association domestique-agricole*, in *Œuvres complète*, Librairie Sociétaire, Paris 1841, II ed., t. IV, pp. 500-502 e pp. 427-468.

<sup>190</sup> G. De Simoni, *L'organizzazione dello spazio nella storia della scuola*, in C. Castelli Fusconi (a cura di), *Lo spazio del bambino. Ricerche e contributi interdisciplinari in tema di psicologia ambientale*, cit., p. 34.

del suo lavoro»<sup>191</sup>. Come si può vedere in figura, negli edifici scolastici, oltre alle aule suddivise secondo le età degli allievi, erano previsti servizi igienici, spazi per le riunioni



**Figura 31** Jonson Street School, in P. Checchi, *Di tutti i tipi. Viaggio negli edifici scolastici dall'Illuminismo ad oggi*, cit., p. 21, cfr. in E. R. Ronson, *School Architecture, Ed. Victorian, Libral, Leicester, 1972*.

generali delle scuole, per le assemblee e per le rappresentazioni teatrali, sale da musica e conferenze, nulla era lasciato al caso, ma rigorosamente progettato. In Italia un esempio può essere il Villaggio Operai Crespi d'Adda costruito a Capriate in provincia di Bergamo, oggi sotto tutela dell'Unesco<sup>192</sup>.

Questi progetti non furono mai del tutto realizzati, ma l'Inghilterra fu uno dei primi paesi a prevedere i primi istituti scolastici che poi furono influenzati dalla Chiesa e per tale ragione gli edifici vennero costruiti rifacendosi alla tipologia ecclesiastica. Generalmente gli edifici erano costituiti da una sala molto grande che serviva come scuola ai ragazzi di ogni età e senza distinzione di sesso, però con l'aumento del numero degli allievi oltre alla sala centrale, si affiancarono altri ambienti più piccoli che potevano accogliere due o tre classi ed erano divisi dalla sala centrale da pareti scorrevoli. Questa tipologia di derivazione ecclesiastica durò in Inghilterra fino a quasi tutto il XIX secolo, però con una maggiore differenziazione e specializzazione degli spazi destinati alle aule e una perdita di caratterizzazione dello spazio centrale, con un'aula per classe e con finestre più grandi<sup>193</sup>.

<sup>191</sup> L. Benevolo, *Le origini dell'urbanistica moderna*, cit., p. 103, cfr. in J. B. Godin, *Social Solution*, in «*Social Solution*», n. 10, 8 settembre 1886.

<sup>192</sup> G. Treccani, *Crespi Benigno - Crespi Cristoforo Benigno - Crespi Silvio Benigno*, in *Enciclopedia italiana*, vol. XI, Roma 1931, p. 842, cfr. in AA.VV., *Villaggi operai in Italia, La Val Padana e Crespi d'Adda*, Einaudi, Torino 1981; E. Bricchetti, *Crespi d'Adda. Un villaggio operaio fine ottocento*, in «Spazio e società», n. 19 (sett. 1982); L. Cortesi, *Crespi d'Adda. Villaggio ideale del lavoro*, Grafica Monti, Bergamo 2005.

<sup>193</sup> P. Checchi, *Di tutti i tipi. Viaggio negli edifici scolastici dall'Illuminismo ad oggi*, cit., p. 21, cfr. in A. Capanna, *La nuova scuola* in «*Industria delle costruzioni*», EdilStampa, n. 398, novembre-dicembre 2007, pp. 4-15.

All'epoca le scuole di campagna erano più che altro centri culturali, non specificamente dedicati all'educazione, ed al loro interno oltre alle lezioni si svolgevano attività sociali più disparate come ad esempio balli, assemblee pubbliche o funzione di seggio elettorale<sup>194</sup>.

Come scrive ancora Checchi, le scuole tedesche dell'Ottocento presero il decoro esteriore dai palazzi e l'organizzazione interna degli spazi dalle caserme e si devono proprio alla Germania la suddivisione per classi, i lunghi corridoi lungo i quali si trovavano le aule, la dotazione di servizi igienici e la disposizione dei banchi in modo da avere la luce, che proviene da grandi finestre, da sinistra. Successivi studi medici e igienici hanno supportato questa organizzazione, ma fu la scuola tedesca che dettò gli indirizzi architettonici a livello di organizzazione e di igiene, un'attenzione è stata rivolta anche agli studi sulla forma dei banchi, affinché venisse prevenuta la scoliosi. Questo tipo di organizzazione spaziale che si diffuse in tutta Europa e ha rafforzato il concetto di 'scuola passiva' e venne molto criticato e combattuto da due grandi pedagogisti, al di qua e al di là dell'oceano: Maria Montessori e John Dewey<sup>195</sup>.

## 2.9 L'aula scolastica tra a Ottocento e Novecento in Italia<sup>196</sup>

Nei paragrafi precedenti si è visto come e l'edificio scolastico e l'aula sono via via diventati lo spazio privilegiato dell'azione didattica e con la costruzione di alcune nuove scuole e l'istituzione di luoghi dedicati all'educazione, l'istruzione assunse un significato importante<sup>197</sup>. Con la richiesta sempre più alta di istruzione e la scarsità delle risorse economiche ed anche per ragioni tecniche e pratiche, si trasformarono gli edifici degli istituti religiosi in scuole, con le conseguenze che gli spazi erano per lo più arrangiati. Inoltre, poiché all'epoca gli spostamenti erano problematici per la difficoltà di disporre di mezzi di trasporto, si cercava di collocare le scuole nel centro e questo come scrive F. Pruneri indicava «*in maniera chiara ed inequivocabile la presenza dello Stato italiano, come altri edifici pubblici, il municipio, i tribunali, le caserme e in alcuni casi le carceri*»<sup>198</sup>.

La Legge Casati (1859) fu prima legislazione che cercò di ovviare all'analfabetismo e costituì un vero e proprio codice di regolazione dell'istruzione e organizzò l'amministrazione scolastica in modo fortemente accentato, con una netta separazione tra

---

<sup>194</sup> *Ivi*, p. 23.

<sup>195</sup> *Ibidem*.

<sup>196</sup> Per la stesura di questo paragrafo si sono utilizzati il testo di F. Pruneri, *Oltre l'alfabeto: l'istruzione popolare dall'Unità d'Italia all'età giolittiana: il caso di Brescia*, Vita e Pensiero, Milano 2006 e il saggio F. Pruneri, *L'aula scolastica tra Otto e Novecento*, lezione in videoconferenza di Tecnologia dell'istruzione tra l'Università degli studi Sassari e l'Università Cattolica S. Cuore di Milano, 7/11/2011, p. 2, [http://eprints.uniss.it/6558/1/Pruneri\\_F\\_Aula\\_scolastica\\_tra\\_Otto.pdf](http://eprints.uniss.it/6558/1/Pruneri_F_Aula_scolastica_tra_Otto.pdf) visitato il 23/07/2012.

<sup>197</sup> F. Pruneri, *Oltre l'alfabeto: l'istruzione popolare dall'Unità d'Italia all'età giolittiana: il caso di Brescia*, cit., p. 114.

<sup>198</sup> F. Pruneri, *L'aula scolastica tra Otto e Novecento*, cit., p. 1.

la scuola umanistica e la scuola tecnica<sup>199</sup>.

Per quanto riguarda l'edilizia scolastica, un ruolo importante all'epoca era esercitato dai regolamenti nazionali, i quali fissavano le caratteristiche di massima degli ambienti scolastici, in particolare, scrive F. Pruneri riportando ciò che affermavano gli orientamenti ministeriali, «*le scuole debbon essere salubri, con molta luce, in luoghi tranquilli e decenti per ogni riguardo e adatte per ampiezza al numero degli allievi obbligati per legge a frequentarla*»<sup>200</sup>. Inoltre, tale normativa imponeva la separazione fisica tra gli stabili destinati all'istruzione dei bambini e quelli per le bambine e stabiliva, inoltre, le caratteristiche degli spazi annessi alle scuole, in particolare la normativa prescriveva che nei luoghi «*dove si fa una sola lezione giornaliera continuata, dovrà essere una grande sala od una tettoia attigua per la ricreazione di mezz'ora almeno da concedersi agli alunni; e di più, dove possibile, un cortile fornito dei principali attrezzi occorrenti agli esercizi ginnici*»<sup>201</sup>



**Figura 32** Aula scolastica del 1930 a Sizzano (Pv), in [http://it.wikipedia.org/wiki/File:Aule\\_nel\\_1930.JPG](http://it.wikipedia.org/wiki/File:Aule_nel_1930.JPG), visitato il 26.11.13.

*didattica, ripetenti, preadolescenti, analfabeti, insieme a coetanei già minimamente alfabetizzati*»<sup>202</sup>.

L'organizzazione dello spazio scolastico era quello cosiddetto classico che si vedeva fino a pochi anni fa nelle scuole e che rispondeva a logiche funzionali molto elementari. In

L'aula era il centro dell'attività didattica, e gli studenti, secondo i dettami della legge, erano collocati in classi omogenee non in funzione dell'età, ma sulla base delle conoscenze culturali, pertanto in una stessa aula si potevano essere studenti di età molto diverse e la prima classe non corrispondeva alla classe frequentata da bambini di sei anni, ma studenti senza alcuna competenza scolastica e di qualunque età. Inoltre, prosegue F. Pruneri, «*Nella medesima aula potevano coesistere più classi, per esempio la I inferiore e superiore, cioè bambini alla loro prima esperienza*

<sup>199</sup> D. Ragazzini, *Storia della scuola italiana. Linee generali e problemi di ricerca*, Le Monnier, Firenze 1996, 1° ristampa, p. 13.

<sup>200</sup> F. Pruneri, *Oltre l'alfabeto: l'istruzione popolare dall'Unità d'Italia all'età giolittiana: il caso di Brescia*, cit., p. 114.

<sup>201</sup> *Ibidem*.

<sup>202</sup> F. Pruneri, *L'aula scolastica tra Otto e Novecento*, cit., p. 2.

particolare, la posizione centrale era occupata dalla cattedra posata su una predella in posizione sopraelevata per segnalare l'autorità dell'insegnante. I banchi degli allievi erano allineati in file ordinate e questa disposizione richiamava alla mente, prosegue lo studioso, «*quella delle panche nelle chiese o delle sedie in un teatro*»<sup>203</sup>.

L'istruzione pubblica richiedeva un rispetto molto rigido dei vincoli edilizi e delle norme che venivano prestabilite centralmente e gli arredi dell'aula scolastica prevedevano



**Figura 33** *Gli arredi delle antiche aule scolastiche, in <http://scolarettidigitali.jimdo.com/passeggiando-nella-memoria-ii/> visitato il 26.11.13.*

una organizzazione che volta all'efficienza didattica e al contempo erano presenti simboli come il Crocifisso o il ritratto del Re che avevano lo scopo di educare alla cittadinanza. Per quanto riguarda la dotazione delle aule la normativa nazionale vigente all'epoca prescriveva testualmente che ogni scuola doveva essere fornita di «*1° Banchi di studio con sedili in numero sufficiente per tutti gli allievi; Tavola con cassetto e seggiola per Maestro; 3° Armadio chiuso con chiave per riporre libri, scritti, ecc.; 4° Stufa per riscaldamento della stanza; 5° Calamaio per Maestro e calamai fissi per gli allievi; 6° Un quadro rappresentante le unità fondamentali e le misure effettive del sistema metrico decimale; 7° Un crocifisso; 8° un ritratto del Re*»<sup>204</sup>.

La collocazione dei banchi era molto importante affinché il maestro potesse tenere sotto controllo con un colpo d'occhio «*tutti gli scolari che si trovavano fino all'altro capo della scuola*»<sup>205</sup>.

Per quanto riguarda le condizioni igieniche, il riscaldamento e l'illuminazione, le scuole cittadine erano provviste di grandi stufe che però avevano dei costi di gestione molto alti perché richiedevano grandi quantità di legna e la combustione provocava in molti alunni mal di testa tanto da doverli accompagnare a casa<sup>206</sup>.

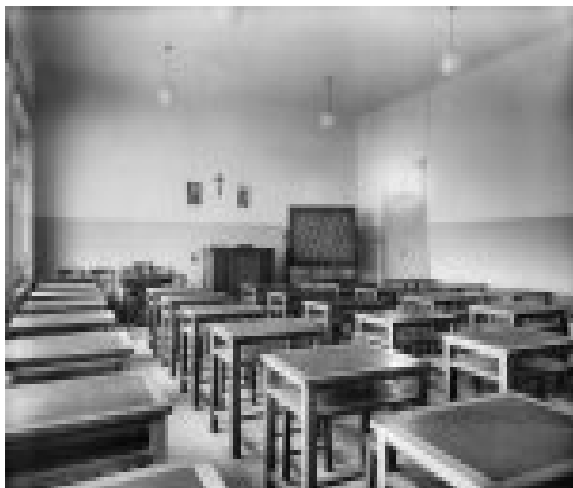
<sup>203</sup> *Ibidem.*

<sup>204</sup> *Ivi*, p. 3, cfr. l'art. n. 140 del Regolamento delle Scuole elementari del 15 settembre 1860. Nei successivi articoli si affermava che: «*Oltre a questi oggetti la prima classe dovrà avere: 1° I cartelloni per l'insegnamento della lettura conformi al sillabario di cui si servono gli alunni; 2° il pallottoliere*», l'art. n. 142: «*de classi superiori dovranno avere: 1° Un globo terrestre; 2° Carte per l'insegnamento della geografia, specialmente il Mappamondo e le carte rappresentanti l'Europa e l'Italia; 3° Tavole rappresentanti oggetti che spettano ai primi elementi delle scienze naturali; 4° Modelli in rilievo di principali solidi geometrici*».

<sup>205</sup> *Ibidem.*

<sup>206</sup> F. Pruneri, *Oltre l'alfabeto: l'istruzione popolare dall'Unità d'Italia all'età giolittiana: il caso di Brescia*, cit., p. 119, cfr. Archivio di Stato di Brescia, Archivio Comune di Brescia, rub. XV 21/5b Riparazione ed





**Figura 34** Un'aula della scuola elementare Filippo Corridoni di Cinisello Balsamo durante il fascismo, sono visibili dietro alla cattedra le fotografie del re e del duce sul sito <http://www.comune.cinisello-balsamo.mi.it/pietre/spip.php?article444> visitato il 13.12.13.



**Figura 35** La scuola di Albiguzano (Padova) dal 1940 al 1945, visitata il 12.12.13, <http://percorsimediali.it/elisabettapagani/2011/09/14/arredi-scolastici/>.

Ragioni di contenimento dei costi, che spesso venivano celate da motivazioni pedagogiche, portavano ad utilizzare con parsimonia il combustibile e, quindi, di mantenere l'aula più fredda, infatti, il Direttore della scuola elementare di Milano scriveva alla Congregazione Municipale della città che *«l'esperienza ha dimostrato che è dannoso alla salute il riscaldare troppo una stanza scolastica, si dovrà quindi aver cura, che dopo il primitivo riscaldamento non venga continuata l'accensione del fuoco, onde gli scolari non abbiano a riuscir sonnacchiosi mentre hanno bisogno di maggior alacrità di spirito»*<sup>207</sup>.

Poiché le lezioni si svolgevano in orario mattutino e pomeridiano, ciò comportava che la luminosità non sempre fosse ottimale, per tali ragioni spesso venivano svolti interventi di pulizia dei vetri delle finestre e di sistemazione di tende in canapa<sup>208</sup>. C'era una mancanza di salubrità dovuta all'umidità e alla inadeguata collocazione dei bagni per il cui uso vi era una regolamentazione estremamente rigida. Infatti, la scuola aveva due compiti: il disciplinamento dei bisogni fisiologici e

l'educazione igienica. Scrive Bronzini che durante il periodo austriaco si affermava che senza una necessità urgente non era possibile recarsi ai bagni e soprattutto non si poteva chiedere il permesso di andarci se prima non era rientrato chi era uscito in precedenza. Venivano anche date indicazioni su come fosse necessario tenerlo pulito e di informare se

oggetti occorrenti nei vari locali della scuola elementare in Brescia per l'anno scolastico 1843-1844.

<sup>207</sup> F. Pruneri, *Oltre l'alfabeto: l'istruzione popolare dall'Unità d'Italia all'età giolittiana: il caso di Brescia*, cit., p. 120, cfr. Lettera del 20 luglio 1837: *«Alla Rispettabile Congregazione Municipale della Regia Città di Milano»* in Archivio Storico Comune di Milano, Fondo Istruzione, n. 8, Spese - Disposizioni degli anni dal 1812-1860.

<sup>208</sup> *Ivi*, p. 120.

lo si trovava sporco<sup>209</sup>.

La struttura di tutte le aule era identica: avevano una forma rettangolare e dovevano essere ampie perché dovevano contenere molti allievi, ma questo provocava un rumore di sottofondo molto fastidioso; alle pareti era applicata una sorta di tavola nera, più che di una lavagna vera e propria, in sostanza, si trattava di assi che venivano appositamente verniciate ed era assolutamente essenziale per la didattica simultanea che era andata ormai ad affermarsi all'epoca. Inoltre, alle pareti erano applicate le tabelle dell'alfabeto e delle sillabe che erano riprodotte identiche sugli abbecedari. I banchi erano fissati al pavimento e, come ci rammenta Pruneri, la richiesta di due lavagne per aula, una per la matematica, l'altra per la lingua dava ragione di un impegno prevalente nell'attività didattica della spiegazione e dell'esempio scritto che, come scrive lo studioso, «rappresentava il vero punto di forza della lezione simultanea»<sup>210</sup>.



**Figura 36** L'aula museo, su <http://moscheinbottiglia.blogspot.it/2013/03/laula-museo.html> visitato il 12.12.13.

metodo simultaneo arrivò in Italia verso la fine del Settecento dall'Austria ed approdò inizialmente a Milano e da lì si diffuse in tutta la penisola. All'epoca era un metodo rivoluzionario, il maestro come si è visto non era più un ripetitore individuale e di

<sup>209</sup> A. Bronzini, *La vita interna di una classe sotto il regime austriaco*, in «Rivista pedagogica», n. 2, 1934, pp. 286-287.

<sup>210</sup> F. Pruneri, *L'aula scolastica tra Otto e Novecento*, cit., p. 6.



**Figura 37** Sezione maschile di una scuola di Alessandria in <http://www.progettakilroy.it/wp-content/uploads/2013/07/Alessandria-6b.jpg>, visitato il 26.11.13.



**Figura 38** Sezione femminile di una scuola di Alessandria in <http://www.progettakilroy.it/wp-content/uploads/2013/07/Alessandria-6a.jpg>, visitato il 26.11.13.

conseguenza questo cambiamento ha portato ad una modificazione degli spazi, degli arredi scolastici e dei supporti didattici: lavagna, tabelloni murali e libri di testo e di tutto ciò che era correlato<sup>211</sup>.

Successivamente, con il diffondersi, come si vedrà, della didattica attiva l'allestimento della classe cambierà ancora, sarà necessario lo spazio per il 'magazzino scolastico'<sup>212</sup>.

E' interessante riportare le parole del Ministro Boselli (1890) citate da Mugnai, perché si comprende come il problema dell'edilizia scolastica fosse molto sentito, in particolare Boselli riteneva che fosse necessario soddisfare le esigenze di «*un nuovo e difficile genere di costruzione. Né si creda esagerata la parola: si tratta di creare in Italia un nuovo genere di architettura: l'architettura scolastica*»<sup>213</sup>, il Ministro definì i criteri della nuova tipologia che avrebbero dovuto essere messi in pratica e in particolare dovevano essere attuati «*i precetti dell'igiene e della moderna pedagogia*»<sup>214</sup>.

In seguito alle sollecitazioni che provenivano dal Nord Europa, ma anche attraverso le sperimentazioni nazionali di Maria Montessori o anche delle sorelle Agazzi, «*in ogni aula si sarebbe riservato un piccolo spazio ad una sorta di museo in grado di raccogliere cose, oggetti, materiali, arnesi, suppellettili presi dalla vita reale, dal mondo del lavoro e dall'ambiente naturale. Questi corpi si sarebbero caricati di significati*

<sup>211</sup> F. Pruneri, *Oltre l'alfabeto. L'istruzione popolare dall'Unità d'Italia all'età giolittiana: il caso di Brescia*, cit., p. 124.

<sup>212</sup> *Ivi*, p. 125.

<sup>213</sup> R. Viviani, *Educate l'infanzia*, in «Edilizia Scolastica e Cultura», Supplemento n. 1 al n. 25/1994, p. 8, cfr. in M. Mugnai, *Il progetto della scuola in Italia. Dall'Unità all'avvento del Fascismo*, vol. III, CESIS, Firenze 1984, p. 65.

<sup>214</sup> *Ibidem*.

*grazie all'azione del maestro che, a partire da essi, avrebbe costruito la sua lezione»<sup>215</sup>. Scriveva a tal proposito Ferrante Aporti, che «la scuola dovrà essere fornita per quanto è possibile di una raccolta degli oggetti naturali indicati nelle tavole o delle loro figure. Senza l'ostensione dell'oggetto significato per la parola, la parola stessa non varrà più di un suono vuoto di senso pel fanciullo a nulla gioverà insegnargliela»<sup>216</sup>.*

Le aule all'epoca erano, per la maggior parte, mediocri o inadatte e spesso a livello locale non era facile ottenere un risanamento perché i proprietari dei locali non volevano perdere i guadagni investendo in costose ristrutturazioni e vi era, inoltre difficoltà ad ottenere finanziamenti per la costruzione di nuove scuole pubbliche. Tutto questo ha comportato una disomogeneità in Italia, perché non esistevano all'epoca norme basate su principi uguali in tutto il paese. Per superare almeno in parte questa condizione, vi furono una serie di provvedimenti, introdotti all'inizio del XX secolo<sup>217</sup>. Sotto la direzione dell'ispettore Camillo Corradini, gli uffici ministeriali nel 1911, stabilirono alcuni criteri e condizioni generali per la costruzione di nuove scuole, in particolare «*scelta e preparazione del terreno; fondazioni; esposizione; ampiezza dell'edificio e dei locali più o meno necessari; dimensione dell'aula scolastica; illuminazione, pavimento, soffitti, pareti, ventilazione, riscaldamento; latrine, lavabi, bagni, acqua potabile; vestiboli, spogliatoi, scale altri locali (refezione, palestra, alloggio insegnanti)*» e per quanto riguardava il numero massimo degli allievi, che era stato fissato dalla Legge Casati nel 1859, poco prima dell'Unità d'Italia, in 76 -90 alunni al massimo per classe, scesero poi con i regolamenti successivi alla Legge Gentile del 1923 a 50-70 alunni per ogni classe<sup>218</sup>.

Nella descrizione dell'aula, come riporta Pruneri, «*la superficie di ogni classe era calcolata assegnando 1 mq per ogni alunno. L'aula sarebbe quindi stata rettangolare, con il lato lungo mai maggiore di 10 metri, illuminato da grandi finestre (1/6 della superficie compressiva) che dovevano consentire il frequente ricambio dell'aria contenuta. L'altezza dell'aula, variava dai 3,5 metri nei comuni di montagna al di sopra degli 800 metri ai 4,5 per gli altri. [...]. Le pareti e i soffitti, sempre secondo la normativa del periodo fascista, dovevano essere dipinte a colori chiari, escluse le tinte vivaci. Attorno all'aula uno zoccolo di 1.80 sarebbe stato verniciato di colore grigio cenere. In questo modo l'aula scolastica diveniva l'alleata essenziale della pedagogia scientifica»<sup>219</sup>.*

---

<sup>215</sup> F. Pruneri, *L'aula scolastica tra Otto e Novecento*, cit. p. 7.

<sup>216</sup> M. Sancipriano e S. S. Macchietti (a cura di), *F. Aporti. Scritti pedagogici e lettere*, Editrice La Scuola, Brescia 1976, pp. 670-71.

<sup>217</sup> F. Pruneri, *L'aula scolastica tra Otto e Novecento*, cit., p. 8, cfr. in G. Nardi, *Il testo unico delle leggi sull'istruzione elementare (approvato con R. D. 22 gennaio 1925, n. 432)*, Paravia, Torino 1925, p. 28-31.

<sup>218</sup> *Ibidem*.

<sup>219</sup> *Ivi*, p. 9.

## 2.10 Al di qua e al di là dell'oceano: Maria Montessori e John Dewey

Con passaggio dall'Ottocento al Novecento 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 istanze di Rousseau prima e successivamente sulle riflessioni utopiche di Owen, Fourier e 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*»<sup>220</sup>. In sostanza, nel corso dell'Ottocento, fu sempre più avvertito, quello che Ariès definirebbe come 'un sentimento' verso l'infanzia, infatti, prosegue Chiosso «*si materializzano progressivamente spazi, oggetti, iniziative (dagli ambienti nelle case al moltiplicarsi delle scuole, dall'alimentazione alle cure mediche, dai giocattoli ai vestiti) sempre più a misura di bambino*»<sup>221</sup>. Questo fenomeno fu molto più marcato nei ceti borghesi e si trasferì gradualmente ai ceti popolari e contadini, quindi c'erano notevoli differenze perché ogni bambino viveva un'infanzia diversa e predeterminata a seconda delle condizioni sociali della famiglia di origine.

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*»<sup>222</sup>.

Maria Montessori e John Dewey sono stati i pedagogisti che maggiormente 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', ma come scrive 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*»<sup>223</sup> o anche, come scrive a tal proposito Santomauro, uno stile che «*sottrae l'educazione dalla corrente della vita*»<sup>224</sup> Proprio contro questo isolamento, hanno combattuto Montessori e Dewey.

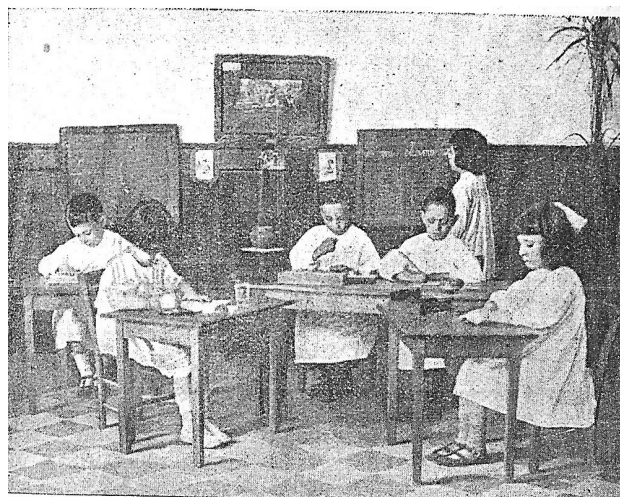
<sup>220</sup> G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, op. cit., p. 42.

<sup>221</sup> *Ibidem*.

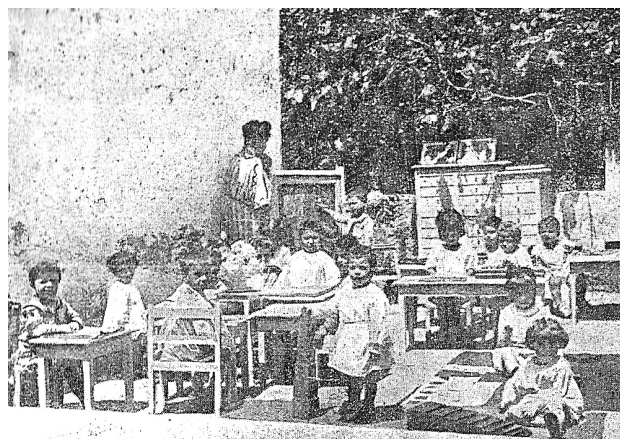
<sup>222</sup> *Ivi*, p. 53.

<sup>223</sup> L. Volpicelli, *Educazione contemporanea. Aspetti e problemi*, Armando Armando Editore, Roma 1965, vol. II, 2° edizione, p. 209.

<sup>224</sup> G. Santomauro, *Per una pedagogia in situazione*, Editrice La Scuola, Brescia 1967, p. 16.



**Figura 39** Lezione di 'Prima elementare Montessori', a via Banchi Nuovi, 13, in M. Montessori, *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, M. Bretschneider, Roma 1909, p. 183.



**Figura 40** 'Casa dei Bambini' municipale a via Bosco di Capodimonte 41 (Lavoro di alcuni bambini in terrazza), in M. Montessori, *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, cit., p. 182.

L'architettura montessoriana è un'architettura aperta, in cui 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'autonomia<sup>225</sup>.

La sua critica agli spazi scolastici è feroce, scrive la studiosa che nelle sue scuole è raccomandato un mobilio leggero, semplice ed economico, lavabile affinché i bambini partecipino alla pulizia con un esercizio molto educativo, ma prosegue, «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.

[...]. Infatti [...] sembrano poi addirittura tombe, le scuole coi banchi allineati come catafalchi tutti neri, sol perché essi devono essere del colore dell'inchiostro e nascondere le 'macchie'[...].»<sup>226</sup>.

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. Successivamente creò a New York una nuova scuola sperimentale in cui applicava il suo metodo finanziata dai genitori degli allievi<sup>227</sup>. Dewey spiegò che alle società primitive non serviva isolare i giovani, ma venivano immersi

<sup>225</sup> L. Volpicelli, *Educazione contemporanea. Aspetti e problemi*, cit., pp. 317-318.

<sup>226</sup> M. Montessori, *Educazione alla libertà*, (a cura di M. L. Leccese Pinna), Laterza, Roma-Bari 1986, pp. 25-26.

<sup>227</sup> P. Checchi, *Di tutti i tipi. Viaggio negli edifici scolastici dall'Illuminismo ad oggi*, cit., p. 23.

immediatamente nella vita sociale che li educa e li plasma<sup>228</sup>. La visione di una scuola nuova, attiva in cui gli allievi potessero attivarsi, cessassero di essere massa uniforme ha



**Figura 41** Imbuto di Norimberga. Nell'incisione si vede un ragazzino seduto su una sedia, ha un imbusto infilato nella testa. Accanto al ragazzo c'è un insegnante nell'atto di riversare nell'imbuto le conoscenze dell'epoca. Questo dispositivo è stato chiamato 'imbuto di Norimberga' perché è in quella città che per la prima volta fu immortalato in un'incisione.

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»<sup>229</sup>.

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»<sup>230</sup>, 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»<sup>231</sup> passivamente e senza esperienza la lezione del maestro.

Questo aspetto può essere ben esemplificato dalla metafora dell'imbuto di Norimberga che deriva da una 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. Questo dispositivo è stato chiamato 'imbuto di Norimberga' perché è in quella città che per la prima volta fu immortalato in un'incisione<sup>232</sup>. Questa incisione pone un problema contro

<sup>228</sup> L. Volpicelli, *Educazione contemporanea. Aspetti e problemi*, cit., p. 313.

<sup>229</sup> 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.

<sup>230</sup> *Ivi*, p. 22.

<sup>231</sup> *Ivi*, p. 23.

<sup>232</sup> H. von Foester, *Inventare per apprendere, apprendere per inventare*, in P. Peticari, M. Sclavi (a cura), *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. Harssdorffer 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 Nürberg Tricher – Lernmaschinen für Kind?*, Franckh'sche Verlagshandlung W. Keller & Co, 1966

cui Dewey e i suoi allievi americani ed europei hanno combattuto: si tratta dell'idea che tutte le nozioni possano essere 'travasate' da chi sa nelle menti di chi non sa. La conoscenza è concepita come un contenuto neutro che può essere 'infuso', trasmesso in modo automatico e gli studenti trattati come «*un banco di aringhe*»<sup>233</sup>. 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. Nella realizzazione pratica di un oggetto entrano in gioco una serie di problemi che devono essere affrontati, delle scelte che devono essere compiute: 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 si strutturi in un ambiente più adatto a questi scopi, attraverso «*un'organizzazione di equipaggiamento e di materiale, [...] [per] dirigere le attività del fanciullo [...] in determinate direzioni*»<sup>234</sup>.

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 sua filosofia è '*learning-by-doing*', imparare facendo.

Ciò che lo studioso criticò molto era (ed è ancora oggi, salvo rari casi) la disposizione di banchi nelle aule scolastiche, scrive, infatti, che le aule scolastiche con i loro banchi allineati permettono di avere «*sotto mano il maggior numero possibile di ragazzi, da trattare con fanciulli 'en masse', come aggregato di unità*»<sup>235</sup>, 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 conoscenze<sup>236</sup>.

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

---

Stuttgard. Scrive G. Bertagna che il simbolo fu impresso sui portali di molte scuole e università nella Germania del XVI e XVII secolo ed emblema di una concezione idraulica e riempitiva dell'apprendimento, in G. Bertagna, *Legittimazione pedagogica di una presenza*, in G. Bertagna (a cura di), *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*, cit., p. 37.

<sup>233</sup> G. Bertagna, *Legittimazione pedagogica di una presenza*, in G. Bertagna (a cura di), *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*, cit., p. 39.

<sup>234</sup> *Ivi*, p.26.

<sup>235</sup> J. Dewey, *Scuola e società*, cit., p. 23.

<sup>236</sup> *Ivi*, p. 25.



persegue obiettivi produttivi. Quindi, l'insegnante cambia il suo ruolo, non è più un 'travasatore' di sapere, ma attiva esperienze attraverso una organizzazione e predisposizione dell'ambiente e «*l'aula, lo spazio per eccellenza della scuola tradizionale viene superata*»<sup>237</sup>.

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 vista<sup>238</sup>.

L'ambiente scolastico deve essere un fattore di educazione, deve essere un maestro, anche Maria Montessori nel suo metodo dà importanza fondamentale alla strutturazione dell'ambiente e scrive che «*nelle nostre scuole non si insegna, è l'ambiente che fa tutto*»<sup>239</sup>. Quando Montessori enunciò il grande valore di un ambiente scolastico adeguato alle esigenze dei bambini<sup>240</sup> 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*»<sup>241</sup>.

Per Maria Montessori la pedagogia deve 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 disciplinari<sup>242</sup>.

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.

---

<sup>237</sup> C. Mustacchi, *I luoghi edificanti*, cit., p. 148.

<sup>238</sup> *Ivi*, p. 147.

<sup>239</sup> G. Honegger Fresco, *Aspetti della Casa dei Bambini*, in G. Honegger Fresco (a cura 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*, Franco Angeli, Milano 2000, p. 131, cfr. in M. Montessori, *X Conferenza*, XV Corso Internazionale, Roma 1930.

<sup>240</sup> 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.

<sup>241</sup> M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti Editore, Milano 2012 - 6° ristampa, p. 221.

<sup>242</sup> C. Mustacchi, *I luoghi edificanti*, cit., p. 150.

Molte sono le critiche mosse anche dalla Montessori all'impostazione spaziale e architettonica della scuola tradizionale. Nell'edilizia, negli arredi e nei mobili è presente un pregiudizio che ritiene che il corpo debba tenere qualche particolare e prestabilita posizione per poter 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 un ambiente adatto. I mobili scolastici tradizionali ripropongono una miniaturizzazione dei mobili per adulti e sovente possono essere utilizzati o spostati dai bambini solo con difficoltà come spesso accade per cassettiere, armadi, porte ecc.

Chiosso rileva che era necessario un ambiente adatto al loro bisogno di agire, giocare, assimilare spontaneamente, in altre parole i mobili, gli attrezzi, i giochi dovevano essere facilmente usati e trasportati, dovevano corrispondere per dimensioni e peso alle forze e alle capacità infantili, si doveva creare un ambiente a *«misura di bambino e cioè a lui adatto»*<sup>243</sup>.

Arredi e ambienti sono stati per 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. Quindi, i tavoli dovevano essere leggeri, le credenze basse e le maniglie alla portata dell'altezza dei bambini; alcune di queste caratteristiche sono tutt'oggi presenti in molti ambienti dell'infanzia. Maria Montessori 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»*<sup>244</sup>. Lo sviluppo del bambino si organizza mediante stimoli esterni, per tale ragione *«il bambino lasciato libero nelle sue attività, deve trovare nell'ambiente qualche cosa di 'organizzato' in rapporto diretto alla sua 'organizzazione' interiore»*<sup>245</sup>.

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 un ambiente 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

<sup>243</sup> G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., pp.101-102.

<sup>244</sup> M. Montessori, *Manuale di Pedagogia Scientifica*, Alberto Morano Editore, Napoli 1935, p. 32.

<sup>245</sup> M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, cit., p. 63.

vuoto altrettanto esteso, in modo che avessero la possibilità di muoversi e spostarsi<sup>246</sup>.

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'<sup>247</sup>. Per tale ragione riteneva che sarebbe 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»<sup>248</sup>.

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 artistico<sup>249</sup>. Il



**Figura 42** Duiker, *Open Air School, Cliostraat, Amsterdam, 1929-1930*, in H. Hertenberger, *Space and Learning*, cit., p. 14.

suo pensiero si è diffuso in tutta Europa e nel mondo, ma è stata molto contrastata e criticata, soprattutto in Italia e accusata di didatticismo e di meccanicismo<sup>250</sup>.

E' però importante segnalare che già nell'Ottocento, in Danimarca i luoghi deputati all'educazione dei bambini dovevano avere per legge dei requisiti di igiene e come scrive Capanna, veniva «riconosciuta programmaticamente l'influenza della qualità dello spazio sulla formazione e sullo sviluppo del bambino, precorrendo le teorie montessoriane 'sulla pedagogia dello spazio'»<sup>251</sup>.

<sup>246</sup> M. Montessori, *Manuale di Pedagogia Scientifica*, cit., p. 39.

<sup>247</sup> *Ivi*, p. 40.

<sup>248</sup> *Ivi*, p. 31.

<sup>249</sup> *Ivi*, p. 45.

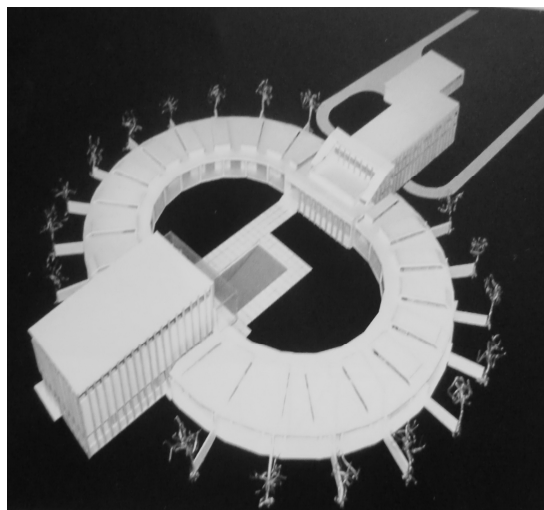
<sup>250</sup> R. Fornaca, *Storia della pedagogia*, cit., p. 219.

<sup>251</sup> A. Capanna, *La nuova scuola*, cit., p. 5.

## 2.11 Il dibattito pedagogico e architettonico del primo dopoguerra

In Italia, durante il periodo fascista l'architettura delle scuole ricalcava la retorica del regime, tutta basata sulla funzionalità e sull'ordine e l'edilizia scolastica nel periodo razionalista-fascista era rappresentata da edifici che riproponevano l'immagine ottocentesca della scuola-caserma. Accanto a Dewey e Montessori, ci sono altri pedagogisti che hanno criticato l'impostazione tradizionale e proposto nuove modalità didattiche. E' nel filone dell'attivismo pedagogico e delle scuole nuove che si pone l'esperienza di C. Freinet, il quale critica in maniera chiara anche l'organizzazione spaziale scrivendo che nella misura in cui si riesce a modernizzare l'aula, si riesce a modernizzare anche l'insegnamento<sup>252</sup>. 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?»*<sup>253</sup>. Nell'idea di Freinet la scuola doveva essere radicalmente diversa da quella tradizionale, spazi nuovi e nuovi modi di organizzare gli ambienti. A tal fine verrà creata l'AME, 'Associazione per la modernizzazione dell'insegnamento' che promuoverà un dialogo tra architetti e insegnanti.

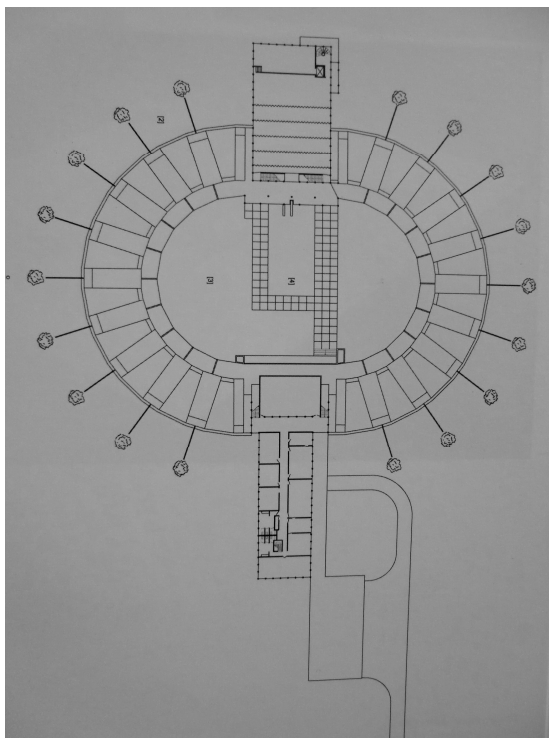


**Figura 43** Ring Plan School, ricostruzione del modello, in A. L. Pezzetti, *Architetture per la scuola. Impianto, forma, idea, cit., p. 32.*

Le idee dei pedagogisti furono raccolte dagli architetti del movimento moderno che le fecero proprie e le applicarono nella costruzione delle nuove scuole, stravolgendo e rivoluzionando la tipologia ottocentesca del 'corpo triplo' cioè aula-corridoio-aula, su più piani. La tipologia degli edifici scolastici dell'epoca, almeno per quanto riguarda le scuole dell'infanzia, le scuole primaria e secondaria di primo grado, era a 'corpo doppio' cioè aula-corridoio, spesso ad un solo piano,

<sup>252</sup> C. Freinet, *La scuola del fare*, Edizion Junior, 2002 Azzano San Paolo (Bg), p. 119.

<sup>253</sup> *Ibidem*, p. 113.



**Figura 44** Planimetria della Ring Plan School di Richard Neutra in A. L. Pezzetti, *Architetture per la scuola. Impianto, forma, idea*, cit. p. 32.

questa «consentiva di togliere il carattere di caserma ai corridoi [...] oltre al fatto di relazionare la scuola direttamente con l'esterno, cioè con l'area verde che li circondava»<sup>254</sup>.

In quegli anni furono molto importanti i progetti dell'architetto viennese Neutra<sup>255</sup> che rispondevano alle esigenze pedagogiche cui si è accennato, cioè, sia alla necessità di costruire attorno all'uomo o al bambino lo spazio su misura. Neutra all'epoca denunciò che la scuola tradizionale era ancora organizzata per 'uditori passivi' e l'insegnante in queste scuole «ha il compito di pensare, coordinare, esporre mentre gli alunni rimangono seduti ad accogliere passivamente un numero di nozioni che riguardano il mondo nel quale essi dovranno vivere e agire»<sup>256</sup>.

L'edificio scolastico ottocentesco tradizionale con le sue dimensioni monumentali che non tenevano conto delle dimensioni fisiche ed emotive dei piccoli allievi, con il suo formalismo architettonico e l'indifferenziazione degli spazi tutti omologati è sentito come un dispositivo spaziale che limita ed ostacola il benessere psico-fisico del bambino che non considera come persona indipendente e attiva che richiede attenzione e stimoli provenienti anche dall'ambiente<sup>257</sup>.

Neutra presentò alla mostra 'Modern Architecture' nel 1932, al MoMa di New York, il progetto di un prototipo di scuola, la Ring Plan School, che suscitò un forte dibattito perché molti operatori scolastici videro in quel progetto la concretizzazione del motto 'learning by doing' di John Dewey<sup>258</sup>.

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

<sup>254</sup> P. Checchi, *Di tutti i tipi. Viaggio negli edifici scolastici dall'Illuminismo ad oggi*, cit., p. 23.

<sup>255</sup> Richard Neutra fu un architetto viennese che approdò nel 1923 negli Stati Uniti e partecipò alla mostra 'Modern Architecture' del 1932 al MoMa a New York con la 'Ring Plan School'.

<sup>256</sup> R. J. Neutra, *Il problema delle nuove scuole elementari* in «Costruzioni-Casabella», n. 97, gennaio 1936 e in «Casabella», n.754, aprile 2007, pp.46-49. Cfr. anche in R. J. Neutra, 1961-66 *Buildings and projects*, W. Boesiger, Artemis, Zurich 1966, pp. 78-83, 114-121, 122-129 e in AA.VV. *Richard Neutra. Le scuole del New Deal*, in «Casabella», n. 754, aprile 2007, pp. 38-49.

<sup>257</sup> A. L. Pezzetti, *Architetture per la scuola. Impianto, forma, idea*, Clean Edizioni, Napoli 2012, p. 11.

<sup>258</sup> *Ivi*, p. 21.



**Figura 45** E. Beaudoin & M. Lods, *Open Air School*, Suresnes, Paris, in H. Hertzberger, *Space and Learning*, cit., p. 18.

giovani architetti scelti nel 1939 dal sovrintendente delle scuole di Winneka<sup>259</sup> cui fu 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 differenziazione tra gli allievi, della cura degli ambienti scolastici e delle opportunità di sviluppo che potevano offrire<sup>260</sup>. Essi progettaronο e costruirono 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, due gabinetti, uno spazio esterno individuale, erano in posizione periferica rispetto al corpo centrale, al quale erano annesse mediante corridoi<sup>261</sup>.

Contemporaneamente alle esperienze americane, in Europa si sviluppano iniziative simili in cui, prendendo spunto da principi già presenti nelle scuole danesi dell'Ottocento, ci fu l'espansione di quella che può essere definita la 'scuola moderna' sia in termini architettonici, sia in termini didattici, che però in Danimarca era iniziato già intorno alla metà dell'Ottocento. Due erano gli aspetti che vennero presi in considerazione: da un lato l'importanza di aule adeguate e pulite, dall'altro l'influenza degli spazi educativi e delle strutture sull'educazione e sullo sviluppo del bambino<sup>262</sup>. Le prime scuole che sono state edificate a Copenhagen, negli anni successivi all'entrata in vigore dei provvedimenti normativi del 1844 riguardanti l'istruzione, erano edifici molto compatti di circa quattro piani con lunghi corridoi attraverso i quali si accedeva alle aule che erano disposte su entrambi i lati. Grandi finestre garantivano l'illuminazione e la ventilazione naturale, con un orientamento a est e a ovest in modo che le classi riservate all'insegnamento delle discipline teoriche che avevano necessità di maggiore illuminazione erano posizionate

<sup>259</sup> Scrive C. W. Washburne: «Esiste una piccola città, sobborgo di Chicago, chiamata Winneka, in cui tutti gli abitanti, ricchi o poveri, inviano i loro ragazzi alle scuole pubbliche», in C.W. Washburne, *Le scuole di Winneka*, la Nuova Italia, Firenze 1952, p. 11. Le scuole di Winneka erano un complesso di scuole, sorte 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 Winneka*, cit., p. 37.

<sup>260</sup> P. Checchi, *Di tutti i tipi. Viaggio negli edifici scolastici dall'Illuminismo ad oggi*, cit., p. 23.

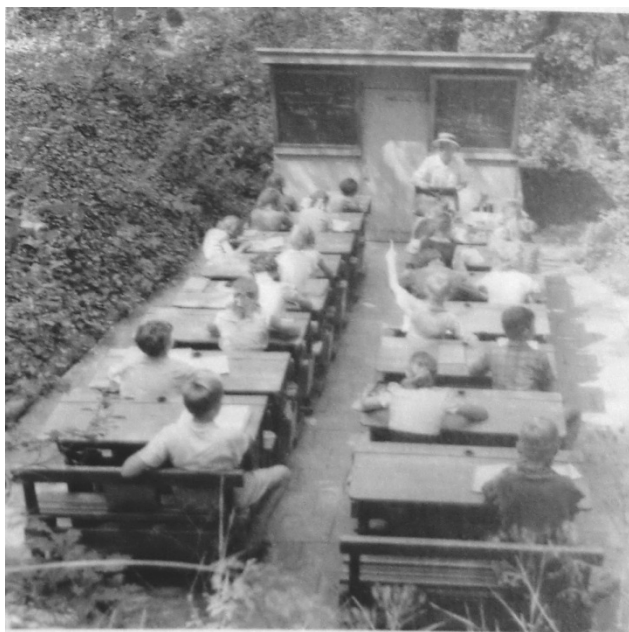
<sup>261</sup> Ivi, p. 24.

<sup>262</sup> A. Capanna, *La nuova scuola*, in «Industria delle costruzioni», n. 398, novembre-dicembre 2007, p. 4.

all'ultimo piano, mentre le palestre di solito si trovavano al piano terra<sup>263</sup>.

Successivamente, ci fu la necessità di una differenziazione degli spazi educativi e al contempo la necessità di una maggiore illuminazione naturale, una maggiore salubrità e il bisogno di rinnovare l'aria nei diversi ambienti che portarono gli architetti ad abbandonare il modello di edifici compatti con il corridoio centrale e le nuove costruzioni vennero progettate in modo più articolato e complesso con corridoi laterali illuminati dalla luce naturale. Il corridoio laterale (*side-corridor school*), già sperimentato all'interno di più avanzati edifici ottocenteschi, permetteva possibilità tipologiche diverse e più articolate, orientate maggiormente verso l'esterno che può diventare un prolungamento degli spazi interni<sup>264</sup>.

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*»<sup>265</sup>.



**Figura 46** *Outdoor Classroom, Katwijk, photo Ed. van Wijk, in H. Hertzberger, Space and Learning, cit., p. 15.*

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.

Da un punto di vista organizzativo, i corridoi laterali pieni di luce, che hanno sostituito i cupi corridoi centrali, hanno però lo svantaggio, se accolgono molte aule, di far estendere in modo significativo l'edificio scolastico, soprattutto se le scuole hanno un numero elevato di allievi. Un esempio di questa tipologia è rappresentata dalla Duiker Open-Air School (Figura 42, pag. 131) costruita ad Amsterdam tra il 1929 e il 1930, che viene definita da Duiker come «*una scuola sana per un bambino sano*»<sup>266</sup>. Per l'architetto è importante una

<sup>263</sup> K. Vindum, *A misura di bambino. Due scuole di Arne Jacobsen*, in 'Casabella', nn. 750-751, dic. 2006-gen. 2007, p. 44.

<sup>264</sup> A. L. Pezzetti, *Architetture per la scuola. Impianto, forma, idea*, cit., p. 11.

<sup>265</sup> K. Vindum, *A misura di bambino. Due scuole di Arne Jacobsen*, cit., p. 44.

<sup>266</sup> H. Hertzberger, *Space and Learning. Lessons in Architecture*, cit., p. 14, testo originale: «*a healthy school for healthy child*».

buona salubrità che influenza le vite dei bambini e che crescendo diventa uno stile di vita, oggi diremmo uno stile ecologico, per Duiker, il normale sviluppo della mente è legato ad un normale sviluppo del corpo<sup>267</sup>.



**Figura 47** *Lezione tra le dune, Scheveningen, in H. Hertenberger, Space and Learning, cit., p. 15.*

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.

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 salutar<sup>268</sup>.

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 igieniche<sup>269</sup>.

Esempi di scuole in Italia più rispondenti alle istanze pedagogiche dell’epoca e ai nuovi stimoli che provengono dai metodi sperimentali dell’epoca del primo dopoguerra, si sviluppano in parallelo alla costruzione di edifici tradizionali. E’ 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

<sup>267</sup> *Ibidem.*

<sup>268</sup> A. L. Pezzetti, *Architetture per la scuola. Impianto, forma, idea*, cit., p. 11. Cfr. anche in A.-M. Chatelet, D. Lerch, J. N. Luc (a cura di), *L’école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l’Europe du 20 siècle, Recherches, Paris 2003.*

<sup>269</sup> H. Hertenberger, *Space and Learning. Lessons in Architecture*, cit., p. 14.



(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 ottocentesco<sup>270</sup>.

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 come appare nelle foto proposte<sup>271</sup>, quindi, come ci rammenta Khün, queste scuole erano concepite con criteri molto avanzati, ma all'interno vi sono molta disciplina e rigore e anche se le classi sono all'aperto *«non c'è più bisogno di presenza fisica e di punizioni corporali per mantenere la disciplina. Lo spazio, la disposizione stessa dell'arredo, banchi e cattedra, erano sufficienti a determinare disciplina e attenzione»*<sup>272</sup>.

## 2.12 Gli edifici scolastici nel secondo dopoguerra: la pedagogia e l'architettura si incontrano

La pedagogia e la psicologia irrompono nel linguaggio dell'architettura scolastica cercando nuove forme architettoniche per le scuole. Sono le esigenze del bambino, che viene posto come principale soggetto fruitore degli spazi scolastici, ad essere prese in considerazione in ogni loro aspetto: formale, pedagogico, sociale ed igienico<sup>273</sup>. Significative all'epoca le parole dell'architetto Rogers, il quale afferma, 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 educatrice»*<sup>274</sup>. 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 ciò contribuì a sminuire le potenzialità

<sup>270</sup> A. L. Pezzetti, *Architetture per la scuola. Impianto, forma, idea*, cit., p. 11.

<sup>271</sup> H. Hertzberger, *Space and Learning. Lessons in Architecture*, cit., p. 15.

<sup>272</sup> C. Khün, *Giù i muri, le scuole senza aule*, in «Rivista dell'istruzione», Dossier Architettura scolastica a cura dell'ADi, Estratto, n. 4/2011, p. 19.

<sup>273</sup> L. Nieri, *La scuola dal moderno ad oggi*, in P. Checchi, C. Marcetti, P. Merigolo, *La scuola e la città*, cit., p. 37.

<sup>274</sup> E. N. Rogers, *Architettura educatrice*, in «Domus – La casa dell'uomo», n. 220, giugno 1947, p. 1.

pedagogiche<sup>275</sup>. Vennero costruite scuole prefabbricate, uniformi e banali anche se in 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.

Con il Movimento Moderno vengono creati i 'tipi edilizi standard'<sup>276</sup>, contraddistinti dalla presenza di determinate caratteristiche dimensionali, distributive ed organizzative, per consentire di svolgere le attività di ogni giorno e per qualunque classe sociale senza



**Figura 48** Scuola Munkegård di Gentofte (Copenaghen) del 1949 progettata da Arne Jacobsen, in K. Vindum, *A misura di bambino. Due scuole di Arne Jacobsen*, cit., p. 42.

fare più distinzioni. Con il Movimento moderno però ogni progettista dà una sua versione del concetto di tipo, anche se in questo periodo la tendenza fosse quella di tendere alla unificazione ed alla esemplificazione<sup>277</sup>, e viene sovvertita l'idea dell'aula-cella che ricorda gli spazi monastici dei Gesuiti, con un'idea di maggiore flessibilità in cui viene rotta l'unità dell'edificio scolastico inteso come organismo tradizionale per proporre uno spazio fluido fatto di pareti scorrevoli che mutano a seconda

delle esigenze didattiche. C'è, quindi, la volontà di ispirarsi ad un nuovo modello più aperto alla socializzazione e alla collegialità per andare incontro alle nuove esigenze della società<sup>278</sup>. Tra la fine anni Quaranta e l'inizio degli anni Cinquanta, è chiara l'influenza delle idee di Dewey e dell'esperienza di New York, infatti, nella progettazione di nuove scuole vengono proposte le tipologie con l'organizzazione a 'nuclei'. In sostanza, l'edificio scolastico è composto da una serie di unità che raggruppano gli elementi principali: unità funzionali composte da unità-aule, unità complementari, composte da aule per le attività di scienze, geografia o chimica, unità laboratorio con officine o laboratori, unità auditorium e palestra con una sala cinematografica, sale di intrattenimento e relativi servizi, unità

<sup>275</sup> A. L. Pezzetti, *Architetture per la scuola. Impianto, forma, idea*, cit., p. 52.

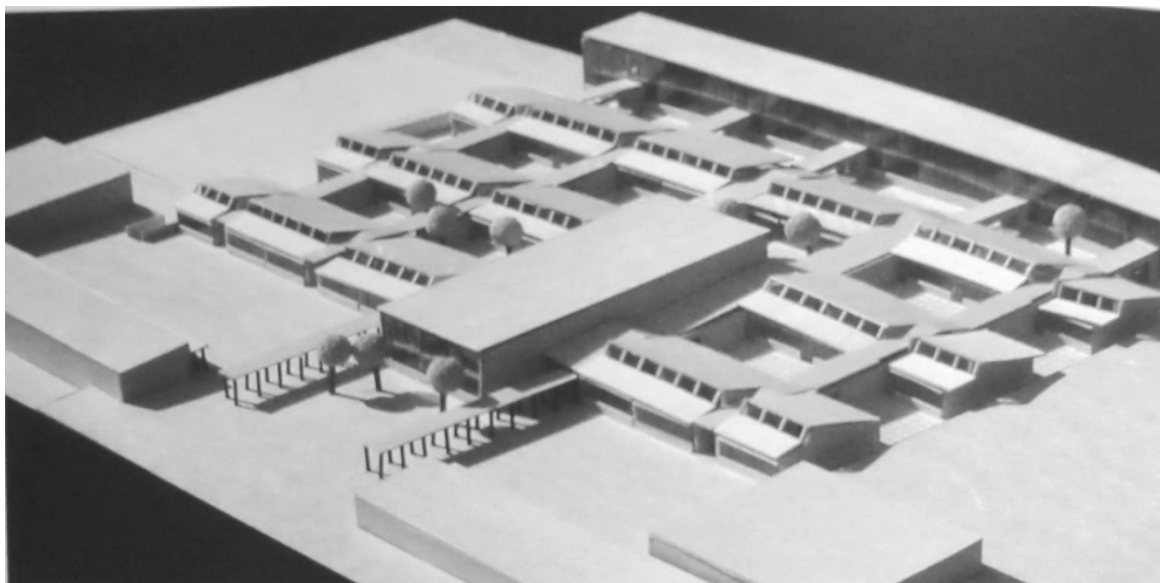
<sup>276</sup> Aldo Rossi dà una definizione della relazione che intercorre tra i tipi edilizi, la morfologia urbana e l'architettura della città: «i tipi edilizi non sono entità tecniche che una volta create, si tramandano per virtù proprie; le loro variazioni sono, al contrario, estremamente sensibili alla società, al luogo e alla cultura in cui si producono», in A. Rossi, *Contributo al problema dei rapporti tra tipologia edilizia e morfologia urbana*, ILSES, Milano 1962 ed ora in A. Rossi, *Scritti scelti sull'architettura e la città*, CLUP, Milano 1975, pp. 253-260.

<sup>277</sup> L. Nieri, *La scuola dal moderno ad oggi*, cit., p. 37

<sup>278</sup> *Ivi*, p. 38.

biblioteca e museo, unità refettorio ed, infine, unità uffici di direzione e segreteria<sup>279</sup>.

Un esempio di questa tipologia di edificio scolastico si trova in Danimarca, è la scuola elementare Munkegård di Gentofte (Copenaghen) del 1949 progettata da Arne Jacobsen, definita «una scuola a misura di bambino»<sup>280</sup>. La scuola presenta il grande vantaggio di integrare armonicamente entrambe le tipologia edilizie: quella a corridoio laterale e quella a padiglioni. Può essere definita come una scuola 'per nuclei'<sup>281</sup>. Nella scuola le griglie che ordinano l'organizzazione interna, riprendono la trama urbana delle città diffuse nel Nord Europa. Le classi sono progettate su un unico piano e le lezioni si possono tenere sia all'interno sia all'esterno.



**Figura 49** Modello della scuola Munkegård di Gentofte (Copenaghen) di Arne Jacobsen in A. L. Pezzetti, *Architetture per la scuola. Impianto, forma, idea*, Clean Edizioni, Napoli 2012, p. 62.

La scuola Munkegård è stata concepita come una delle prime scuole su un solo piano in Danimarca. L'idea generale era di costruire un complesso per un gran numero di bambini ma con tutti i vantaggi di una scuola molto più piccola. Questa idea è stata ottenuta dividendo il complesso in set di due aule adiacenti ciascuna con un proprio cortile o giardino, al fine di fornire una sensazione di intimità e benessere. Presentava, inoltre, l'indubbio vantaggio di integrarsi perfettamente con il contesto suburbano, oltre che a presentare innegabili vantaggi igienici, come facilità di arieggiare i locali e adeguata illuminazione naturale che proveniva sia dalle vetrate a tutta altezza, sia dal tetto. Sono presenti corridoi trasversali che collegano i vari edifici con pareti in vetro, vi sono aule scientifiche e strutture specializzate, come ad esempio la biblioteca, situate in un edificio a

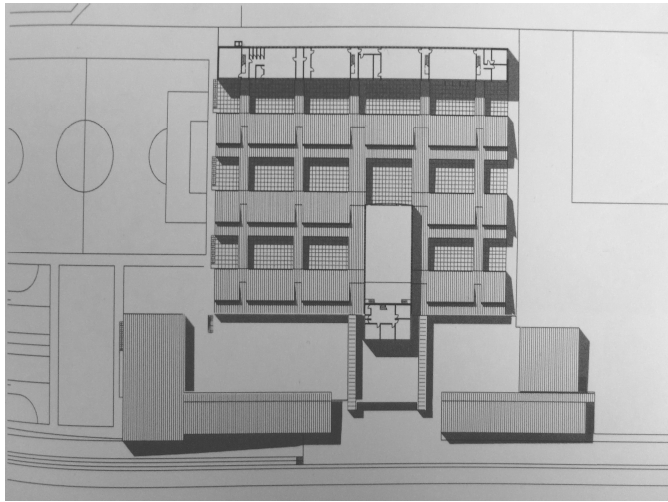
<sup>279</sup> P. Checchi, *Di tutti i tipi. Viaggio negli edifici scolastici dall'Illuminismo ad oggi*, cit., p. 25.

<sup>280</sup> K. Vindum, *A misura di bambino. Due scuole di Arne Jacobsen*, cit., p. 44.

<sup>281</sup> P. Checchi, *Di tutti i tipi. Viaggio negli edifici scolastici dall'Illuminismo ad oggi*, cit., p. 24.

due piani e in un secondo edificio, si trovano una sala riunioni e gli uffici. In concreto, tutto ciò che c'è nella scuola, è stato disegnato da Jacobsen: gli interni, arredi, banchi e sedie, illuminazione, tende, così come la disposizione dei giardini. Alcuni degli elementi, come ad esempio le luci in aula, furono poi costruiti su base industriale.

Anche se la scuola è stata progettata per un migliaio di studenti, ha un aspetto semplice ed intimo. Il risultato è un edificio che ha contribuito al design elegante della scuola nel 1950. Alla scuola Munkegård nel 1996 è stato dato lo status di un edificio



**Figura 50** Planimetria della scuola Munkegård di Gentofte (Copenaghen), in A. L. Pezzetti, *Architetture per la scuola. Impianto, forma, idea, cit.*, p. 63.

storico. Nel 2001, la scuola ha presentato i piani per modifiche e ampliamenti, ma questi non sono stati accettati perché aveva uno status di edificio storico. Dopo molte trattative tra il Comune di Gentofte e il Ministero della Cultura, l'autorizzazione è stata concessa per realizzare servizi aggiuntivi che sono stati costruiti sotto degli edifici esistenti. Sotto la supervisione di Dorte Mandrup, sono iniziati i lavori nel gennaio 2006 che sono stati completati alla fine del 2009<sup>282</sup>.

Questa impostazione importata dagli Stati Uniti, se da un lato si era ben adattato alle esigenze del Nord Europa, dall'altro era molto lontano dalla cultura italiana. In seguito a vari Congressi, tra cui quello intitolato 'L'uomo e lo spazio' tenutosi a Darmstadt nel 1951, organizzato da Hans Scharoun, venne presentato dall'architetto il progetto di una sua scuola, peraltro mai realizzata, che nasceva come esperimento di integrazione dell'individuo con la comunità, in cui erano presenti vari distretti interni alla scuola, messi in comunicazione da un strada chiamata 'percorso d'incontro' che collegava i quartieri corrispondenti alle varie fasce d'età. Il progetto, come scrive Checchi, affascinò molto e l'idea della strada venne ripresa in alcune esperienze italiane<sup>283</sup>.

In Italia, nel 1952 venne bandito dal Ministero della pubblica istruzione un secondo concorso per la progettazione di edifici scolastici per edifici da 3 a 8 aule. Al gruppo di lavoro, insieme agli architetti, parteciparono anche dei pedagogisti e, sull'onda dell'entusiasmo per il ruolo della nuova edilizia scolastica nei confronti del rinnovamento

<sup>282</sup> K. Vindum, *A misura di bambino. Due scuole di Arne Jacobsen*, cit., p. 44.

<sup>283</sup> P. Checchi, *Di tutti i tipi. Viaggio negli edifici scolastici dall'Illuminismo ad oggi*, cit., p. 26.

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 campagna<sup>284</sup>.

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. 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 solo nel 1960, e solo a livello di istruzione primaria, che si registrò un notevole miglioramento rispetto alla disastrosa situazione di partenza, miglioramento 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, successivamente con l'introduzione, attraverso la Legge n. 820 del 1971, di attività integrative e del tempo pieno, fu necessario costruire nuovi locali scolastici<sup>285</sup>.

### 2.13 Il vivace dibattito tra pedagogia e architettura negli anni Sessanta

Negli anni Sessanta, il dibattito italiano sul tema dell'edilizia scolastica prosegue coinvolgendo anche i pedagogisti. Nella XII Triennale di Milano del 1960, che venne dedicata al tema 'La casa e la scuola', si tenne un Congresso internazionale di edilizia scolastica' e fu un'occasione per misurare per un confronto tra architetti e pedagogisti. Alla Triennale fu invitato anche l'architetto Scharoun, il quale tenne una relazione sul tema 'Lo

---

<sup>284</sup> *Ibidem*, si riporta la descrizione di B. Zevi sull'Espresso del 30 dicembre 1953 descrive 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».

<sup>285</sup> 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*, cit., p. 51.

*spazio e l'ambiente della scuola* dove espose la teoria dello «spazio interno come ambiente sensibile, da plasmare direttamente sul comportamento della società scolastica e in relazione alle diverse fasi di crescita biologica e spirituale del bambino»<sup>286</sup>. Nel libro 'Costruire scuole', scritto da Romanini mentre si stava preparando il Convegno alla Triennale e dato alle stampe nel 1962, lo studioso espose le esigenze pedagogiche nell'edilizia scolastica motivando approfonditamente e con chiarezza tali ragioni. Il suo auspicio, che purtroppo è andato perso, fu quello di aprire una stagione in cui l'incontro tra pedagogia e architettura potesse permettere a entrambe di 'muoversi insieme', utilizzando le parole di Dante Alighieri, «*unite nell'azione 'pur come batter d'occhi si concorda'*»<sup>287</sup>.

Romanini espose i fondamenti pedagogici della scuola moderna, che si caratterizzava come la scuola attiva e che raccoglieva temi come l'autoeducazione, la ricerca degli interessi, l'educazione del lavoro e l'adeguamento psicologico<sup>288</sup>. Questi temi, secondo il pedagogista, non erano sufficienti a realizzare una 'scuola', era necessario a suo parere trovare una «*via pratica – di pratica scolastica- [...] [e]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*»<sup>289</sup>. Nel libro si pose alcune domande, in particolare: «*può ancora sussistere la concezione che faceva dell'aula l'unità base*»? La sua risposta fu negativa, perché a suo parere si sarebbe dovuto prendere in considerazione un ciclo elementare completo, quindi, cinque aule che abbiano «*fra loro qualcosa che le unisca e le conduca non solo ad una 'unità tecnica', ma ad una 'unità organica'*»<sup>290</sup>.

Il dialogo tra architettura e pedagogia proseguì al Concorso bandito nel 1962 dalla provincia di Firenze, per la realizzazione di una Scuola secondaria di secondo grado, a cui hanno partecipato giovani architetti. Nella commissione oltre agli architetti erano presenti anche due pedagogisti, Lamberto Borghi e Mario Raicich. E' interessante segnalare che nel 1963, in seguito all'approvazione della legge che istituiva la scuola media unica votata dal Parlamento il 31 dicembre del 1962, il Comune di Bologna organizzò nel 1963 un Convegno di studi sull'edilizia per la nuova scuola media in cui si confrontarono architetti e pedagogisti<sup>291</sup>.

---

<sup>286</sup> A. L. Pezzetti, *Architetture per la scuola. Impianto, forma, idea*, cit., p. 58, cfr., in H. Sharoun, *Das «Raum-Milieu» der Schule*, in H. Sharoun, *Lo spazio e l'ambiente della scuola*, in Atti del Congresso internazionale di edilizia scolastica, XII Triennale di Milano, 13-16 ottobre 1960.

<sup>287</sup> L. Romanini, *Costruire scuole*, Garzanti, Milano 1962, p. 9. La frase è presa dalla 'Divina Commedia', canto XX, verso 147.

<sup>288</sup> *Ivi*, p. 27.

<sup>289</sup> *Ivi*, pp. 45-46.

<sup>290</sup> *Ivi*, p. 60.

<sup>291</sup> L. Cecchini D'Orsogna (a cura 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 Cohen,

Cohen, rispondendo a Romanini nel Convegno di Bologna, riteneva l'aula indispensabile per sviluppare un senso di appartenenza e per promuovere un processo di socializzazione<sup>292</sup>. 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 classi. Ciò che riteneva indispensabile era la necessità di «*una formula-schema per l'edilizia pedagogico-didattica della scuola media. Formula-schema che vuol dire soltanto profilo di esigenze*».<sup>293</sup>

Romanini 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, ritenne indispensabile 'l'armadietto individuale didattico'<sup>294</sup>. Secondo un concetto simile all'*affordance* di Gibson, gli armadietti devono essere comodi e 'invitanti'. Romanini richiamava, infatti, un «*concetto nuovo e dominante per l'edilizia della scuola moderna: il concetto di 'invito', 'suggerione', 'suggerimento'*»<sup>295</sup>. Un'altra proposta di Romanini per l'arredamento didattico è rappresentato dal 'Museo Scolastico', che non è un ambiente dove trovano posto bacheche con oggetti esposti, che possono essere senz'altro utili, ma non costituiscono la 'scuola attiva'. Con la sua proposta intende un 'Museo Vivente' che porti accanto agli allievi la vita reale degli animali. A scuola quindi dovrebbero esserci acquari, terrari, voliere e tutto quello che potrebbe essere studiato proficuamente<sup>296</sup>. Non dovrebbe mancare uno spazio di ritrovo comune che si apre sulle aule, uno spazio in cui i bambini possano ritrovarsi per attività di gruppo o per quelle extracurricolari, un locale, come suggerisce Romanini, 'veramente domestico', dove possano sentirsi a proprio agio come a casa. Lo spazio di ritrovo, non deve 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*»<sup>297</sup>.

---

Francesco De Bartolomeis, aderirono Aldo Agazzi, Egle Becchi e molti altri pedagogisti. Altrettanto numerosi furono gli architetti e gli ingegneri.

<sup>292</sup> R. Cohen, *La necessità di un'aula per ogni classe*, in L. Cecchini D'Orsogna (a cura di), *La nuova scuola media*, cit., pp. 169-170.

<sup>293</sup> L. Romanini, *Per cinquant'anni solo una scuola di comodo per una pedagogia di comodo*, in L. Cecchini D'Orsogna (a cura di), *La nuova scuola media*, cit., p. 162.

<sup>294</sup> L. Romanini, *Costruire scuole*, pp. 59-68.

<sup>295</sup> *Ivi*, p. 69.

<sup>296</sup> Come si vedrà nella seconda parte della tesi, nella *Hellerup Skole* è presente questo 'museo vivente' con molti animali e piante.

<sup>297</sup> L. Romanini, *Costruire scuole*, cit., p. 79.

Dovrà 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, descritte prima. Lo spazio esterno dovrebbe comprendere una parte a cortile ed una parte con spazio verde, in modo da poter praticare orticoltura e giardinaggio<sup>298</sup>. Importante è l'estetica, quindi, «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 estetica<sup>299</sup>.

Romanini, infine, pose un problema interessante che anche oggi viene molto dibattuto<sup>300</sup> e che riguarda la località dove dovrebbe sorgere la scuola. In sostanza il pedagogo pur addentrando in un argomento strettamente architettonico ed urbanistico ne dà una lettura pedagogica perché pone alcune questioni di carattere logistico, se la scuola è in città o in un ambiente rurale, se in centro o in periferia di una grande città, argomenti che vanno ad incidere anche sulle relazioni scuola-famiglia e sulle abitazioni dei maestri ecc.

Il nucleo centrale del dibattito era rappresentato 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», infatti c'è la consapevolezza che l'architettura debba essere l'espressione delle nuove esigenze pedagogiche<sup>301</sup>.

Già all'epoca, Borghi affermava la necessità di una partecipazione delle popolazioni rispetto ad alcune scelte inerenti le scuole<sup>302</sup> e l'architetto Zacchioli, sottolineava le due tendenze che pongono l'architetto di fronte ad una scelta nel suo lavoro di progettazione di un edificio scolastico. La prima riguarda la creazione e l'invenzione degli spazi

---

<sup>298</sup> Ivi, pp. 80-81.

<sup>299</sup> Ivi, pp. 85-86.

<sup>300</sup> Al Convegno «Spazio&apprendimento-Lerner&Raum» organizzato dalla Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bressanone, che si è svolto il 10 novembre 2012, l'architetto Joseph March nella sua relazione spiega che «l'edificio scolastico si pone sempre in dialogo con l'ambiente circostante e quindi è importante realizzare un inserimento ottimale del volume dell'edificio nel contesto dell'abitato. Il linguaggio architettonico deve corrispondere alla destinazione d'uso, quindi una scuola dell'infanzia deve essere riconoscibile ed una scuola secondaria non deve sembrare un museo e compatibile con l'ambiente circostante. Inoltre, la costruzione essere adatta dal contesto, una scuola di paese deve essere connotata come tale, allo stesso modo una scuola cittadina. L'architettura giusta deve adeguarsi ed adeguare il suo linguaggio all'utilizzo dell'edificio ed anche al contesto circostante», (trascrizione dell'a.).

<sup>301</sup> E. Tarozzi, *Introduzione*, in L. Cecchini D'Orsogna (a cura di), *La nuova scuola media*, cit., pp. VIII-X.

<sup>302</sup> L. Borghi, *Problemi sulla partecipazione delle popolazioni*, in L. Cecchini D'Orsogna (a cura di), *La nuova scuola media*, cit., pp. 88-89.



architettonici della scuola con la precisa intenzione di realizzare quanto chiesto dai pedagogisti. La seconda tendenza, molto importante, richiede la rinuncia da parte dell'architetto alla determinazione di un rapporto spaziale preciso fra gli elementi costituenti l'edificio<sup>303</sup>. Questa è l'alternativa che si pone di fronte all'architetto progettista; oltre alle considerazioni di carattere pedagogico proposte dai pedagogisti che devono suggerire l'indirizzo e realizzare le richieste necessarie al funzionamento della scuola, l'architetto e l'amministratore dovranno, quindi, stabilire che tipo di costruzione realizzare anche sulla base di vincoli di tipo economico<sup>304</sup>.

A tal proposito De Bartolomeis, non solo riteneva fosse necessario un processo dialettico fra architettura e pedagogia, ma auspicava che fosse necessario arrivare ad utilizzare un linguaggio che indicasse *«concretamente la compenetrazione dei due settori per fini operativi, altrimenti non sarà possibile evitare di procedere su strade parallele, ciascuna delle quali potrà spingersi anche molto lontano ma non ci sarà alcun incontro»*<sup>305</sup>. Questa metafora serve a De Bartolomeis per ribattere le sue idee in relazione alle due tendenze prospettate da Zacchioli, su entrambe le quali il pedagogista è in disaccordo perché da un lato c'è un obbligo di conformazione da parte dell'architetto alle decisioni del pedagogista, dall'altro c'è la sottrazione all'architetto di una funzione che gli è propria: quella di strutturare spazi. La sua proposta, quindi, è quella di una mediazione *«non solo di strumenti tecnici ma anche di una problematica architettonico-urbanistica che contribuisca in modo originale a definire l'ambiente dei fatti educativi»*<sup>306</sup>. »<sup>307</sup>.

Il carattere educativo delle attività si determina anche attraverso una progettazione degli 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 libere<sup>308</sup>. È il pedagogista che deve dire come lo spazio interviene nell'educazione degli alunni, spetterà all'architetto, come scrive Zacchioli, risolverlo concretamente con la propria progettazione e puntualizza un concetto semantico, non è, infatti, d'accordo nell'utilizzare le parole edilizia scolastica, in riferimento agli edifici scolastici per la nuova scuola media e ritiene sia più opportuno utilizzare il termine

---

<sup>303</sup> E. Zacchioli, *L'architetto e la progettazione della scuola*, in L. Cecchini D'Orsogna (a cura di), *La nuova scuola media*, cit., p. 153.

<sup>304</sup> *Ivi*, p. 154.

<sup>305</sup> F. De Bartolomeis, *E' necessario un processo dialettico fra architettura e pedagogia*, in L. Cecchini D'Orsogna (a cura di), *La nuova scuola media*, cit., p. 164.

<sup>306</sup> *Ivi*, p. 166.

<sup>307</sup> *Ivi*, p. 167.

<sup>308</sup> F. De Bartolomeis, *Introduzione alla didattica della scuola attiva*, La Nuova Italia, Firenze 1953, 7ª ristampa 1968, p. 203.

‘architettura scolastica’ 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*». A suo parere la puntualizzazione di questo elemento deve essere l'obiettivo principale per una stretta collaborazione tra pedagogisti e architetti<sup>309</sup>.

La mozione conclusiva del Convegno di Bologna ha messo in evidenza la convergenza necessaria tra architettura e pedagogia<sup>310</sup>; l'approfondimento delle esigenze pedagogiche si è tradotto in un'articolazione più ricca degli spazi interni e la con la necessaria collaborazione tra pedagogia e architettura<sup>311</sup>.

Uno dei motivi principali della crisi della tipologia edilizia, secondo la visione di Siola, era da ricercarsi, per quanto riguarda il problema della scuola, 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 didattica<sup>312</sup> 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 musica*»<sup>313</sup>.

Anche Cohen, che aveva partecipato al Convegno di Bologna del 1963 e in un suo scritto successivo, definito dallo studioso stesso un primo consuntivo, 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*»<sup>314</sup>, 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»<sup>315</sup>.

In quegli anni, il tema dell'edilizia scolastica non veniva considerato come specifico e settoriale, ma come campo di ricerca che collegava ambiti disciplinari, come l'architettura e la pedagogia, di interesse collettivo con una forte valenza sociale e

---

<sup>309</sup> E. Zacchiroli, *Risolvere lo spazio come fatto educativo*, in L. Cecchini D'Orsogna (a cura di), *La nuova scuola media*, cit., pp. 219-221.

<sup>310</sup> Cfr. in ‘*Mozione conclusiva del Convegno Nazionale*’, in L. Cecchini D'Orsogna (a cura di), *La nuova scuola media*, *Convegno Nazionale di studio sull'edilizia per la nuova scuola media*, cit. p. 237.

<sup>311</sup> U. Siola, *Tipologia e architettura della scuola*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1966, pp. 7-9.

<sup>312</sup> *Ivi*, p. 123.

<sup>313</sup> U. Siola, *Tipologia e architettura della scuola*, cit., pp. 130-131.

<sup>314</sup> R. Cohen, *Ambiente e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1965, p. 5.

<sup>315</sup> *Ibidem*.

l'architetto Aldo Rossi, nel suo libro *'L'architettura della città'*, esprimeva la sua disapprovazione verso il funzionalismo che aveva ridotto l'architettura moderna ad uno schema distributivo<sup>316</sup>.

Anche 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»*<sup>317</sup>. 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»*<sup>318</sup>, ma proprio perché in essa sono contenute una visione della vita e una pedagogia, non può certo piegarsi ed obbligarci ad un certo meccanicismo.

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 imporre<sup>319</sup>. 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 *«valori intellettuali, morali, estetici, effettivi, così come accade nella casa»*<sup>320</sup>. Tutto questo porta pensare e a ricordare che *«la scuola come casa, è nostra»*<sup>321</sup>, è un'idea che deriva, come si è visto, 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. Anche le sorelle Agazzi, come scrive Chiosso, 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»*<sup>322</sup>. Le due sorelle ritenevano

<sup>316</sup> P. Checchi, *Di tutti i tipi. Viaggio negli edifici scolastici dall'Illuminismo ad oggi*, cit., p. 28.

<sup>317</sup> L. Volpicelli, *L'educazione contemporanea*, Armando Armando, Roma 1964, Vol. III., p. 207.

<sup>318</sup> *Ibidem*.

<sup>319</sup> *Ivi*, p. 217.

<sup>320</sup> *Ivi*, p. 214.

<sup>321</sup> *Ivi*, p. 217.

<sup>322</sup> *Ivi*, p. 220.

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 case<sup>323</sup>. Le attività, quindi, 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*»<sup>324</sup>

Un'immagine molto affascinante, che come si vedrà è stata ben interpretata nella scuola *Hellerup* di Copenhagen dove si mantiene il clima psicologico della casa.

Il dibattito all'epoca è stato molto vivace e nel 1970 sono state emanate le nuove Norme tecniche (D.M. 21.03.70) che tuttavia rimasero sospese fino al 1975, quando vennero nuovamente adottate (D.M. 18.12.1975) e 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.

Nel 1975 vennero finalmente emanate le *Norme Aggiornate* (D.M. 18.12.1975), che ricalcavano senza sostanziali grosse modifiche quelle del 1970, dove furono recepite alcune indicazioni emergenti dal dibattito sugli spazi scolastici. Riguardo alla localizzazione era ammesso il criterio della concentrazione del servizio, purché fosse organizzato un servizio gratuito per il trasporto degli alunni, veniva, inoltre, previsto uno spazio polivalente flessibile per attività didattiche di grande gruppo o assembleari. In più parti del decreto era sollecitato l'uso di parti della scuola per attività connesse alla gestione sociale, infatti, da poco erano stati approvati i Decreti Delegati sugli organi collegiali<sup>325</sup>.

Inoltre, nelle Norme ci fu l'introduzione di 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, nel paragrafo 3.1.0 che riguarda gli aspetti generali delle '*Caratteristiche degli spazi relativi all'utilità*

---

<sup>323</sup> *Ivi*, p. 221-222.

<sup>324</sup> A. Agazzi, *Il metodo delle Sorelle Agazzi per la scuola materna*, cit., p. 122, cfr. in P. Pasquali, *Le scuole primarie di Brescia dal 1887 al 1915*, Unione tipo-lit ed., Brescia 1916, p. 7.

<sup>325</sup> M. Baffa e U. Rivolta, *Elilizia e scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1978, p. 15.

*pedagogica* si legge: «*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*». 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 ministeriali<sup>326</sup>.

## **2.14 Dalle 'Norme Tecniche' del 1975 alle 'Linee Guida' del 2013: qualcosa è cambiato?**

Negli anni si continuarono a costruire le scuole, ma senza una visione unitaria, ad esempio nella sola Toscana dal 1976, anno successivo all'entrata in vigore della nuova normativa, fino al 1992 sono stati costruiti 456 edifici scolastici<sup>327</sup>.

Nei programmi dell'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) l'architettura scolastica trova un posto di rilievo con il 'Programma della costruzione scolastica (PEB)<sup>328</sup> che persegue due obiettivi, il primo riguarda la possibilità di agevolare gli scambi d'informazione e di esperienze delle costruzioni scolastiche ritenuti importanti, il secondo è relativo alla promozione della cooperazione internazionale. Quest'ultimo in relazione alle condizioni tecniche che permettono di migliorare la qualità della scuola, al rapporto costi-risultati, alla diversificazione dei mezzi di insegnamento, ai nuovi problemi che sorgono relativi sia alla progettazione di nuovi edifici, sia all'adattamento e al rinnovamento del patrimonio esistente per dare alle popolazioni il massimo di possibilità d'istruzione. Questi aspetti sono stati affrontati al Simposio del

---

<sup>326</sup> *Ibidem*.

<sup>327</sup> R. Valli (a cura di), *Edificio scolastico e spazio urbano*, in «Edilizia scolastica e culturale», Supplemento al n. 25, gennaio-aprile 1994, p. 6.

<sup>328</sup> PEB sta per *Programme on Education Building*.

1977 a Buxton in Inghilterra dal titolo *'La costruzione scolastica di fronte ai cambiamenti nell'educazione'*<sup>329</sup>.

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 vecchie concezioni»*<sup>330</sup>. 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.

E' 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)»*<sup>331</sup>. Per tali ragioni 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, a suo parere, 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. Il progettista deve mantenere intatte le sue caratteristiche di inventore e il pedagogo deve essere propositivo e coinvolgere l'architetto sin da quando si inizia a riflettere sul progetto concettuale, che deve essere tradotto in aule, spazi educativi ecc. 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)»*<sup>332</sup>. 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

---

<sup>329</sup>J. Ader (a cura di), *Costruzioni scolastiche. Obiettivi e progetti di scuola secondaria opzionale*, Armando Armando, Roma 1977, p. 9.

<sup>330</sup>P. Checchi, *Di tutti i tipi. Viaggio negli edifici scolastici dall'Illuminismo ad oggi*, cit., p. 30.

<sup>331</sup>F. De Bartolomeis, *Le attività educative. Organizzazione, strumenti, metodi*, La Nuova Italia, Firenze 1983, p. 185.

<sup>332</sup>*Ivi*, p. 189.

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*. 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 previste<sup>333</sup>.

Anche se negli anni sono state emanate leggi di riforma della scuola (1979-1985-1991)<sup>334</sup> 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. 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 per l'architettura scolastica<sup>335</sup>. 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. Dudek in un suo libro ha analizzato alcuni concetti chiave, come ad esempio l'adattamento degli spazi alle nuove tecnologie, la progettazione accurata della luce e l'attenzione per l'acustica, l'importanza degli spazi esterni ecc.<sup>336</sup>. In Europa, l'OECD-CERI<sup>337</sup>, ha appena pubblicato una ricerca sugli spazi di apprendimento<sup>338</sup> in cui sono identificati alcuni 'nodi' problematici, come ad esempio la necessità di riorganizzare gli ambienti educativi, con molte soluzioni.

Alaistair Blyth, analista presso l'OECD-CELE<sup>339</sup> per ambienti di apprendimento efficaci, scrive che *«con i sempre più complessi sviluppi dell'istruzione e della didattica in termini di pedagogia e di applicazione delle nuove tecnologie, [...] devono essere sviluppate soluzioni più creative per soddisfare queste esigenze con una particolare attenzione a come l'ambiente fisico sostiene le attività di apprendimento e di scambio di conoscenze»*<sup>340</sup>. Secondo Nair e Fielding, che si rifanno alle riflessioni di Alexander<sup>341</sup>, è

<sup>333</sup> *Ivi*, pp. 188-194.

<sup>334</sup> 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»*, I programmi della scuola elementare del 1985 (D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104), i programmi della scuola materna (D.M. 3 giugno 1991).

<sup>335</sup> P. Checchi, *Di tutti i tipi. Viaggio negli edifici scolastici dall'Illuminismo ad oggi*, cit., p. 30. Già nel primo capitolo sono stati citati i più importanti convegni degli ultimi tempi.

<sup>336</sup> M. Dudek, *Schools and Kindergartens – A Design Manual*, Birkhauser, 2° ed., Basel 2011.

<sup>337</sup> Cfr. OECD-CERI (Centre for Educational Research and Innovation), sul sito <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/centreforeffectivelearningenvironmentscele/>, visitato il 3.12.13.

<sup>338</sup> OECD, *Innovative Learning Environments*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, 2013, e-book sul sito <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en> visitato il 3.12.13.

<sup>339</sup> Cfr. OECD-CELE (Centre for Effective Learning Environments) sul sito <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/centreforeffectivelearningenvironmentscele/> visitato il 3.12.13.

<sup>340</sup> A. Blyth, *Designing the interaction to create space for learning*, <http://alastair->

necessario tener conto, nella progettazione degli spazi, di quattro ambiti della vita umana, in particolare degli aspetti spaziali, psicologici, fisiologici e comportamentali ai quali sono associati alcuni attributi che li caratterizzano<sup>342</sup>.

L'architetto che maggiormente e più appassionatamente in Europa si è dedicato allo studio e al progetto dell'edificio scolastico, è Herman Hertzberger, il quale sviluppa una riflessione sulla 'pedagogia dello spazio' Montessoriana «*per plasmare ambienti che propongono possibilità e sollecitano interpretazioni*»<sup>343</sup>. Le sue scuole puntano maggiormente sullo spazio articolato piuttosto che sull'indipendenza dell'aula, il suo riferimento è caratterizzato dal riferimento ai 'luoghi tipo' della città (*the school as a city*) come la 'strada' (*learning street*)<sup>344</sup> e la piazza (*square*) e pensato in chiave di '*learning environments*'. Progetta diverse scuole Montessoriane (a Delft e ad Amsterdam) con impianto a croce centralizzato sulla *hall* che non è un semplice spazio di distribuzione, ma un luogo gradonato, circondato da ballatoi, in cui gli alunni possono incontrarsi, socializzare o anche lavorare fuori dall'aula vera e propria, in uno spazio che può essere considerato di transizione tra l'aula e i corridoi<sup>345</sup>. Pertanto nella sua idea di scuola ripropone 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. Inoltre, l'architetto riteneva che «*gli ambienti devono stimolare le azioni, per questa ragione è necessario essere in grado di collocare segnali di stimolo che diventino familiari o che richiamino qualcosa di familiare. La nozione di scuola richiede un mondo interiore che può dare ai bambini la fiducia e la sicurezza, e può essere percepita come familiare, come una casa, come un ambiente che conoscono e che possono far diventare proprio. [...] In nessun caso deve dominare o intimidire attraverso associazioni che possono ricordare gli ospedali, che sono un incubo per i bambini e preferibilmente non dovrebbero nemmeno schiacciare. [...] L'architettura non può evitare un grado di distacco, ma dovrebbe compensare questo aspetto ed essere 'colorata' da caratteristiche personali, in modo che*

---

blyth.com/2013/06/12/designing-the-interaction-to-create-space-for-learning, visitato il 18.11.13, cfr. in A. Blyth, J. Worthington, *Managing the Brief for Better Design*, Routledge, London and New York 2010, Second Edition.

<sup>341</sup> P. Nair & R. Fielding, *The Language of School Design: Design Patterns for 21st Century Schools*, Designshare.com, The International Forum for Innovative Schools, Minneapolis 2005, p. 8, cfr. su [www.designshare.com](http://www.designshare.com), visitato il 28.11.13, cfr. in C. Alexandre, S. Ishikawa, M. Silverstein, *A Pattern Language. Towns, Buildings, Construction*. Centre for Environmental Series, Berkeley (California) 1977, pp. 467-931.

<sup>342</sup> *Ibidem*.

<sup>343</sup> L. A. Pezzetti, *Architetture per la scuola. Impianto, forma, idea*, cit., p. 80.

<sup>344</sup> H. Hertzberger, *Space and learning. Lessons in Architecture*, cit., p. 113, cfr. in H. Hertzberger G. Moniek van de Vall, *The school as a city*, 010 Publishers, Rotterdam 2012 (Dvd e libro), cfr. anche in K. Hin, M. Kloos *Searching for Space. On the Architect Herman Hertzberger*, 010 Publishers, Rotterdam 2010 (Dvd e libro).

<sup>345</sup> L. A. Pezzetti, *Architetture per la scuola. Impianto, forma, idea*, cit., p. 80.



*le persone se ne appropriino»*<sup>346</sup>. Tra questi aspetti si muove la progettazione delle scuole negli anni Ottanta e Novanta del Novecento, che influenzerà le architetture del XXI secolo.

Ciò che, però, denuncia l'architetto Pezzetti, al di là degli interventi che vengono fatti in tutta Europa, riguarda i progetti di scuole realizzati negli ultimi trent'anni che mancano di una «*koinè culturale*» e «*di un 'carattere' generale e distintivo dell'edificio scolastico*», in sostanza c'è una difficoltà a raggiungere un'espressività della costruzione in relazione alla sua appropriatezza<sup>347</sup>.

A tal fine, Campagnoli riprendendo le riflessioni del suo maestro Rossi, che già negli anni Sessanta denunciava e criticava il 'funzionalismo ingenuo'<sup>348</sup>, 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'*»<sup>349</sup>. In sostanza, si è persa l'identità dell'architettura: fino ai primi del Novecento davanti ad un monumento della città era molto semplice il riconoscimento ed era anche agevole muoversi al suo interno perché aveva una forma chiara e dialogante con il visitatore. Lo studio degli edifici e degli arredi del passato consente di ricostruire la storia e attraverso le fattezze degli edifici, un percorso di idee che raccontano le teorie, il pensiero e le finalità di chi ha progettato quell'edificio. A tal fine fa notare Ferdinando Isabella, nel suo libro che racconta l'evoluzione degli edifici scolastici in un secolo dal 1865 al 1965, come sia «*possibile seguire la storia di un paese attraverso la sua letteratura architettonica*» e per tale ragione non sembra all'autore un azzardo «*seguire le vicende della scuola italiana servendosi delle realizzazioni dell'edilizia scolastica*»<sup>350</sup>.

La maggior parte degli edifici scolastici è riciclata da altre destinazioni, riadattati a usi scolastici, oppure vengono usate 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 architettura<sup>351</sup>.

Il concetto di *locus* elaborato da Aldo Rossi e da Adolf Loos identifica la 'traccia' della trasformazione umana, il *locus* da Rossi viene visto come «*fatto singolare determinato dallo spazio e dal tempo, dalla sua dimensione topografica e dalla sua forma, dall'essere sede di vicende antiche e nuove, dalla sua memoria*»<sup>352</sup>. Adolf Loos, scriveva che quando nella foresta ci si imbatte in «*un tumulo lungo sei piedi e largo tre, foggiato a*

<sup>346</sup> H. Hertzberger *Space and learning. Lessons in Architecture*, cit., p. 71.

<sup>347</sup> L. A. Pezzetti, *Architetture per la scuola. Impianto, forma, idea*, cit., p. 80.

<sup>348</sup> A. Rossi, *L'architettura della città*, Quodlibet, Macerata 2012, 2° ed., pp. 34-37.

<sup>349</sup> G. Campagnoli, *L'architettura della scuola*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 8.

<sup>350</sup> F. Isabella, *L'edilizia scolastica in Italia (1865-1965)*, La Nuova Italia, Firenze 1965, p. 37.

<sup>351</sup> G. Campagnoli, *L'architettura della scuola*, cit., p. 8.

<sup>352</sup> A. Rossi, *L'architettura della città*, cit., p. 119.

*piramide con la pala, diventiamo seri e qualcosa dice in noi: 'qui è sepolto qualcuno'. Quella è architettura»<sup>353</sup>. Campagnoli ricorda che questo «maestro dell'architettura essenziale e nemico della ridondanza» con le sue parole ci sollecita nel pensiero «una trasformazione poetica della natura ad opera dell'uomo». Il locus, prosegue l'architetto, «è un concetto ben più profondo del luogo. Esso è un concentrato di significati d'uso, di memoria, di racconti, di amore... Anche la scuola dovrebbe essere un locus come il municipio, la basilica, la moschea, la sinagoga, la sala del regno, l'ospedale, la stazione: luoghi, dentro la città, di relazioni, di ricordi, di storie e di passioni»<sup>354</sup>.*

C'è la necessità di ricostruire uno stile per gli spazi scolastici, prosegue Campagnoli, affinché, vengano ricondotti «ad un concetto chiaro di 'locus', da contrapporre all'attuale non luogo o peggio 'contro luogo' che costringe gli studenti ai graffiti sui muri per farne un 'luogo' proprio e riconosciuto»<sup>355</sup>, per questo è importante coinvolgere gli studenti nella ristrutturazione o anche nella progettazione degli edifici, esperimenti di questo tipo hanno generato rispetto di tutta la comunità studentesca «verso quegli 'oggetti' riconosciuti come propri»<sup>356</sup>. Con queste riflessioni, Campagnoli ci ricorda che «il luogo sarebbe di per sé sicuro e protettivo se lo si pensasse avendo chiara l'idea di scuola e l'idea di architettura insieme legate dalla voglia di costruire spazi accoglienti, inclusivi e al tempo stesso stimolanti» per chi li abita<sup>357</sup>.

Nell'ambito delle politiche scolastiche sarebbero urgenti interventi non solo di 'messa a norma', ma anche una riqualificazione e valorizzazione degli edifici scolastici in parallelo ad un cambiamento nell'organizzazione spaziale e didattica in aderenza e risposta alle nuove esigenze formative. Con interventi mirati sarebbe possibile non solo fornire spazi più adatti alla didattica che deve essere modificata alla luce delle nuove esigenze formative, tra le quali la necessità di utilizzare le nuove tecnologie informatiche, ma anche per superare il degrado sociale e urbano in atto<sup>358</sup>.

Nell'attuale quadro economico, con un alto indebitamento pubblico e con la conseguente necessità di tagli alle spese, sembrerebbe che non possano essere promossi interventi atti ad apportare un cambiamento che dovrebbero partire proprio dalle scuole. In realtà, in una prospettiva di lungimiranza, si dovrebbe promuovere una visione allargata in

<sup>353</sup> A. Rossi, *Adolf Loos, 1870-1933*, in «Casabella-Continuità», n. 233, novembre 1959, e in A. Loos, *Parole nel vuoto*, Adelphi, Milano 1972, p. 255, cfr. in A. Loos, *Architektur, 1910*, in *Trotzdem*, Brenner, Innsbruck 1931.

<sup>354</sup> Campagnoli G., *Un luogo da amare*, in AA.VV., *Secondo manifesto della scuola delle Marche. Il cammino di un'idea*, A. Francioni, F. M. Orsolina, C. Agretti, A. M. Vecchiola, P. Severini (a cura di), Documento di sintesi elaborato dai gruppi di lavoro 2005-2009, Ufficio Scolastico Regionale per le Marche, dicembre 2009, p. 18.

<sup>355</sup> G. Campagnoli, *L'architettura della scuola*, cit., p. 9.

<sup>356</sup> *Ivi*, p. 32.

<sup>357</sup> G. Campagnoli, *Un luogo da amare*, cit., p. 19.

<sup>358</sup> P. Vidulli, *Il sistema dei servizi pubblici, la scuola, il territorio, i cittadini*, in P. Vidulli (a cura di), *Le scuole di Milano: Gli istituti medi superiori. Storia e strategie di intervento per la riqualificazione dell'esistente*, Aracne, Roma 2010, p. 36.

cui la città stessa diventa un unico centro di servizi, in sostanza come «*un macrocosmo polifunzionale e come oggetto pedagogico in sé, luogo delle esperienze formative istituzionali e non, significa pensare a una 'città educante' che si contrappone all'attuale modello 'diseducante'»*<sup>359</sup>. Significa in definitiva proiettarsi in un progetto strategico d'investimento con connotazioni culturali, sociali, pedagogiche e d'integrazione.

I progetti che vengono elaborati in università, spiega Paola Vidulli, spesso anticipano il cambiamento auspicato e sono un utile strumento per la promozione del cambiamento stesso nel momento in cui tali lavori vengono divulgati attraverso mostre o pubblicazioni, perché in tal modo possono essere conosciuti anche al di fuori dell'ambiente strettamente accademico<sup>360</sup>.

I luoghi per una nuova pedagogia, una nuova didattica ed una nuova comunicazione «*non hanno più una configurazione 'chiusa': un corridoio, una porta, un rettangolo o un quadrato»*, occorre invece, come propone Campagnoli, pensare a luoghi «*dell'evoluzione dell'idea dell'imparare e dell'insegnare verso il superamento della loro fittizia distinzione per giungere alla dilatazione dei confini dell'aula che diviene quasi un 'polmone' che si apre e si chiude a seconda delle esigenze di comunicazione o di riflessione, di scambio o di meditazione, di cooperative learning o di studio individuale che pure deve esistere»*<sup>361</sup>.

Come scrive Giorgio Ponti, «*fare delle belle scuole non è necessariamente questione di soldi»*<sup>362</sup>, Giorgio Ponti spiega che più volte in sede OCSE<sup>363</sup> sono stati indicati alcuni principi che in Italia sono chiamati 'macroindicatori', che servono per verificare la qualità degli edifici. E' questa, spiega l'architetto, la nuova frontiera su cui è necessario avventurarsi, perché l'indagine OCSE-PISA si allargherà in futuro anche alla valutazione dell'impatto della qualità degli edifici sulla qualità degli apprendimenti<sup>364</sup>.

I macro-indicatori di qualità riguardano: la 'funzionalità' e la 'flessibilità', in cui sia possibile un'organizzazione non rigida che permetta a ciascuno di organizzarsi secondo la progettazione didattica; il 'simbolismo' cioè la scuola come 'terzo educatore'; le 'tecnologie' e la 'domotica'; la sicurezza, le nostre scuole secondo un Decreto del

<sup>359</sup> *Ivi*, p. 37.

<sup>360</sup> *Ivi*, p. 36. Paola Vidulli spiega che i lavori didattici svolti dagli studenti all'interno del Laboratorio di Sintesi Finale condotto dal gruppo di ricerca e confluiti nell'elaborato di Laurea Triennale, sono stati esposti in mostre organizzate all'interno delle scuole e anche nel Salone sulla Scuola organizzato dalla Provincia alla Fiera di Milano nel marzo del 2009 e alla mostra 'Fa la cosa giusta' sempre nello stesso anno, *ibidem* nelle note a piè pagina.

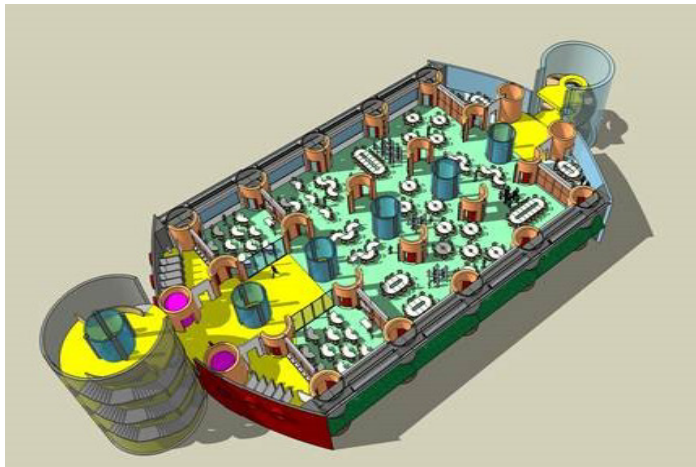
<sup>361</sup> G. Campagnoli, *L'architettura della scuola*, cit., pp. 41-42.

<sup>362</sup> G. Ponti, *Architetture scolastiche nel mondo*, in «Rivista dell'istruzione», Dossier Architettura scolastica, cit., p. 10.

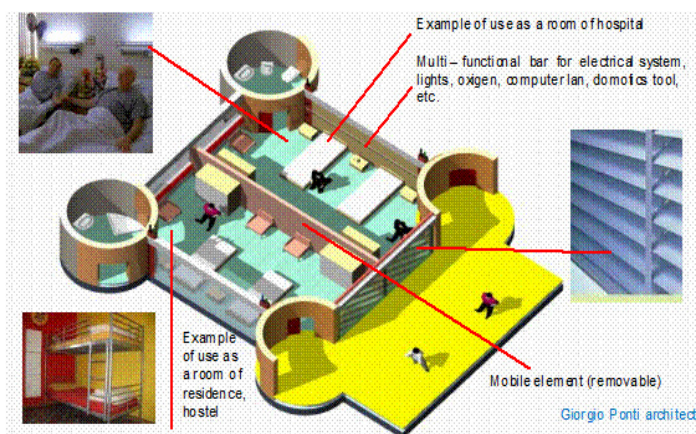
<sup>363</sup> Il CISEM (Centro per l'Innovazione e Sperimentazione Educativa Milano –Istituto di ricerca della Provincia di Milano e dell'Unione delle Province d'Italia) è il Centro di ricerca educativa e di intervento sui problemi scolastici e formativi costituito nel 1972 come supporto all'Assessorato all'istruzione della Provincia di Milano tanto nel campo della sperimentazione educativa e nel rinnovamento delle architetture scolastiche, partecipa come *social member* all'OCSE-CELE.

<sup>364</sup> G. Ponti, *Architetture scolastiche nel mondo*, cit., p. 11.

presidente del Consiglio del 2003 dovrebbero ospitare la popolazione in caso di collasso ambientale e, inoltre, la 'sostenibilità ambientale'<sup>365</sup>.



**Figura 51** *Flexible Learning Module (Modulo di Apprendimento Flessibile), esempio di scuola, studiato dagli architetti del CISEM, G. Ponti, Architetture scolastiche nel mondo, in «Rivista dell'istruzione», cit., p. 12.*



**Figura 52** *Flexible Learning Module (Modulo di Apprendimento Flessibile,) trasformazione in ospedale, studiato dagli architetti del CISEM, G. Ponti, Architetture scolastiche nel mondo, in «Rivista dell'istruzione», cit., p. 12.*

Giorgio Ponti ritiene che possa esistere un'architettura intelligente che si possa modificare nel tempo, per adattarsi alle esigenze dell'utenza. Questo richiede, come spiega l'architetto, un sistema di partizioni interne e un sistema impiantistico in grado di adattare l'ambiente alle prestazioni che vengono richieste da chi lo usa. Sono spazi molto flessibili che permettono di trasformare la scuola in un piccolo ospedale, ma al di là di questa radicale modificazione, ce ne sono altre che permettono di ospitare un numero più o meno elevato di studenti a seconda della riorganizzazione dello spazio e del modo in cui si distribuiscono gli studenti<sup>366</sup>.

Un'ultima riflessione va alle Nuove Direttive Provinciali per l'Edilizia Scolastica della Provincia di Bolzano che hanno sostituito le precedenti del 1980.

L'architetto March ha incaricato

Paolo Bellenzier e Maurizio Patat di rivedere le vecchie norme e di aggiornarle al nuovo millennio. Il gruppo di lavoro incaricato ha disposto, nel 2009, uno strumento semplice comprensibile per contribuire a realizzare opere soddisfacenti dal punto di vista urbanistico, architettonico e funzionale, in grado di accompagnare la scuola in costante evoluzione rendendo possibili nuovi metodi di apprendimento. In sintesi, l'ingegner Patat spiega che «la progettazione della scuola discende da un concetto organizzativo che ne

<sup>365</sup> *Ibidem.*

<sup>366</sup> *Ivi*, pp.11-12.

*definisce l'orientamento pedagogico e il suo eventuale sviluppo, [...]; si parte dal profilo pedagogico elaborato dalla scuola per arrivare al concetto architettonico e non il contrario; alla base della direttiva vi è il principio della flessibilità, declinato in tutti i suoi aspetti, organizzativi distributivi e funzionali; [...]; la scuola deve rendere possibili anche in futuro nuovi metodi e percorsi per imparare/insegnare»<sup>367</sup>.*

La scuola sta cambiando e di conseguenza devono cambiare gli spazi dell'apprendimento, l'apprendimento personalizzato richiede spazi meno rigidi più familiari e tecnologici, in cui sia possibile lo studio individuale o il *cooperative learning*, dove ci siano spazi per il *relax*, spazi collettivi per manifestazioni o eventi, anche teatrali. Indipendentemente dalle riforme della scuola diventa indispensabile una nuova architettura pedagogica che tenga conto della mutata dinamica tra docenti ed alunni e che possa agevolarla.

E' con questa ambizione che sono state emanate le Nuove Norme Edilizie nel mese di aprile 2013 dall'ex Ministro del Miur Profumo?

Nelle costruzioni, utilizzando ed attualizzando le parole di Ernesto Rogers, si tratta di «*attivizzare il concetto di utopia: di pensare in concreto a una società migliore [...]. Né v'è miglior luogo della scuola per affrontare simili argomenti[...]. Se si pensa quanto sia necessario forgiare strumenti per superare le difficoltà del mondo piuttosto che adeguarvisi – con l'illusione della garanzia – alle attuali condizioni, si dovrà non solo accettare ma addirittura promuovere l'uso della critica e della immaginazione, cardini della ricerca architettonica»<sup>368</sup>.*

## 2.15 Le 'Nuove Linee Guida per le architetture interne delle scuole'

Nel mese di aprile del 2013 sono state emanate, su proposta dell'allora Ministro Profumo dopo il parere della Conferenza Unificata, le 'Nuove Linee Guida per le architetture interne delle scuole'. Il titolo del documento è prolisso e presenta, come sempre nei documenti ministeriali, un linguaggio molto burocratico: «*Norme tecniche-quadro, contenenti gli indici minimi e massimi di funzionalità urbanistica, edilizia, anche con riferimento alle tecnologie in materia di efficienza e risparmio energetico e produzione da fonti energetiche rinnovabili, e didattica indispensabili a garantire indirizzi progettuali di riferimento adeguati e omogenei sul territorio nazionale*'.

Nella presentazione a cura dell'Ufficio Stampa del Ministro<sup>369</sup> si legge che i principi

<sup>367</sup> M. Patat, *Storia di un processo. Le nuove Direttive Provinciali per l'Edilizia Scolastica della Provincia di Bolzano*, in *Costruire Pedagogie*, «Turrus Babel» - Rivista della Fondazione Architettura Alto Adige, n. 93, 10/2013, pp. 36-39.

<sup>368</sup> E. N. Rogers, *Utopia della realtà*, in «Casabella», n. 259, gennaio 1962, e in E. N. Rogers, *Editoriali di Architettura*, Einaudi, Torino 1968, pp. 269-71.

<sup>369</sup> Sul sito <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs110413>, visitato il 16.12.13.

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 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 nuovi<sup>370</sup>.

In questa sede, si effettuerà solo un'analisi molto generale del documento cercando di rintracciare gli elementi pedagogici che lo caratterizzano. La predisposizione e l'approvazione di queste *Nuove Linee Guida* si inseriscono in un percorso che era iniziato nel maggio del 2012, con un Convegno Internazionale<sup>371</sup> organizzato dall'Indire in cui erano stati presentati esempi di scuole costruite con architetture innovative in alcuni paesi dell'Unione Europea: Svezia, Danimarca e Olanda. Il progetto, oltre all'approvazione delle Nuove Linee Guida, è sostenuto anche dalla recente approvazione della Direttiva del 26.03.2013<sup>372</sup> 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, appunto, delle Nuove Linee Guida. Inoltre con il 'Decreto del Fare' sono stati stanziati ulteriori 300 milioni di euro, di cui 150 assegnati alle Regioni nel novembre 2013, per interventi di riqualificazione e la messa in sicurezza delle scuole soprattutto quelle in cui è presente l'amianto.

L'obiettivo non è solo quello di garantire edifici sicuri, sostenibili e accoglienti, ma soprattutto adeguati agli indirizzi didattici attuali, cercando di superare la logica della

---

<sup>370</sup> 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.

<sup>371</sup> Convegno organizzato dal MIUR «*Quando lo spazio insegna. Nuove architetture per la Scuola del nuovo millennio*», cit.

<sup>372</sup> Cfr. sul sito [http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie\\_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2013-04-06&atto.codiceRedazionale=13A02914&elenco30giorni=false](http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2013-04-06&atto.codiceRedazionale=13A02914&elenco30giorni=false) visitato il 16.12.13.

lezione frontale. Nella presentazione introduttiva si fa una critica iniziale sugli spazi classici della scuola che in passato erano «*subordinati alla centralità dell'aula, rispetto alla quale erano strumentali o accessori*»<sup>373</sup> e i corridoi solo luoghi di transito; purtroppo la maggior parte delle nostre scuole rispecchia ancora questa descrizione.

Viene ribadita nel documento la necessità di vedere la scuola come «*uno spazio unico integrato in cui i microambienti finalizzati ad attività diversificate hanno la stessa dignità e presentano caratteri di abitabilità e flessibilità in grado di accogliere in ogni momento persone e attività della scuola offrendo caratteristiche di funzionalità, comfort e benessere*»<sup>374</sup>.

L'uso delle nuove tecnologie richiede un'organizzazione diversa degli spazi dell'apprendimento, che prevedono un'elevata polifunzionalità degli ambienti e una flessibilità degli arredi e degli spazi che si estende anche all'esterno, in modo che gli spazi scolastici siano fruibili anche dalla comunità locale, in modo che la scuola sia un «*'civic center' in grado di fungere da motore del territorio in grado di valorizzare istanze sociali, formative e culturali*»<sup>375</sup>.

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.

E' 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. Sono, infatti, previsti: lo spazio per il lavoro di gruppo che favorisce «*un clima positivo e la partecipazione ed il contributo di ciascuno studente*»<sup>376</sup> 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*»<sup>377</sup>.

Sono previsti, inoltre, spazi individuali in cui lo studente, separato dall'aula e dai contesti di incontro sociale, può accedere a informazioni e contenuti utilizzando strumenti tecnologici «*lavorare in autonomia e in sintonia con i propri tempi e ritmi al di fuori delle attività didattiche supportate dal docente*»<sup>378</sup> e spazi informali e di *relax* nei quali gli

---

<sup>373</sup> Sul sito <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs110413>, visitato il 16.12.13.

<sup>374</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Nuove Linee Guida per le architetture interne delle scuole*, § I.1.

<sup>375</sup> *Ivi*, §§ I.1 e III.9.

<sup>376</sup> *Ivi*, § I.1.2.

<sup>377</sup> *Ivi*, § I.1.3.

<sup>378</sup> *Ivi*, § I.1.4. e III.8.2

studenti possono «interagire in maniera informale con altre persone, per rilassarsi, o per avere accesso a risorse anche non correlate con le materie scolastiche»<sup>379</sup>.

Dovranno essere previsti spazi denominati 'Piazza' e 'Agorà'. La Piazza è il luogo delle riunioni e delle feste, rappresenta «il suo elemento simbolico più importante ed è anche il principale punto di riferimento per la distribuzione dell'intero edificio»<sup>380</sup>. Con l'aumentare delle dimensioni dell'edificio scolastico la piazza diventa l'Agorà, «cuore funzionale e simbolico della scuola»<sup>381</sup>, è il centro di distribuzione dei percorsi orizzontali e verticali ed è collegato a tutte le attività della scuola con le quali può eventualmente integrarsi e sovrapporsi.

I termini 'Atelier' e 'Agorà' ricordano molto le 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»<sup>382</sup> e di essere un contributo alla «rottura di vecchi schemi pedagogici, rendendo attive le mani, la testa, le emozioni»<sup>383</sup> 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»<sup>384</sup>.

Un'altra osservazione riguarda la 'Piazza' prevista per le scuole piccole che nelle scuole di grandi dimensioni diventa l'«Agorà». Nella progettazione di Hertzberger e nella sua visione della scuola come una 'piccola città', la 'Piazza' rappresenta un luogo d'incontro e di scambio, un luogo in cui ci si può riunire per manifestazioni ed eventi. Solitamente nelle scuole secondarie e nelle università esiste l'«aula magna», ma è un luogo chiuso, al contrario la 'Piazza' è un luogo d'incontro aperto, di relazione e di scambio, in cui si possono incontrare molte persone assieme, genitori e studenti, e assistere a manifestazioni, feste o incontri. Viene spontaneo domandarsi perché nelle Linee Guida c'è questa differente denominazione. *Agorà* è il nome greco della piazza, che differenza c'è a livello concettuale e semantico?

<sup>379</sup> *Ivi*, § I.1.5.

<sup>380</sup> *Ivi*, § III.4.1.

<sup>381</sup> *Ivi*, § III.4.2.

<sup>382</sup> A. Bobbio, *Il 'Reggio Approach'*, in A. Bobbio, C. Scurati, *Ricerca pedagogica e innovazione educativa. Strutture linguaggi esperienze*, Armando Armando, Roma 2008, pp. 196-197.

<sup>383</sup> V. Vecchi, *L'atelier nella scuola dell'infanzia una avventura bella e interessante*, intervista a cura di L. Gandini, in C. Edwards, L. Gandini e G. Forman, *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg) 1995, p. 128.

<sup>384</sup> C. Rinaldi, *In dialogo con Reggio Emilia, ascoltare ricercare e apprendere*, Mara Davoli (a cura di), Reggio Children Editore, Reggio Emilia 2008, p. 159.



Il documento prosegue nella spiegazione di come devono essere realizzati gli altri spazi (impianti sportivi, piscina ove prevista, aree per l'amministrazione, magazzini e archivi, spazi esterni, parcheggi, impianti tecnologici, materiali, aspetti igienico-sanitari, sicurezza ed arredi). I materiali da finitura, soprattutto nelle scuole dell'infanzia, devono «mantenere un buon livello di qualità sensoriale nel progetto, allontanandosi dal paesaggio 'anemico' dal punto di vista sensoriale che caratterizza le scuole italiane»<sup>385</sup>. I materiali da costruzione devono «essere belli, cioè partecipare al progetto di identità dell'edificio»<sup>386</sup> e in riferimento agli impianti, le indicazioni vengono legate al modello educativo.

Per gli arredi che «giocano un ruolo fondamentale in un'architettura flessibile» vengono date indicazioni generiche, ma «raccontano e supportano un nuovo modello educativo e risultano quindi centrali nel processo progettuale»<sup>387</sup>. I banchi non ci sono più e sono sostituiti da tavoli di vario genere ed anche i modi di sedersi variano «al tavolo, su sedie con tavolino, su elementi morbidi o informali», la cattedra si «smaterializza» e «viene sostituita da una serie di luoghi dove l'adulto può usare gli strumenti, sedersi, depositare materiale, lavorare»<sup>388</sup>. Viene inoltre prevista la moltiplicazione dei supporti multimediali di comunicazione come *smartboard*, lavagna tradizionale, *tablet*, pannelli con possibilità di riposizionare i materiali, ecc.

Nelle Linee Guida gli arredi «portano nel complesso a un territorio interno ibrido, un misto tra uno studio di design e un laboratorio artigianale, tra una bottega rinascimentale e un aeroporto»<sup>389</sup>. Alla luce di questa analisi viene spontaneo chiedersi come verranno declinate queste istanze dagli architetti nella progettazione delle scuole? Ci sarà alla base della progettazione, come è previsto nelle Nuove Direttive Provinciali per l'Edilizia Scolastica della Provincia di Bolzano, un concetto organizzativo che ne definisce l'orientamento pedagogico e il suo sviluppo?

Non può sfuggire che l'impianto delle *Nuove Linee Guida*, osserva l'architetto Campagnoli, è ancora prescrittivo e a tal proposito aggiunge che «il testo spinge a rimpiangere per qualche verso il caposaldo della normativa sull'edilizia scolastica italiana, il D.L. del 1975, mai superato perché mai di fatto applicato in tutti i suoi aspetti, soprattutto quelli dei principi pedagogici e didattici e delle premesse per una scuola sempre meno 'statica', che erano sicuramente apprezzabili»<sup>390</sup>.

<sup>385</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Nuove Linee Guida per le architetture interne delle scuole*, § V.1.

<sup>386</sup> *Ivi*, § V.2.

<sup>387</sup> *Ibidem*.

<sup>388</sup> *Ibidem*.

<sup>389</sup> *Ibidem*.

<sup>390</sup> 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.shtml>, visitato il 20.12.13.

Anche l'architetto Patat, evidenziando che le norme sull'edilizia scolastica del 1975 erano sicuramente molto avanzate e innovative per l'epoca, «*soprattutto quando abbattevano simbolicamente i muri dell'istituzione e imponevano l'apertura della scuola alla vita esterna e alla società*»<sup>391</sup>, ritiene, però, che quella scuola alla quale le norme guardavano non esiste più come non esistono più gli studenti e gli insegnanti ai quali le norme erano rivolte. A suo parere, le *Nuove Linee Guida* per l'architettura scolastica sono sicuramente un segnale positivo, anche se tardivo, di rinnovamento. Rileva comunque tante buone intenzioni, come ad esempio la vocazione della scuola come centro civico e spazio di socialità e di comunicazione con il territorio, gli spazi per la didattica e quelli dedicati esclusivamente agli alunni ed anche il superamento della rigidità organizzativa con l'ottimizzazione nell'utilizzo degli spazi.

In sostanza, luci ed ombre, aspetti positivi come lo sguardo che le Linee Guida rivolgono ai risultati delle recenti ricerche sui processi di apprendimento, ma anche qualche aspetto negativo. Infatti, queste buone intenzioni hanno tuttavia un grosso limite, perché, come spiega Patat, mancano di una struttura e di un approccio organico e sistematico, si sovrappongono senza alcuna gerarchia riflessioni di carattere generale sulla qualità ambientale a indicazioni specifiche sulla funzionalità didattica, non c'è una struttura chiara e leggibile dei concetti esposti, pertanto «*tutto questo rende le linee guida più un saggio sulla scuola ideale che uno strumento operativo il più possibile semplice e utilizzabile dai tecnici ma anche dal personale della scuola, dai sindaci e dai cittadini*»<sup>392</sup>.

Illuminanti a tal proposito le parole dell'architetto Campagnoli auspica che le amministrazioni responsabili diventino una sola, il più possibile prossima al territorio e che organizzino i loro servizi scolastici nel territorio in modo integrato affidando «*il disegno delle forme scolastiche a rigorose équipe multidisciplinari unica garanzia di successo architettonico e funzionale*». Inoltre, sollecita la partecipazione dell'utenza alla progettazione, che 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*»<sup>393</sup>.

## 2.16 I nuovi orizzonti dell'architettura pedagogica in Europa

Il XXI secolo è stato descritto come il 'secolo della conoscenza' perché, come scrive Laura Pezzetti, negli ultimi anni si è iniziato a ritenere che per migliorare la cultura della

---

<sup>391</sup> M. Patat, *Storia di un processo. Le Nuove Direttive Provinciali per l'Edilizia Scolastica della Provincia di Bolzano*, cit., p. 37.

<sup>392</sup> *Ibidem*.

<sup>393</sup> G. Campagnoli, *Linee Guida per l'edilizia scolastica, un passo avanti?*, cit.

conoscenza fosse necessario investire nell'istruzione a tutti i livelli, a partire da quello che la studiosa definisce 'substrato fondativo' per indicare la scuola primaria, perché ritiene che «*un paese di persone istruite, consapevoli e creative, favorisce anche lo sviluppo sostenibile*» e l'Italia è in ritardo rispetto agli altri paesi europei<sup>394</sup>. A livello europeo e mondiale si sono sviluppati negli ultimi dieci anni molti programmi che possono portare nuove idee e innovazione nell'architettura della scuola. Vi sono alcuni temi ricorrenti, di cui due in particolare sono: il superamento dell'aula come unico luogo di apprendimento e il secondo è la scuola come *community centre*. Questo secondo aspetto è molto importante perché la scuola va ad integrare diversi edifici e funzioni pubbliche e, quindi, diventa una sorta di centro di quartiere. In particolare, per quanto riguarda l'Europa sono interessanti i programmi di cinque paesi: Gran Bretagna, Austria, Germania, Portogallo e Danimarca.

In Gran Bretagna è stato avviato nel 2003 il programma BSF (*Building Schools for the Future*) un programma per il rinnovamento delle scuole secondarie inglesi, con lo scopo di rinnovare l'intero patrimonio delle 3500 scuole secondarie, attraverso la ricostruzione di circa la metà, la rimodellazione strutturale del 35% e la ristrutturazione delle restanti. Questi interventi dovrebbero avvenire nell'arco di quindici anni, dal 2005 al 2020, e fanno parte di una serie di progetti del *Department for children schools and families* (Dcsf), fra i quali anche *Primary Capital Programme*, per il rinnovamento delle scuole primarie, e *l'Academies Programme*, poi accorpato al BSF nel 2006<sup>395</sup>. Per quanto riguarda la Germania, sono state presentate nel mese di novembre 2013 le '*Nuove Linee Guida per le architetture interne delle scuole*'<sup>396</sup>. Alla base del programma c'è la necessità di avere una nuova visione pedagogica anche attraverso l'uso delle nuove tecnologie. Non è una visione pedagogica a livello nazionale, ma a livello locale, quindi ogni distretto deve elaborare un

<sup>394</sup> L. A. Pezzetti, *Architetture per la scuola. Impianto, forma, idea*, cit., p. 80.

<sup>395</sup> F. Richetti, *BSF. Building Schools for the Future. Programma per il rinnovamento delle scuole secondarie inglesi*, in P. Checchi, C. Marcetti, P. Merigolo, *La scuola e la città*, cit., p. 45. Altri riferimenti si possono trovare nei seguenti documenti: National Audit Office, *The Building Schools for the Future Programme: Renewing The secondary school estate*, The Stationery Office, London 12.02.09, sul sito <http://www.nao.org.uk/press-releases/the-building-schools-for-the-future-programme-renewing-the-secondary-school-estate-2/>; P. Woolner, E. T. Hall, K. Wall, S. Higgins, A. Blake, C. McCaughey, *School building programmes: motivation, consequences and implications*, Centre For Learning and Teaching, School of Education, Communication and Language Sciences, University of Newcastle, Newcastle 2005, sul sito <http://www.ncl.ac.uk/cflat/about/schoolbuildings.htm>; Cfbt Research and Development, *School Building Programmes: motivation, consequences and implications*, sul sito [www.cfbt.com](http://www.cfbt.com). Altre informazioni reperibili sui siti: <http://www.dcsf.gov.uk>; [http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/\\*/http://www.teachernet.gov.uk/](http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/*/http://www.teachernet.gov.uk/); ed anche su <http://www.partnershipforschools.org.uk/library/DCSFpublications.jsp>; [www.nextroom.at](http://www.nextroom.at); <http://www.designshare.com>; l'elenco delle scuole inglesi incluse nel programma BSF è consultabile su: [www.kent.gov.uk/education-and-learning/schools-and-sixth-form/schools-for-future](http://www.kent.gov.uk/education-and-learning/schools-and-sixth-form/schools-for-future); <http://www.kier.co.uk/>; <http://www.laing.com>; [www.bcse.uk.net](http://www.bcse.uk.net); [www.imagineschooldesign.org/](http://www.imagineschooldesign.org/); visitati il 30.11.13, ulteriori approfondimenti in F. McLachlan and R. Hallett, *Thinking, Teaching, Learning. Exploration in Primary School Design*, The University of Edinburgh Press, Edinburgh 2009.

<sup>396</sup> Le linee guida si trovano sul sito: <http://www.paedagogische-architektur.de/aktuelles/newsdetails1/article/leitlinien-fuer-leistungsfae-hige-schulbauten-1.html>; altre informazioni sul sito <http://www.paedagogische-architektur.de/startseite.html> e sul sito della Fondazione Montag Stiftungen <http://www.montag-stiftungen.de/>, visitati il 30.11.13.

proprio progetto pedagogico e poi e sulla base di questo indirizzo si progettano le scuole. Ci deve essere una corrispondenza tra edificio scolastico e modello pedagogico. Un altro aspetto importante di questo progetto è la scuola come *community centre*, che prevede l'apertura di alcuni spazi scolastici (auditorium o altre sale) alla comunità.

Le *Nuove Linee Guida* sono state presentate a Monaco di Baviera il 6.11.2013, a Jena il 19.11.13 e ad Amburgo il 10.12.13, alla presenza di numerose personalità ed in collaborazione con la Fondazione *Montag Stiftungen*<sup>397</sup>, con l'Associazione degli architetti tedeschi (BDA) e con il supporto dell'Associazione della Pubblica Istruzione (VBE).

In Austria sono stati stabiliti dei criteri da seguire nella costruzione degli edifici scolastici, Khün spiega che sono riusciti a creare una commissione composta da molte persone con caratteristiche diverse proprio per contribuire alla realizzazione di nuove scuole attraverso il contributo di molti attori, dall'architetto all'amministratore, dai docenti agli studenti facendoli interagire: la scuola non deve essere progettata solo dall'architetto in solitudine, ma da tutte le persone che vivono nella scuola e sanno dare indicazioni<sup>398</sup>. Khün scrive che su iniziativa della Fondazione Köck, un gruppo<sup>399</sup> di educatori, amministratori scolastici e architetti si è riunito nella Piattaforma *SchlUMBau*<sup>400</sup> per offrire idee e stimoli per la costruzione di scuole che rispondano alle necessità di oggi. Su questa piattaforma si trova una *Charta* che sintetizza le principali caratteristiche che devono avere gli spazi educativi del nostro tempo<sup>401</sup>.

Il quarto programma, '*Parque Escolar*'<sup>402</sup>, è sviluppato in Portogallo, i suoi obiettivi sono quelli di promuovere un modello di edificio scolastico adeguato al progetto educativo di ogni scuola, a seconda delle esigenze, degli obiettivi e delle caratteristiche, che dia garanzie di durata e di sostenibilità, considerando eventuali adeguamenti e ristrutturazione dell'edificio in base alle strategie educative e alla naturale usura causata dall'utilizzo. Il modello concettuale del programma di modernizzazione si basa, inoltre, sull'articolazione delle varie aree funzionali in modo che venga garantito un funzionamento integrato e la possibilità di aprire alcuni settori della scuola alla comunità esterna. Il modello per la riorganizzazione dello spazio scolastico, adottato dal programma

---

<sup>397</sup> La Fondazione Montag Stiftungen è impegnata a promuovere il cambiamento in ambito sociale. Ha indetto un concorso per sostenere la progettazione di cinque scuole, in <http://www.schulen-planen-und-bauen.de/pilotprojekte.html>. Dalla Fondazione è stata promossa la pubblicazione di un manuale che fornisce *know-how*, obiettivi, prassi e processi, per la progettazione e la costruzione di scuole secondo una concezione in cui ci sia integrazione tra pedagogia e architettura, quindi per una buona 'architettura educativa'. Gli autori propongono dieci tesi che sono alla base della progettazione degli edifici scolastici del futuro, in E. Hubeli, U. Paßlick, K. Reich, J. Schneider, O. Seydel, *Schulen planen und bauen: Grundlagen und Prozess*, Kallmeyer Sche Verlags, Berlino 2011, cfr. in <http://www.schulen-planen-und-bauen.de/startseite.html>.

<sup>398</sup> Intervista rilasciata dal prof. C. Khün, in data 27.05.2013 a Vienna.

<sup>399</sup> I membri fondatori sono citati sul sito dell'ADi (Associazione Docenti e Dirigenti Italiani) [http://ospitiweb.indire.it/adi/SemFeb2011\\_Atto4\\_Kuhn/sa11K\\_frame\\_dir.htm](http://ospitiweb.indire.it/adi/SemFeb2011_Atto4_Kuhn/sa11K_frame_dir.htm), visitato il 3.12.13.

<sup>400</sup> Cfr. sui siti: [www.schulumbau.at](http://www.schulumbau.at); e [www.koeck-stiftung.at](http://www.koeck-stiftung.at), visitato il 3.12.13.

<sup>401</sup> C. Khün, *Giù i muri, le scuole senza aule*, cit., p. 24.

<sup>402</sup> Sul sito <http://www.parque-escolar.pt/>, visitato il 18.12.13.

di modernizzazione, cerca di affrontare tali requisiti dall'adattamento del concetto di 'learning street' introdotto da Herman Hertzberger alla Montessori School di Delft<sup>496</sup>, nel 1960. Le varie aree funzionali della scuola si articolano attraverso un percorso tridimensionale che è una sequenza di spazi interni ed esterni di valenza diversa, in relazione alle diverse situazioni di apprendimento formali e informali. Viene creato uno spazio polifunzionale per lo svolgimento di riunioni e altri eventi di ampia portata, nonché per l'utilizzo da parte degli studenti ai fini della socializzazione. In molti casi sono presenti con servizi per la formazione degli adulti e la certificazione delle competenze<sup>403</sup>. Le aree destinate a docenti e personale vengono ridimensionate in modo che possano rispondere in modo flessibile alle esigenze presenti e future<sup>404</sup>.

In Danimarca il programma 'SKUB' (*The School of the Future*)<sup>405</sup> è stato sviluppato a Gentofte, un piccolo comune ai confini di Copenhagen. E' un programma limitato, ma molto significativo perché ha creato un *trend* a livello europeo. Si tratta della programma che ha portato alla costruzione della *Hellerup Skole*. La progettazione degli spazi ha seguito i nuovi modelli pedagogici basati anche sull'uso delle tecnologie ed è una scuola *open-space*. La progettazione della scuola è partita da una visione pedagogica che è nata dalla forte collaborazione tra architetti ed insegnanti nel progetto della scuola e con un percorso progettuale trasparente ed inclusivo perché ha coinvolto tutta la comunità, questo è stato possibile perché Gentofte è un comune di piccole dimensioni<sup>406</sup>.

In tutti questi esempi è stato molto importante il coinvolgimento degli insegnanti e della comunità nella progettazione delle scuole perché solo il coinvolgimento dal basso dei fruitori permette l'introduzione di innovazioni significative.

---

<sup>403</sup> H. Hertzberger, *Space and learning. Lessons in Architecture*, cit., p. 115.

<sup>404</sup> Questo aspetto è stato evidenziato dal prof. Khüm, il quale spiegava che attualmente in una visione di *lifelong learning* è necessario che le scuole escano dal rigido utilizzo solo ed esclusivamente per bambini e ragazzi, ma diventino un luogo di formazione anche per gli adulti, nell'intervista rilasciata il 27.05.11 a Vienna.

<sup>405</sup> Sul sito: <http://www.skub.dk/>.

<sup>406</sup> Questi aspetti verranno sviluppati nello studio di caso nella seconda parte della tesi.



## Capitolo 3

---

### La persona e lo spazio nella relazione educativa

*L'ambiente è come una specie di acquario nel quale si rispecchiano le idee, la moralità, gli atteggiamenti e le culture delle persone che ci vivono.*

Loris Malaguzzi





### 3.1 La persona e lo spazio educante

L'utilizzazione dello spazio in ambito educativo ha costituito, come si è visto, un elemento fondamentale in ogni metodologia didattico-educativa a partire dalle culture primitive, per arrivare ai collegi dei Gesuiti, fino alle istituzioni scolastiche del XIX secolo. Nell'ambito della teoria dell'educazione, la nozione di spazio, assume una connotazione 'educativa', perché, secondo Gennari, «*mette [...] in moto processi applicativi di riferimento in sede insegnativa*»<sup>1</sup>. I bisogni educativi che emergono dalle comunità devono indirizzare le scelte in termini di costruzione degli edifici scolastici. Edifici e spazi scolastici devono essere progettati o ristrutturati secondo una visione più adatta alle necessità educative e di istruzione attuali. La scuola deve cambiare e rinnovarsi anche a partire dagli spazi dell'educazione, che devono essere pensati e progettati coerentemente con le innovazioni determinate dalla modificazione delle didattiche di apprendimento ed anche in funzione delle tecnologie digitali.

Per tali ragioni non è più possibile prescindere da un ripensamento in merito al patrimonio architettonico scolastico italiano, non solo fatiscente e obsoleto, ma anche molto lontano dagli standard europei e dalle reali necessità didattiche degli studenti. La scuola cambia e ha bisogno di rinnovarsi e per questo ha necessità di potersi affidare a criteri di costruzione condivisi su tutto il territorio nazionale e che rispondano alle effettive esigenze attuali.

La parola 'spazio', intesa come concettualizzazione astratta, scrive Gennari, comprende molte definizioni che partono da diversi punti di vista, fisico, filosofico matematico e geometrico nelle sue molteplici declinazioni. L'utilizzo della nozione di spazio anche in altri ambiti di ricerca, sociologico, economico e psicologico, ha fatto diventare questo termine «*una categoria intersettoriale decisamente sfruttata negli studi di geografia o in quelli di semiotica, nelle indagini sul territorio o sull'ambiente e così pure, nelle ricerche relative all'architettura e all'urbanistica*»<sup>2</sup>.

Se prendiamo in considerazione la prossemica, nella sua accezione di scienza, lo spazio 'parla', comunica' ed assume «*una propria, riconoscibile e peculiare autonomia*» e in ambito educativo è «*parte integrante di un sistema di valori i quali, nella sfera dell'agire educativo si inscrivono specificatamente in un apparato teoretico di riferimento, per esplicitarsi consequenzialmente in sede didattica*»<sup>3</sup>.

Le teorie dell'educazione utilizzano, non sempre consapevolmente, processi di insegnamento nello 'spazio educante', cioè dello spazio inteso come «*fatto, atto o 'segno*

---

<sup>1</sup> M. Gennari, *Pedagogia degli ambienti educativi*, cit, p. 24.

<sup>2</sup> *Ivi*, p. 12.

<sup>3</sup> *Ivi*, pp. 23-24.

*educativo' nella teoria e nella pratica pedagogica»*<sup>4</sup>, in tutta la sua peculiarità pedagogica. Non c'è alcun dubbio che in ambito educativo lo spazio, anche in passato, sia stato sempre molto considerato. Ogni azione educativa, infatti, avviene in un determinato luogo ed in un ben precisato momento storico e Flores d'Arcais spiega che fare riferimento allo spazio significa collocare l'azione educativa in un preciso contesto ed in un dato ambiente e ci permette di analizzare ciò che è avvenuto e come si è operato, anche se, in passato, non sempre si sono tenuti in sufficiente conto i riflessi che potrebbero avere una concreta azione educativa sulla persona.

E' necessario, però, fare una precisazione in merito all'utilizzo dei termini 'spazio' e 'ambiente', che sono utilizzati alternativamente. Proprio per puntualizzare meglio vengono riprese le riflessioni di Malavasi il quale scrive che l'espressione 'pedagogia dell'ambiente' designa tre differenti aree tematiche, in particolare può essere un'attività di ricerca su argomenti relativi all'educazione ambientale oppure fa riferimento alla filosofia della formazione che analizza gli ambienti e i luoghi in cui avvengono eventi educativi e che sono collegati al concetto di spazio ed, infine, una prospettiva connessa con la progettazione dei contesti in cui si svolge l'educazione e dove gli ambienti sono considerati in relazione ai bisogni educativi ed istruttivi della società<sup>5</sup>.

Non è possibile prescindere dal considerare l'ambiente quando si considerano i fatti educativi che avvengono sempre in un determinato luogo, infatti, *«l'azione educativa è sempre particolare, anzi individuale e singola: hic e nunc. Siffatta considerazione comporta una localizzazione e una temporalizzazione: l'ambiente appunto»*<sup>6</sup>.

Lo spazio educante come spazio pedagogico può essere visto nelle sue caratteristiche di spazio esistenziale, transattivo, naturale, sociale, catartico, espressivo, comunicativo, psicomotorio, istituzionale, tecnologico e normativo dove, in ognuna di queste tipologie di spazio, emergono i caratteri specifici di ogni tipologia proposta. Lo spazio esistenziale è legato alla diffusione dell'esistenzialismo e Husserl, Heidegger, Sartre e Merleau-Ponty che sono stati riletti negli anni cinquanta e sessanta anche in chiave pedagogica in cui l'accentuazione del carattere esistenziale riguarda l'esperienza umana dello spazio e del tempo. Lo spazio educante come spazio transattivo, viene fatto risalire al funzionalismo di Dewey e al concetto di 'educazione funzionale' diffuso da Edouard Claparède, in cui lo spazio viene inteso come spazio adattivo in cui vengono proposte situazioni problematiche, risolte attraverso attività esperienziali. Per quanto riguarda lo spazio naturale, quale spazio educante, è stato riproposto nella pratica da Pestalozzi ed è alla base delle 'scuole nuove'.

Flores d'Arcais analizza il rapporto spazio o ambiente educativo in relazione alla

---

<sup>4</sup> Ivi, p. 25.

<sup>5</sup> P. Malavasi, *Pedagogia dell'ambiente. Il contributo emblematico di Giuseppe Flores d'Arcais*, in «Rassegna di Pedagogia», vol. LXVI, fasc. 1-4, 2006, pp. 165-179, p. 175.

<sup>6</sup> G. Flores d'Arcais, *L'ambiente*, cit., p. 10.

pedagogia e all'educazione. Secondo lo studioso, *«l'ambiente è ciò che può essere considerato fonte di educazione, in quanto capace di esercitare la sua azione e quindi capace di influsso»*<sup>7</sup> ed inoltre *«il primo fattore di educazione in quanto agisce per via immediata e irriflessa»* ed è *«elemento fondamentale della nostra stessa cultura»*<sup>8</sup>

Non si tratta solo di considerare il luogo in cui si svolge l'educazione, prosegue Flores d'Arcais, ma dell'educazione in quanto tale, nel suo aspetto formale, e perciò degli elementi, o fattori, che la determinano, anzi la costituiscono<sup>9</sup>.

Ci sono, come spiega lo studioso, pedagogie di tipo positivistico o empiristico che fanno dipendere l'educazione dall'ambiente, altre pedagogie, che sostengono la reciproca relazione tra l'individuo, inteso come soggetto che deve essere educato, e l'ambiente. Altre ancora, al contrario, rifiutano decisamente qualsiasi relazione con l'ambiente, anzi, ritengono si debba assolutamente evitare qualsiasi considerazione naturalistica, affinché si possa parlare di vera e autentica azione educativa. Nel caso dell'idealismo, infatti, *«in cui tutto è spirito»* è *«difficile parlare di ciò che spirito non è»*<sup>10</sup> e poiché l'educazione, in questa prospettiva, riguarda soltanto lo spirito, diventa difficile considerare gli spazi di apprendimento o l'ambiente in generale, in quanto 'natura' perché sono considerati la negazione dello spirito.

Flores d'Arcais si chiede se, pur accettando in via del tutto ipotetica il punto di vista dell'idealismo, sia davvero coerente nei riguardi dell'ambiente considerarlo del tutto estraneo all'atto educativo. Dopo una profonda ed articolata riflessione, lo studioso scrive che per quanto l'ambiente, in questa prospettiva, venga tenuto fuori dal processo educativo, non può esserne del tutto escluso perché entra *«nel ritmo dialettico della realtà»* ed è lontano da *«essere elemento accidentale»* ed anche se non viene considerato e chiamato *«fattore di educazione entra nella dinamica dell'atto educativo»*<sup>11</sup>.

Lo studioso, infatti, scrive che se dal punto di vista del paradigma idealistico, l'ambiente in generale e lo spazio 'educante' in particolare non può essere fattore di educazione, è però necessario riconoscere, in questa prospettiva, che *«l'ambiente non ha una sua positività, e tuttavia, nella sua negatività, è essenziale, non semplicemente accidentale»*<sup>12</sup>. Se l'ambiente è considerato importante come luogo in cui avviene il fatto educativo e che partecipa all'educazione sia, come scrive D'Arcais, che si tratti *«dell'ambiente delle cose»* della pedagogia di Rousseau, oppure dell'ambiente sociale di Dewey, diventa necessario *«un certo controllo cioè una giusta e adeguata utilizzazione*

---

<sup>7</sup> G. Flores d'Arcais, *L'ambiente*, cit., p. 59.

<sup>8</sup> *Ivi*, p. 118.

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 59.

<sup>10</sup> *Ivi*, p. 18.

<sup>11</sup> *Ivi*, p. 22.

<sup>12</sup> *Ivi*, p. 30.

dell'ambiente»<sup>13</sup>.

L'ambiente, quindi, prosegue Flores d'Arcais, non deve mai essere considerato in astratto e, dal punto di vista pedagogico, *«deve essere proprio riferito all'educando, nelle sue quantitative e qualitative capacità di riconoscerlo»*<sup>14</sup>, infatti, la pedagogia moderna si è preoccupata di chiedersi se non sia conveniente che l'educazione avvenga in un ambiente a lui adeguato.

Le domande che si pone Flores d'Arcais, sono le stesse domande che si sono posti in passato molti pedagogisti e che tuttora si pongono i pedagogisti moderni e che ci si è posti nel precedente paragrafo: *«quali requisiti avrà dunque l'ambiente per potersi definire educativo?»*<sup>15</sup>. Flores d'Arcais prosegue la sua analisi scrivendo che i problemi che hanno caratterizzato la cultura scolastica, in un passato non poi 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»*<sup>16</sup>. E' 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»*<sup>17</sup>. La sua idea di educazione, scrive Pignatari, sembrò all'epoca un'opera rivoluzionaria perché rappresentava una scoperta verso un mondo inesplorato. 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 maestre, sia nazionali, sia internazionali, in cui dava il suo contributo in prima persona perché riteneva fondamentale la preparazione degli insegnanti<sup>18</sup>. Nella sua metodologia è particolarmente innovativo il rapporto tra l'insegnante e l'alunno, Maria Montessori scrive, infatti, che il suo metodo *«ha rotto le vecchie tradizioni; ha abolito il banco, perché il bambino non deve più stare fermo ad ascoltare le lezioni della maestra ed ha abolito la cattedra perché la maestra non deve più fare le lezioni collettive necessarie ai metodi comuni»*<sup>19</sup>. Queste modificazioni fanno parte di un disegno più ampio che riguardano una trasformazione più innovativa e profonda.

---

<sup>13</sup> Ivi, p. 64.

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> Ivi, p. 66.

<sup>16</sup> Ivi, p. 76.

<sup>17</sup> M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti Editore, Milano 2011- 7° ristampa, p. 148.

<sup>18</sup> M. Pignatari, *Maria Montessori e la sua riforma educativa*, Giunti-Bemporè Marzocco, Firenze 1970, p. 26.

<sup>19</sup> M. Montessori, *Il manuale di pedagogia scientifica*, cit., p. 31.

### 3.2 Persona e spazio: strutture culturali, strutture pedagogiche e dimensioni prossemiche

Lo spazio e le azioni che si compiono al suo interno, soprattutto quando si tratta di spazi educativi, devono essere sempre pensate insieme in modo inscindibile, perché come scrive Terzi, utilizzando le parole di Santoz geografo brasiliano, «*lo spazio è costituito da un insieme inscindibile, interdipendente e contraddittorio di sistemi di oggetti e di sistemi di azioni, non considerati separatamente, ma come sistema unico nel quale si compie la storia*»<sup>20</sup>. Questa affermazione permette di andare oltre rigide formule relative alla forma e alla funzione degli spazi e considerare gli spazi in modo integrato e in grado di integrare, spazi multifunzionali, polisensoriali e polisemici.

La qualità della vita delle persone è definita anche dalla qualità e quantità degli spazi a disposizione, in particolare quelli che si frequentano per molte ore. In sostanza, la storia dell'architettura, la psicologia e la sociologia ecc. ci raccontano che l'uomo che è il risultato del suo ambiente architettonico e urbanistico, attraverso il modo in cui percepisce e decodifica il suo mondo e Caggio, ritiene che «*le persone sono l'ambiente in cui vivono e crescono [...] e sono la manifestazione di un contesto urbanistico e quindi culturale e sociale*»<sup>21</sup>. La vita non si svolge solo in un ambiente, ma si vive anche in un ambiente per mezzo degli scambi che avvengono, che sono anche di tipo culturale, infatti, come afferma Cantoni «*nessuno può 'dimostrare' che l'ambiente non eserciti alcuna influenza sull'uomo. L'ambiente fisico, quello sociale, quello intellettuale, agiscono potentemente sulla vita umana e ne costituiscono indispensabile premessa. L'uomo vive in una realtà fisica o naturale che lo avvolge ininterrottamente*»<sup>22</sup> e per tale ragione è necessario interrogarsi sulla disposizione degli spazi e progettarli considerando alcuni nodi centrali che riguardano la dimensione culturale e pedagogica.

Lo spazio occupato da un organismo, da un individuo e da un sistema entra in relazione con lo spazio occupato da altri organismi, individui e sistemi e ciò provoca possibili variazioni nello spazio dovute proprio alle relazioni che si instaurano e, quindi, alle forze e alle capacità che vi sono presenti, ma lo spazio scrive Gasparini «*non è solo un contenitore inerte, un'arena che si lascia utilizzare e la cui sistemazione mantiene le promesse che si attendono i suoi progettisti*» ma deve assicurare, prosegue lo studioso, «*quella soddisfacente 'qualità del mutamento' che ci attende*»<sup>23</sup> e non tutti gli spazi sono adeguati per questo scopo.

---

<sup>20</sup> N. Terzi (a cura di) con la collaborazione di A. L. Goulart de Faria, intervista a A. B. Goulart de Faria, *Un nido al 14° piano. Quando l'architettura e la pedagogia si incontrano e si uniscono*, in «Bambini», n. 10, a. XXI, dicembre 2005, pp. 15-19, p. 16, cfr. in M. Santos, *A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*, Hucitec, San Paolo, 1996.

<sup>21</sup> F. Caggio, *Luoghi*, in «Bambini», n.10, a. XXI, dicembre 2005, pp. 84-88, p. 82.

<sup>22</sup> R. Cantoni, *La vita quotidiana*, Il saggiatore, Milano 1966, p. 35.

<sup>23</sup> A. Gasparini, *La sociologia degli spazi. Luoghi, città, società*, cit., p. 14.

La dimensione culturale, considerando i significati che può assumere dal punto di vista simbolico e sotto il profilo dell'esperienza concreta nella relazione uomo-spazio con le relative influenze che agiscono sull'uomo, è stata studiata da Hall attraverso la prossemica, un incrocio tra etologia, antropologia culturale e semiotica e prospettiva disciplinare che studia le relazioni esistenti fra gli uomini e gli spazi, quelle degli uomini negli spazi e le dinamiche delle distanze fra gli uomini. Tale disciplina fornisce strumenti descrittivi della realtà che hanno una notevole e specifica rilevanza educativa, anche se, come scrive Gennari, «*non esiste alcuna ricerca globale sui rapporti tra pedagogia e prossemica, e se la pedagogia troppo spesso ha trascurato di servirsi di strumentazioni prossemiche nelle proprie indagini sull'educazione come 'fatto' e come 'farsi', non di meno la prossemica si è poco frequentemente occupata di spostare l'obiettivo dei propri interessi sui processi educativi*»<sup>24</sup> diventa interessante utilizzare gli studi di Edward Hall sulla prossemica per identificare e descrivere gli spazi.

Lo studioso definisce lo spazio secondo tre categorie<sup>25</sup>:

- *spazio preordinato*, «*alla base dell'organizzazione delle attività individuali e sociali: abbraccia gli aspetti più appariscenti e nascosti della vita dell'uomo*»<sup>26</sup> e in sostanza si potrebbe ravvisare nella casa o nella scuola, o anche in una stanza, una sorta di contenitore che consente di svolgere delle attività. E' evidente che un certo tipo di spazio permette di sedimentare nella memoria esperienze e orientamenti percettivi e della visione tra loro diversi. In tale direzione fondamentali sono stati gli studi di Piaget sullo spazio senso-motorio, infatti, la costruzione dell'idea di spazio, secondo lo studioso, avviene sulla base di tre successive acquisizioni, legate rispettivamente allo spazio topologico, proiettivo ed euclideo. Si tratta di tre fasi geneticamente gerarchizzate, ma anche di tre modi contemporanei di leggere le diverse relazioni spaziali, secondo il punto di vista delle azioni legate al proprio corpo, rispetto alle relazioni tra il corpo e gli oggetti e, infine, in relazione ai rapporti degli oggetti tra loro<sup>27</sup>;
- *spazio semideterminato*, che può essere considerato come una frazione o una parte del primo oppure spazi come le stazioni ferroviarie, gli ascensori, spazi che Hall definisce di 'attrazione sociale' o di 'fuga sociale', i primi sono spazi che favoriscono la permanenza e lo scambio di incontri e di attività tra le persone, i secondi al contrario ostacolano questi rapporti<sup>28</sup>;

<sup>24</sup> M. Gennari, *Pedagogia degli ambienti educativi*, cit., p. 42.

<sup>25</sup> E. T. Hall, *La dimensione nascosta*, Bompiani, Milano 1968, pp. 129-142.

<sup>26</sup> *Ivi*, p. 131.

<sup>27</sup> L. Trisciuzzi, A. M. Galanti, *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione*, Edizioni ETS, Pisa 2008, pp. 283-285, cfr. in J. Piaget, *La rappresentazione dello spazio nel bambino*, Giunti Barbera, Firenze 1976.

<sup>28</sup> E. Hall, *La dimensione nascosta*, cit., pp. 137-138.

- *spazio informale*, è quello che separa in modo flessibile le persone mentre si muovono dinamicamente nello spazio, Hall ritiene che sia la categoria più importante e significativa dell'esperienza spaziale nella vita degli uomini<sup>29</sup>.

Considerando queste tre descrizioni degli spazi diventa evidente che secondo come si strutturano gli spazi educanti si possono incentivare o disincentivare alcuni comportamenti e le geografie scolastiche che si possono prefigurare sono innumerevoli. Moltissime sono le diverse e possibili soluzioni che concretamente si possono allestire e preparare e che rimandano a curricoli diversi e lo spazio, quindi, 'parla' sia delle scelte educative effettuate dalle insegnanti o dagli educatori, sia, anche, delle relazioni che sussistono fra gli attori presenti. In definitiva lo spazio 'racconta' in modo più o meno esplicito della pedagogia che è stata scelta ed anche, prosegue il pedagogista, «*delle contraddizioni che ci sono fra il 'dichiarato' e il 'possibile' o il 'praticato'. Le pedagogie 'silenziose', il curriculum implicito, definiscono un 'clima' piuttosto che un altro: lo stile di un docente e di una scuola non sono definiti tanto da quanto viene affermato in sede di programmazione 'scritta', ma da ciò che viene fatto nella concretezza della quotidianità*»<sup>30</sup>.

Sarà, pertanto, necessario condurre delle riflessioni culturali critiche rispetto a ciò che si trasmette agli allievi attraverso le strutture, gli arredi, le pareti e i colori, la disposizione degli oggetti, perché, come scrive Paolo Bonaiuto, le ricerche<sup>31</sup> realizzate in questo campo hanno dimostrato che in effetti le caratteristiche fisiche dell'ambiente scolastico, come ad esempio l'organizzazione spaziale, i colori, l'illuminazione o la rumorosità svolgono un ruolo importante<sup>32</sup>. Un ambiente destinato all'apprendimento, infatti, deve 'stimolare' le persone ed uno dei primi presupposti per raggiungere un tale obiettivo è quello di conoscere e tenere in considerazione i bisogni e i desideri di chi lo 'abiterà' che, come ricordano Favretto e Fiorentini, sono quelli di apprendere in un ambiente multifunzionale e flessibile adatto all'apprendimento e che faciliti un'efficace azione formativa<sup>33</sup>. Ciò però non toglie che, come ha constatato Derouet Besso<sup>34</sup> e come rileva Mazalto, logicamente le relazioni tra pedagogia e architettura, sono antiche, intense

<sup>29</sup> *Ivi*, p. 142.

<sup>30</sup> *Ivi*, pp. 84-85.

<sup>31</sup> Il prof. P. Bonaiuto fa riferimento alla ricerca di R. Walden, *School environment*, in C. Spielberger (ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology*, Elsevier, Oxford 2004, vol. 3, pp. 327-338, in cui si verificò, scrive lo studioso, «*che dove erano state collocate le luci soffuse e disposte piante, poster, cuscini e tappeti, dopo cinque settimane i voti degli alunni fossero superiori rispetto al gruppo di controllo, le cui valutazioni rimasero invariate. Ciò significa che ci sono degli elementi che, rendendo il luogo più confortevole e piacevole, possono avere degli effetti positivi, naturalmente in termini relativi e probabilistici, sull'apprendimento, sul benessere e sulla soddisfazione degli allievi*», in M. Bonaiuto, *L'impatto dell'ambiente scolastico su apprendimenti e comportamenti. Il punto di vista della psicologia ambientale*, in «*Rivista dell'istruzione*», Dossier Architettura scolastica, a cura dell'ADi, Estratto, n. 4, 2011, p. 29.

<sup>32</sup> M. Bonaiuto E. Bilotta, *Ambienti per l'istruzione e l'apprendimento*, in M. Bonaiuto, E. Bilotta, F. Fornara, *Che cos'è la psicologia architettonica*, Carocci, Roma 2012, 5° ristampa, p.106.

<sup>33</sup> G. Favretto e F. Fiorentini, *Ergonomia della formazione*, Carocci, Roma 1994, p. 37.

<sup>34</sup> M.-C. Derouet Besso, *Le murs de l'école. Éléments de réflexion sur l'espace scolaire*, cit., pp. 15-25.

e difficili e quest'ultima deve essere al servizio di chi la utilizza e può indirizzare i comportamenti. Come scrive Mazalto, un'architettura innovativa, però, «*facilita gli apprendimenti diversificati, innova molti aspetti e migliora l'efficienza professionale di tutte le persone*» e, prosegue lo studioso, è indispensabile che differenti soggetti interessati si mettano insieme per elaborare un'architettura di qualità<sup>35</sup> e che «*gli insegnanti siano consapevoli che le pratiche educative dipendono essenzialmente dalle loro capacità e dalla loro volontà, ma certamente l'architettura scolastica gioca un ruolo importante nel favorire e facilitare la loro progettazione didattica*»<sup>36</sup>.

### **3.3 La persona, l'aula e le sue metafore: aula come alveare, prigione o caserma e palcoscenico**

Lo sfondo culturale che attualmente investe tutte le società è in continua e costante trasformazione e la scuola è una delle istituzioni maggiormente coinvolte in questo cambiamento. Molte sono e saranno le sfide che i bambini e i giovani dovranno costantemente affrontare nel loro percorso di vita. In questo scenario il docente deve essere in grado di far evolvere il suo sapere disciplinare e la sua metodologia d'insegnamento in funzione delle nuove esigenze richieste dalla società. Non ci sono più solo i saperi formali e codificati della scuola, ma le conoscenze vengono diffuse e apprese anche in modo informale e non formale e stanno subendo un cambiamento molto rapido anche le modalità, gli strumenti e i canali di trasmissione delle conoscenze e anche i supporti fisici su cui la cultura si codifica e si conserva. In sostanza i supporti materiali tradizionali, come i libri sono stati affiancati e a volte sostituiti da supporti digitali che permettono di trasmettere e fruire in modo diverso il sapere<sup>37</sup>.

Questa rivoluzione ha portato un mutamento negli assetti e nei caratteri del mondo culturale tale da richiedere un ripensamento dell'azione educativa del docente perché la necessità di unitarietà dei saperi, si scontra con la loro frammentazione. Inoltre, la posizione di Comenio che affermava, la necessità di insegnare 'tutto a tutti', oggi non è più praticabile<sup>38</sup>. Si sente l'urgenza di trovare un'alternativa che possa realizzare quella mediazione necessaria tra persona e cultura. Questo è possibile solo se c'è una visione pedagogica unitaria che metta al centro la persona e che abbia come fine la promozione del suo sviluppo integrale ed armonico. Questo può essere fatto in molti modi, ma sicuramente l'organizzazione degli spazi e la proposta di una nuova architettura scolastica dove la

---

<sup>35</sup> M. Mazalto, *Conclusion*, in M. Mazalto (a cura di), *Architecture scolaire et réussite éducative*, Éditions Fabert, Paris 2008, p. 182.

<sup>36</sup> M. Mazalto, *Construire ou rénover un établissement scolaire: enjeux et partenariats*, in M. Mazalto (a cura di), *Architecture scolaire et réussite éducative*, cit., p. 19.

<sup>37</sup> G. Sandrone, *La cultura assente. Un'indagine sul tema «Professione docente e 'cultura ponte'»*, Rubettino, Soveria Mannelli 2007, pp. 34-36.

<sup>38</sup> *Ivi*, pp. 37-39.



scuola sia ‘un terzo educatore’ insieme ai docenti e ai pari è uno dei punti sui quali è necessario porre attenzione. Nella maggior parte delle nostre scuole, attraverso il *setting*, viene messo in evidenza in modo chiaro, marcato ed inequivocabile il rapporto asimmetrico tra studente e insegnante.

E’ un messaggio autoritario, di rigidità e disciplina. Come ci ricorda Foucault, la disciplina fabbrica così corpi sottomessi ed esercitati, «*corpi docili*»<sup>39</sup>. Scrive ancora lo studioso: «*una coercizione ininterrotta, costante, che veglia sui processi dell’attività piuttosto che sul suo risultato e si esercita secondo una codifica che suddivide in rigidi settori il tempo, lo spazio [e] i movimenti. Metodi che permettono il controllo minuzioso delle operazioni del corpo*»<sup>40</sup>.

Questa frase ci ricorda come è organizzata anche la nostra scuola, tempi prestabiliti e scanditi rigidamente, spazi più o meno tutti uguali con lunghi corridoi e aule tutte in fila. Gli studenti non hanno spazi in cui potrebbero trovarsi in gruppi grandi o piccoli, diversi dal gruppo-classe, formati sulla base di esigenze o di interessi in una prospettiva di apprendimento che rompa le rigidità attuali. Luoghi così strutturati non aiutano gli allievi ad ‘uscire’ da schemi mentali rigidi, ma continuano a riprodurre un modello scolastico ormai obsoleto.

Lo spazio educativo è sempre uno spazio progettato, è uno spazio entro il quale si sviluppa una relazione educativa, una trasmissione culturale ed una «*trasformazione esistenziale in ordine ad un progetto educativo*»<sup>41</sup> ed è un elemento imprescindibile dell’accadere educativo. Lo spazio educativo, inteso come spazio scolastico, ha inoltre una forte valenza simbolica, che Vanna Iori definisce, in un certo senso «*archetipica*» che è



**Figura 53** *L'alveare come metafora della classe e dell'aula.*

presente nell’inconscio individuale ed anche nell’immaginario collettivo<sup>42</sup>. I mutamenti storici dell’architettura pedagogica sono riscontrabili negli edifici scolastici perché «*l’architettura, per quanto possa sforzarsi di essere neutra e funzionale, tende sempre ad ‘esprimere’, tende a dare l’immagine visiva della cultura dell’epoca*»<sup>43</sup>

La valenza simbolica si declina anche attraverso alcune metafore d’impatto sugli spazi educativi. Bertagna, infatti, fa un paragone, attraverso la metafora dell’alveare, che rende bene

<sup>39</sup> M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1976 e 1933, p. 150, tit. or.: *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Editions Gallimard, Paris 1975.

<sup>40</sup> *Ivi*, p. 149.

<sup>41</sup> V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, cit., p. XVII.

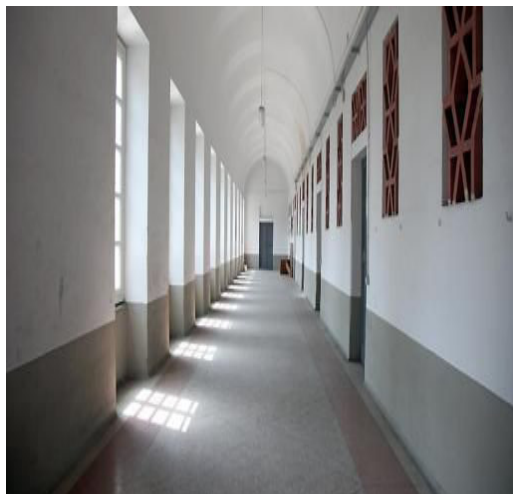
<sup>42</sup> *Ivi*, p. 108.

<sup>43</sup> R. Airoidi e altri, *Manuale di edilizia scolastica*, NIS, Firenze 1982, p. 40.

l'idea di ciò che la scuola è oggi. Nella scuola «*le 'classi' (d'età, di formula didattica e di unità amministrativa) lavorano come api negli alveari: ciascuna con una propria 'celletta', senza pericolose derive verso aggregazioni che le superino, le rompano e semmai le ricompongano per livello di apprendimento, per compiti da svolgere o per attività elettive. Dove all'interno di ogni celletta dell'alveare si registra una specie di duplicazione del paradigma separatorio non solo a livello di docenti, discipline e ore [...], ma anche a livello di stessa concezione degli apprendimenti*»<sup>44</sup>.

In sostanza, ogni docente è chiuso nella sua aula e nella sua disciplina, non c'è condivisione né circolarità, tutto inizia e finisce all'interno della classe, e se si analizza bene questo va proprio nella direzione opposta a quello che ci viene proposto nella società dove per la globalizzazione le barriere stanno cadendo, c'è apertura e condivisione ed anche 'contaminazione' tra campi tra loro molto lontani e diversi.

La strutturazione di un ambiente in modo così rigido e disciplinato, può essere considerato un dispositivo artificiale che agendo sull'allievo «*lo costring[e] a operare e a comportarsi in un certo modo*»<sup>45</sup>?



**Figura 54** I lunghi corridoi della caserma 'Randaccio' a Brescia, metafora della scuola del passato.

I dispositivi artificiali, naturali, biologici, familiari o comunitari, possono essere considerati come «*insieme di pratiche in grado di catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare e assicurare non solo i gesti e le condotte, ma anche le opinioni, le credenze, i discorsi*»<sup>46</sup> e hanno un ruolo determinante, sebbene con modi e forze diverse nel sottomettere le persone che nascono, alle regole e agli equilibri naturali, tecnici, artificiali, familiari e comunitari già esistenti e costituiti»<sup>47</sup>.

I dispositivi sono evidentemente strumenti utilizzati per 'controllare' i giovani, infatti, Foucault scrive che attraverso la disciplina e il disciplinamento si creano corpi che vengono controllati minuziosamente, che garantiscono l'assoggettamento costante e impongono un rapporto di docilità-utilità, ma molto utile per l'era industriale<sup>48</sup>. Lo studioso, attraverso la sua analisi, ci ricorda che una strutturazione molto rigida,

<sup>44</sup> G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, cit., p. 87.

<sup>45</sup> G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 301.

<sup>46</sup> *Ivi*, pp. 290-291.

<sup>47</sup> F. Cappa, *Introduzione. Foucault e la formazione come dispositivo*, in F. Cappa (a cura di), *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*, Franco Angeli 2009, p. 290.

<sup>48</sup> M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, cit., pp. 147-153.

rappresenta il modello della produzione del soldato: stare in fila, ubbidire agli ordini, ripetere sempre le stesse procedure in modo passivo, e così è stata concepita la scuola nell'era industriale dove gli allievi sono distribuiti nelle classi secondo criteri prestabiliti, ogni allievo è classificato sulla base dei risultati, dell'età, ad ognuno viene assegnato il proprio posto e gli insegnanti valutano, classificano e creano gerarchie<sup>49</sup>.

Questi luoghi non proteggono, anzi indeboliscono, non aiutano gli allievi ad 'uscire' da schemi mentali rigidi, ma continuano a riprodurre un modello scolastico ormai obsoleto. «*Scuole che restano in ex-monasteri, prigioni, caserme, collegi, o comunque in edifici che copiano l'organizzazione dello spazio tipica di queste architetture 'totali'. Scuole dove le «reclute» sono ancora ordinate (nel senso di disciplinate) per 'leva obbligatoria', secondo l'innovazione napoleonica, e si continua a parlare, senza alcun imbarazzo, con un registro*



**Figura 55** *Il teatro, metafora dell'aula come palcoscenico.*

*linguistico più militare che educativo ('programmi', 'voti', 'promozioni', 'censure', 'decreti e circolari', 'comandi', 'disciplina', [...], 'solve e repete' ecc.)»<sup>50</sup>.*

E' la metafora della caserma o della prigionia, con regole rigide e prescrittive, con corridoi come labirinti. I corridoi della scuola, così come la corsia dell'ospedale o il carcere, costringono a percorsi obbligati, entro le pareti che delimitano la struttura. Lo spazio del corridoio è molto spesso inutilizzato, sprecato, perché la sua funzione è solo quella dell'attraversamento ed è, osserva D'Alfonso, uno spazio poco denso di funzioni abitative; a questo 'vuoto

di funzioni' corrisponde un 'vuoto di aspettative', parrebbe un luogo di mediazione tra il 'dentro' (l'aula) e il 'fuori', ma è un 'fuori' che sta dentro l'edificio<sup>51</sup>, può creare smarrimento e ansia, soprattutto in chi è 'espulso dall'aula'<sup>52</sup>.

L'aula è anche il luogo in cui avviene la trasmissione del sapere, in cui si esprime «*un certo tipo di rituale*»<sup>53</sup> e in cui ognuno svolge un suo ruolo prestabilito, come direbbe Goffmann una rappresentazione, e prendendo spunto dalle riflessioni dello studioso, che

<sup>49</sup> Ivi, p. 194-201

<sup>50</sup> G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, cit., p. 87.

<sup>51</sup> P. D'Alfonso, *La conoscenza dello spazio*, in L. Genovese, S. Kanizsa, (a cura di), *Manuale della gestione della classe*, Franco Angeli, Milano 1995, pp. 66-67.

<sup>52</sup> V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, cit., p. 135.

<sup>53</sup> E. Richardson, *La scuola e il suo ambiente. Problemi ed esperienze di gruppo nella scuola secondaria*, Armando Armando, Roma 1973, p. 153, tit. or.: *The Environment of Learning, Conflict and Understanding in the Secondary School*, Thomas Nelson and Sons Ltd., London 1967.

ritiene la rappresentazione di una persona, su una 'ribalta', come un tentativo di mostrare che la sua attività e il suo comportamento, seguono certe norme in un determinato territorio<sup>54</sup>, inoltre lo studioso sostiene che la situazione in cui l'interazione si svolge può essere assimilata ad una rappresentazione teatrale in cui ciascun attore sociale è un personaggio che recita una parte per apparire in un determinato modo agli altri soggetti, è una strategia per prevedere e controllare il comportamento degli altri nei suoi confronti<sup>55</sup>.

Perché allora, scrive Gamelli, non immaginare «*l'aula come un palcoscenico dell'azione narrativa, con i suoi spazi e i suoi tempi, le sue luci e le sue ombre, le quinte, il proscenio e il pubblico*»?<sup>56</sup>.

La scuola e il teatro hanno molto in comune, è il *setting* di insegnamento in quanto tale a dover essere concepito come una messa in scena, la metafora teatrale permette di andare oltre il dispositivo della disciplina della scuola tradizionale e di prendere spunto da quel tipo di teatro che trova nella regia degli spazi, la chiave per evolvere socialmente e culturalmente, allontanandosi da una concezione immobile dello spazio scenico con gli spettatori contrapposti, in ombra, silenziosi e passivi destinatari della performance degli attori. Ciò che il teatro ha da dire non è slegato dalle condizioni strutturali e materiali in cui è detto: le strade, le piazze, gli ambienti naturali, luoghi propri di altre attività che riadattati diventano nuove scene; si annulla il palcoscenico, si confondono attori e spettatori, ogni nuovo spettacolo cambia il modo di pensare e organizzare lo spazio<sup>57</sup>.

Le persone assumono un ruolo piuttosto che un altro a seconda dello spazio fisico che abitano, poiché «*salire in cattedra è salire sulla scena*» spetta all'educatore la scelta del 'teatro' che vuole condividere con i propri spettatori<sup>58</sup>, cioè l'insegnante ha la possibilità di assumere un ruolo di regia educativa, in modo che ci sia una condivisione di significati dipendente anche dall'organizzazione dello spazio<sup>59</sup>.

In ogni aula le cose, gli oggetti, i materiali, gli arnesi e le suppellettili presi dalla vita reale, dal mondo del lavoro e dall'ambiente naturale si caricano di significati grazie all'azione del maestro che, a partire da essi, potrebbe costruire la sua lezione. Come l'attore nel teatro, grazie ad oggetti scenici, sapeva ricreare un mondo rivolgendosi all'immaginazione degli spettatori, il maestro nello spazio dell'aula portava la vita semplicemente additando questo o quell'utensile, rendendolo non più attrezzo di lavoro e fatica, ma oggetto didattico<sup>60</sup>.

---

<sup>54</sup> E. Goffman, *La vita come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna 1969, p.128, tit. or.: *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday & Company, Garden City N.Y. 1959.

<sup>55</sup> *Ivi*, p. 12.

<sup>56</sup> I. Gamelli, *Pedagogia del corpo. Educare oltre le parole*, Meltemi, Roma 2001, p. 125.

<sup>57</sup> *Ivi*, pp.121-125.

<sup>58</sup> *Ivi*, p. 124.

<sup>59</sup> P. Catellani, *Pensare a contesti per bambini che crescono*, Editrice La Scuola, Brescia 2006, pp. 11-14.

<sup>60</sup> F. Pruneri, 'L'aula scolastica tra Otto e Novecento', cit., p. 7.

Tutta la realtà esperienziale, ci ricorda Bertagna, «*da quella esterna a quella più intima e profonda, da quella più quotidiana e pratica a quella teorica più elaborata e sottile, è o può essere oggetto di indagine correttamente condotta da parte dell'alunno o dello studente secondo le sue effettive possibilità*»<sup>61</sup>.

Antonietti conclude scrivendo che «*questa articolata e complessa opera di regia, carica di responsabilità, ma anche di sfide e opportunità, può permettere alla scuola di diventare un contesto significativo*»<sup>62</sup>.

L'insegnante può dar luogo ad un'altra organizzazione, non è immaginabile che lo scenario continui ad essere quello della classe con i banchi in file parallele e con un modello d'insegnamento dove al centro c'è sempre l'insegnante, trasmettitore unico di conoscenze, e gli allievi sono classici 'contenitori' da riempire di nozioni. C'è bisogno di un cambiamento di prospettiva, e poiché si è visto che l'ambiente ha notevoli influenze sul comportamento delle persone diventa importante partire dallo spazio e dalla sua organizzazione per proporre un nuovo modello didattico.

### **3.4 Lo spazio come dispositivo pedagogico: leggibilità, affordance e semantotopica**

L'organizzazione dello spazio deve essere esaminata considerando una serie di aspetti che lo caratterizzano e con i quali ha un legame di interdipendenza, infatti, non può essere considerato come semplice contenitore dell'azione educativa che lo anima, perché la strutturazione, la disposizione e l'allestimento degli spazi educativi appare collegata alle peculiarità del modello pedagogico-organizzativo che caratterizza una determinata scuola<sup>63</sup>.

Progettare una scuola o prevedere un intervento d'innovazione sull'allestimento spaziale, non è mai un'operazione neutra, infatti, lo spazio racconta e parla, in modo più o meno esplicito, della scelta pedagogica che si è fatta e delle eventuali contraddizioni che ci sono fra ciò che si è dichiarato e ciò che realmente si fa e i significati dello spazio sono «*legati alle diverse modalità secondo cui è usato e vissuto*»<sup>64</sup>.

Negli *Orientamenti* del 1991 si sottolineava come la scuola dovesse assumere il carattere di ambiente educativo intenzionalmente strutturato e «*uno spazio pensato come luogo di vita è un coagulo, una sedimentazione e una precipitazione dei tempi, delle*

---

<sup>61</sup> G. Bertagna, *La didattica della ricerca: un patrimonio tutto da scoprire*, in A. Giunti, *La scuola come centro di ricerca*, Editrice La Scuola, Brescia 2012, p. 33.

<sup>62</sup> *Ivi*, p. 56.

<sup>63</sup> A. Gariboldi, *Lo spazio e la sua organizzazione*, in A. Bondioli e G. Nigito, *Tempi, spazi, raggruppamenti. Un Dispositivo di Analisi e Valutazione dell'Organizzazione Pedagogica della Scuola dell'Infanzia (DAVOPSI)*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg) 2008, p. 80.

<sup>64</sup> V. Iori, *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Gardolo (Tn) 2006, p. 84.

*persone e dei modi con il quale lo si usa e delle esperienze che vi si compiono; un luogo pensato con questa consapevolezza dei significati culturali nei quali è radicato e ai quali rimanda»<sup>65</sup>.*

Il rischio è di un non-progetto o meglio di progettare uno spazio che potrebbe essere un *nonluogo*<sup>66</sup>, cioè uno spazio asettico, senza valore identitario dove si perdono tutte le caratteristiche e i ruoli personali per essere solo ed esclusivamente utenti e fruitori. I modi di utilizzo dei *nonluoghi* sono destinati all'uomo generico, a un fruitore medio, senza distinzioni, quindi non più a 'persone', ma a entità anonime.

I *nonluoghi* sono gli spazi omologati e omologanti, standardizzati, in cui, però, tutto è attentamente progettato e calcolato con attenzione, niente viene lasciato al caso, la loro peculiarità è di non essere identitari e relazionali, li riteneva spazi della provvisorietà e del passaggio, in cui non era possibile instaurare e mantenere relazioni sociali, anche se, successivamente questa visione è stata in parte rettificata dallo studioso. Secondo Augé, la definizione di *nonluoghi* ha due limiti, *«da una parte, è evidente che una qualche forma di legame sociale può emergere ovunque: i giovani che si incontrano regolarmente in un ipermercato, per esempio, possono fare di esso un punto di incontro e inventarsi così un luogo. Non esistono luoghi o nonluoghi in senso assoluto. Il luogo degli uni può essere il nonluogo degli altri e viceversa»<sup>67</sup>.*

Ciò che preme sottolineare, è la necessità di creare spazi in cui l'architettura sappia educare al bello e all'estetica, che al contempo colga i bisogni e le indicazioni da parte di educatori ed insegnanti, ma anche, come ci ricorda Juelkjær, sia in grado di *«ascoltare i bambini»<sup>68</sup>.*

Riguardo al senso dell'architettura scolastica, con sguardo lungimirante Volpicelli proponeva interessanti sottolineature ancora oggi attuali. A suo parere la funzione sempre più vasta della scuola *«non consiste più solo o, addirittura, non più, nella lezione e dunque nella classe, ma segue nella pienezza delle sue articolazioni tutta la attività istruttiva ed educativa dei ragazzi e perciò è lavoro, ricerca, opera manuale, giuoco»<sup>69</sup>*

C'è la necessità di creare luoghi d'apprendimento che rispondano ad esigenze di formazione alle quali gli spazi devono rispondere. Per indicare la molteplicità di esigenze alle quali un ambiente educativo dovrebbe rispondere Favretto e Fiorentini<sup>70</sup> si sono

<sup>65</sup> F. Caggio, *Pedagogia e Architettura. Divagazione su un rapporto ineludibile*, in «Bambini», n. 10, a. XXI, dicembre 2005, p. 5.

<sup>66</sup> M. Augé, *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano 2008, tit. or.: *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, La Librairie du XX<sup>e</sup> siècle, Seuil 1992.

<sup>67</sup> M. Augé, *I nuovi confini dei nonluoghi. In aeroporti, stazioni, supermercati: miseria e abbondanza, turismo e migrazione*, Corriere della Sera, 12 luglio 2010, p. 29.

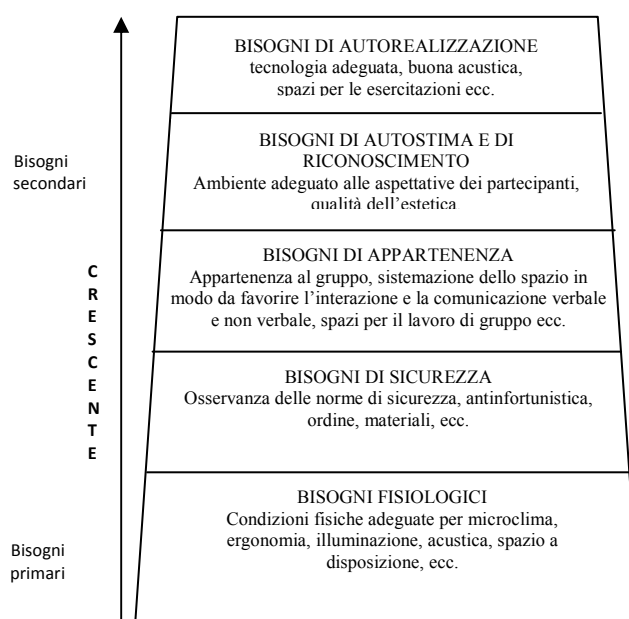
<sup>68</sup> M. Juelkjær, *School architecture and learning conditions, a Danish case*, in «Jianzhu Jiyi», Vol. 2012, 1.06.12, pp. 69-71.

<sup>69</sup> L. Volpicelli, *L'educazione contemporanea. Aspetti e problemi*, Vol. II, Armando Armando, Roma 1964, p. 209.

<sup>70</sup> G. Favretto e F. Fiorentini, *Ergonomia della formazione*, cit., pp. 37-44.

ispirati alla teoria di Maslow. I bisogni degli individui sono stati schematizzati da Maslow nel 1954, attraverso quella che è stata definita 'la piramide dei bisogni'.

Tra il 1943 e il 1954 lo psicologo statunitense Abraham Maslow propose il concetto di '*Hierarchy of Needs*' (gerarchia dei bisogni o necessità)<sup>71</sup> e lo divulgò nel libro *Motivation and Personality* del 1954. Questa scala di bisogni è suddivisa in cinque differenti livelli, dai più elementari (necessari alla sopravvivenza dell'individuo) ai più complessi (di carattere sociale). Non deve essere interpretata in termini geometrici, o secondo delle stratificazioni, ma come l'individuo si realizza passando per i vari stadi, che devono essere soddisfatti in modo progressivo<sup>72</sup>.



**Figura 56** Scala dei bisogni di Maslow applicata alle esigenze che deve soddisfare un'aula di formazione o uno spazio educativo, in G. Favretto e F. Fiorentini, *Ergonomia della formazione*, cit., p. 39.

Favretto e Fiorentini applicano questa teoria alle aule, ma in generale può essere applicata alle esigenze che devono soddisfare gli spazi educativi. Al primo gradino si trovano i livelli di bisogni fisiologici che devono assicurare comfort e prevenire disagi a livello fisico anche in termini di igiene degli spazi, di temperatura, di illuminazione ecc. quindi, tutte quelle caratteristiche riguardanti aspetti ergonomici e microclimatici dell'ambiente, al secondo gradino della piramide di Maslow ci sono i bisogni di sicurezza, dal latino '*sine cura*' cioè senza preoccupazione e che garantiscono protezione. Si

<sup>71</sup> Abraham H. Maslow, nella sua ricerca, si accorse che alcuni bisogni hanno la precedenza su altri. Ad esempio i bisogni fisiologici, come fame e sete sono i primi ad essere soddisfatti. La sete è un 'bisogno' più forte della fame, ma ancora prima c'è il bisogno di respirare. Da questa idea Maslow sviluppò la sua piramide e la divulgò nel libro '*Motivation and Personality*' del 1954.

<sup>72</sup> A. H. Maslow, *Motivazione e personalità*, Armando Armando, Roma 1973, tit. or.: *Motivation and Personality*, Harper & Row, New York 1954.

intendono, quindi, l'osservanza e il rispetto delle comuni norme di sicurezza e di salute all'interno degli ambienti educativi, in relazione impianti e materiali adeguati<sup>73</sup>.

I due studiosi ritengono che ad esempio «una sala adibita ad auditorio crea una situazione a metà tra l'ambiente scolastico e l'assetto teatrale, quasi un palcoscenico di fronte al quale si assiste da spettatori silenziosi senza possibilità di dare spazio all'interazione e quindi al dibattito di gruppo»<sup>74</sup>, ma come si è visto nella metafora dell'aula come palcoscenico c'è sempre la possibilità di modificare un copione troppo rigido e direttivo. Il bisogno di appartenenza di natura sociale e rappresenta l'aspirazione di ognuno di noi a essere un elemento della comunità sociale apprezzato e benvenuto. I bisogni di appartenenza, giocano un ruolo fondamentale soprattutto nel periodo evolutivo, e insorgono nel momento in cui i bisogni primari sono stati soddisfatti.

«Lo spazio parla» come ha già evidenziato Hall, e può portare, a seconda della configurazione, ad una maggiore o minore interazione tra le persone<sup>75</sup>, inoltre come ci ricorda U. Eco, «sia a livello sociale, che a livello funzionale, l'oggetto proprio in quanto tale, riveste una funzione significante»<sup>76</sup>.

Al gradino superiore si trova il bisogno di stima che Favretto e Fiorentini suddividono in due componenti: il bisogno di autostima e di riconoscimento. La persona per poter essere stimata dagli altri deve essere consapevole delle proprie potenzialità e deve stimare prima di tutto se stessa, deve sentirsi utile. Trovarsi in un ambiente triste, fatiscente o comunque non particolarmente attraente o gradevole può deprimere e far sentire la persona a disagio. Infine, nel gradino più alto i due studiosi pongono, come Maslow, i bisogni di realizzazione di sé e della propria vita, attraverso lo sviluppo delle proprie aspettative e potenzialità. Quest'ultimo gradino è stato collegato da Favretto e Fiorentini ai bisogni culturali dei soggetti che vengono posti sulla sommità della piramide. Ogni elemento contribuisce alla crescita personale, soprattutto se impianti e strumentazione tecnologica danno alle persone la possibilità di accrescere la propria competenza. Ovviamente, come per la piramide di Maslow, le persone sono maggiormente compiaciute e gratificate nel soddisfacimento dei bisogni superiori, se sono stati soddisfatti quelli inferiori.

<sup>73</sup> G. Favretto e F. Fiorentini, *Ergonomia della formazione*, cit., p. 38.

<sup>74</sup> *Ivi*, p. 42.

<sup>75</sup> E. T. Hall, *Il linguaggio silenzioso*, Bompiani 1969, tit. or.: *The Silent Language*, Doubleday, Garden City N.Y. 1959. Secondo lo studioso ogni cosa vivente ha un confine che la separa dall'ambiente esterno. Nel suo libro, mediante la bolla prossemica, definisce le distanze tra le persone; in particolare sono quattro le distanze prossemiche: la distanza intima che è dei rapporti intimi, del conforto e può sfociare nel contatto, va da 0 a 45cm. A tale distanza si può 'sentire l'altro', il suo calore, il suo odore ecc.; la distanza personale che va dai 45 ai 75 sino ai 100-120 cm. è la distanza utilizzata da parenti ed amici ed è detta anche sona cuscinetto o della sfera protettiva del sé, a questa distanza ci si può toccare e guardare; la distanza sociale va da 120 cm a 2-3 m, ed è la distanza dei rapporti formali, professionali, commerciali e istituzionali; la distanza pubblica va da 2-3 m poi, questa distanza è tipica delle situazioni protocollari e si è percepiti come parte dell'ambiente, pp. 189-214.

<sup>76</sup> U. Eco, *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano 1984, p. 43.



Questa analisi rivela che sono molte le variabili e gli aspetti necessari da considerare nella costruzione di un edificio scolastico, prospettive che concorrono a creare negli spazi educativi quell'atmosfera necessaria non solo al benessere delle persone, studenti e allievi, che abitano gli spazi, ma anche a definire sia una «nuova cultura dell'apprendimento»<sup>77</sup>, sia «nuovi setting educativi e nuovi approcci al sapere»<sup>78</sup>.

Lo spazio ha un ruolo dinamico nella pedagogia e «l'apertura verso lo spazio è una condizione umana, prerequisito della possibilità educativa. E, a loro volta, gli elementi dello spazio non sono enti isolati, percepiti come monadi chiuse a qualsiasi rimando», gli oggetti sono inseriti in quello che Claudio Mustacchi definisce «mondo-ambiente» che viene riconosciuto da ogni persona, attraverso linguaggio e cultura<sup>79</sup>.

Come si è già ricordato, 'lo spazio parla' e racconta, non è una metafora banale, ma non si può prescindere dal constatare che inevitabilmente negli elementi e negli oggetti nello spazio è sempre presente una domanda comunicativa che si trasmette ogniqualvolta, vengono toccati, manipolati, spostati o anche solo guardati a partire dalle «funzioni segniche»<sup>80</sup> che essi rappresentano, si genera cioè un linguaggio prodotto dagli elementi presenti nello spazio. Da questa considerazione, derivano alcune funzioni che ci fanno comprendere l'importanza che deve essere attribuita all'elemento comunicativo presente negli spazi, in prima istanza quelli educativi ed anche in tutte le opere architettoniche realizzate.

In particolare, si evidenzia quella che può essere definita come «leggibilità degli spazi»<sup>81</sup>. Per leggibilità di uno spazio (aula, laboratorio, ecc.) s'intende un ambiente chiaramente costituito, entrando in uno spazio, esso immediatamente rivela la sua destinazione, sollecita la nostra comprensione attraverso diversi criteri che ne organizzano, appunto la leggibilità: cartelloni, sequenze operative, immagini, ecc.; suddivisione degli spazi (per materiali, attrezzature, ecc.), assegnazione degli spazi a specifiche attività che si svolgono e che ne connotano la destinazione, strutturazione dei tavoli e delle varie postazioni in relazione alle attività che si devono svolgere. L'ambiente, la sua struttura e le sue caratteristiche sono fondamentali perché aiutano gli allievi ad orientarsi, a comprendere le cose da fare e a strutturare i criteri di comportamento adeguati alle attività che vi si devono svolgere<sup>82</sup>.

---

<sup>77</sup> J. Watschinger, J. Kühnbacher (a cura di), *Schularchitektur aund neue Lernkultur*, Edizioni Hep, Berna 2007, in M. Parricchi, B. Weyland, *Pedagogia dello spazio: appunti sulla scuola e la sua architettura in un'ottica educativa*, in A. Antonietti, P. Triani, *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, cit., p. 316.

<sup>78</sup> M. Parricchi, B. Weyland, *Pedagogia dello spazio: appunti sulla scuola e la sua architettura in un'ottica educativa*, cit., p. 314

<sup>79</sup> C. Mustacchi, *I luoghi edificanti*, cit., p. 156.

<sup>80</sup> *Ivi*, p. 157.

<sup>81</sup> M. De Benedetti, *Il laboratorio*, in «Oppidocummenti» n° 1-2, O.P.P.I., Milano 1979, p. 10.

<sup>82</sup> A. Silipo (a cura di), *Materiali di Lavoro n° 16: Strumenti per la programmazione educativa nei Corsi Propedeutici*, Comune di Milano, Settore Educazione, Corsi Propedeutici, Milano 1997, pag. 30.

Kurt Lewin, esponente della psicologia ecologica, nel suo libro *‘Principi di psicologia topologica’*<sup>83</sup>. aveva dimostrato come i fattori ambientali influissero sulle possibilità di sviluppo, infatti, aveva proposto il concetto di *‘spazio vitale’*<sup>84</sup> dell’individuo e di *‘clima ambientale’*<sup>85</sup>, in sostanza lo studioso ritiene che il clima sociale entro cui vive un bambino sia importante come l’aria che respira. Da queste considerazioni deriva l’approccio ecologico alla gestione degli spazi nella scuola dell’infanzia e a tal proposito Dario Varin, osserva che generalmente un ambiente che sia maggiormente differenziato favorisce nel bambino un funzionamento psicologico e comportamentale diversificato. Con questa frase lo studioso si riferisce allo spazio articolato in zone che abbiano una specifica valenza educativa, separate percettivamente e funzionalmente una dall’altra, ma comunicanti in modo da consentire attività differenti in cui vengono favorite la riflessione e la creatività, senza che ci sia, al contempo, dispersione degli sforzi e disorganizzazione nell’attenzione<sup>86</sup>.

In altre parole l’ambiente offre alle persone opportunità motorie, in una sorta di ‘invito’ e particolari caratteristiche di un oggetto possono attivare in modo automatico le azioni, senza che ci sia una mediazione del sistema semantico, cioè per utilizzare un termine coniato da Gibson, l’ambiente offre un insieme di *affordances*<sup>87</sup>.

Secondo lo studioso, il comportamento degli osservatori dipende dalla percezione che hanno dell’ambiente e l’*affordance* è contemporaneamente un fatto ambientale e un fatto comportamentale ed è *«sia fisica che psichica, eppure non è né l’una né l’altra.»*<sup>88</sup>. In altre parole, le *affordances* sono fondamentali nel guidare le azioni con gli oggetti, Gibson spiega che quando guardiamo gli oggetti, non si percepiscono le loro qualità, ma le loro *affordances* e ciò a cui normalmente prestiamo attenzione *«sono le affordances che gli oggetti ci offrono»* che sono osservate prima che *«la sostanza e la superficie, il colore e la*

<sup>83</sup> K. Lewin, *Principi di psicologia topologica*, OS, Firenze 1961. Nel suo libro K. Lewin si occupa di qualità spaziali non legate alla forma, direzione e distanza e ad un bisogno di misura, ma collegate a rapporti di posizione e di connessione. A suo parere una condotta psicologica è veramente comprensibile attraverso l’individuazione della posizione dell’autore di quella condotta, in A. Ossicini, *Introduzione*, K. Lewin, *Principi di psicologia topologica*, cit., pp. VIII-IX.

<sup>84</sup> *Ivi*, p. 12.

<sup>85</sup> *Ivi*, p. 21.

<sup>86</sup> D. Varin, *Ecologia psicologica e aspetti dell’ambiente nella scuola materna*, in D. Varin (a cura di), *Ecologia psicologica e organizzazione dell’ambiente nella scuola materna*, Franco Angeli, Milano 1985, p. 25.

<sup>87</sup> Il concetto di ‘affordance’ James Jerome da Gibson nel 1979 nel libro *‘The Ecological Approach to Visual Perception. Boston: Houghton Mifflin’*. 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.

<sup>88</sup> *Ibidem*.

*forma vengano visti come tali*»<sup>89</sup>. Gibson ipotizza che un'*affordance* è «una combinazione invariante di variabili» e ritiene che sia più facile «percepire tale unità invariante che tutte le variabili» ciascuna separata dalle altre e che non è mai necessario distinguere tutte le caratteristiche di un oggetto anche perché sarebbe praticamente impossibile farlo<sup>90</sup>.

Oltre alla leggibilità degli spazi educativi, gli ambienti di apprendimento devono avere un *setting* ed un'*affordance* adeguati ai compiti di apprendimento ed alle prestazioni richieste<sup>91</sup>, infatti, un ambiente di qualsiasi tipo, ma in questo caso si fa riferimento ad un ambiente formativo, deve essere organizzato in modo tale che «sia la stessa presenza di persone, oggetti, macchine e relazioni in rapporto agli spazi a suggerire [...] un repertorio di azioni ben precise», pertanto, «le *affordances* non dipendono, quindi dal soggetto, ma dalle potenzialità formative insite nell'ambiente e dall'intelligenza distribuita nell'organizzazione degli elementi che lo compongono»<sup>92</sup>.

Dall'insieme delle osservazioni esposte fino ad ora emerge la grande complessità delle variabili che entrano in gioco nell'organizzazione e nella gestione dello spazio educativo, come si è osservato, non è una variabile ininfluyente e progettare ed organizzare uno spazio adeguato può favorire i processi di apprendimento. Per tale ragione sono necessarie ulteriori istanze per progettare e organizzare gli ambienti di apprendimento nelle scuole. In sostanza, diventa necessario secondo, Franceschini, attribuire significati ben precisi agli spazi educativi, inoltre, è importante che questi significati vengano recepiti, o ancora meglio, interpretati da chi li utilizza<sup>93</sup>.

La progettazione e la strutturazione di un ambiente educativo rappresentano, quindi, un processo di attribuzione di significati il cui scopo è quello di arrivare ad una coincidenza tra le intenzioni di chi lo progetta e l'interpretazione di chi materialmente lo utilizza, e per tale ragione può essere paragonato «alla costruzione di un testo scritto. Anche nell'interpretazione di un testo scritto, infatti, è necessario che esista un minimo di condivisione di significati tra scrittore e lettore per garantire il passaggio delle informazioni, altrimenti genera confusione, ansia, disagio»<sup>94</sup>.

Se strutturare uno spazio corrisponde alla costruzione di un testo scritto e sono necessarie delle regole per rendere comprensibili i testi, allora, secondo Franceschini e Piaggese, dovrebbero esistere anche indicazioni orientative, accorgimenti e strategie metodologiche, che aiutano ad organizzare gli ambienti educativi i cui significati vengano condivisi da chi poi ne usufruirà. Se «per costruire un testo scritto comprensibile, abbiamo

---

<sup>89</sup> *Ivi*, 215.

<sup>90</sup> *Ivi*, p. 216.

<sup>91</sup> G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, cit. p. 88.

<sup>92</sup> *Ivi*, cit. pp. 57-58.

<sup>93</sup> G. Franceschini, *Il rapporto spazio/significato*, in «Bambini», Anno XI, N. 7, settembre 1995, p. 42.

<sup>94</sup> G. Franceschini, B. Piaggese, *La progettazione degli spazi nella scuola dell'infanzia. Un percorso di studio e di ricerca-azione*, Franco Angeli, Milano 2000, p. 55.

*a disposizione le parole, le regole grammaticali e quelle sintattiche*», per progettare uno spazio fisico, cioè «*testo topico*» è necessario fare riferimento alla struttura fisica del luogo, agli oggetti che lo arredano e alle azioni che presumibilmente si dovrebbero svolgere. Sarà allora necessario, scrivono i due studiosi, guardare ad una prospettiva che comprenderà «*la 'semantica' (studio dei significati) e la 'topica' (studio dell'utilizzo dei luoghi): possiamo denominare tale prospettiva 'semantotopica'*»<sup>95</sup>. Cioè in sostanza può essere definita come lo studio dell'attribuzione di significato agli ambienti.

Nella progettazione delle scuole il ruolo dell'architetto è quello di cogliere il significato che gli insegnanti vogliono dare agli ambienti a seconda delle metodologie didattiche e del messaggio educativo che vogliono trasmettere. E' quindi necessario definire con chiarezza il significato che si intende attribuire agli spazi, in modo che gli elementi costitutivi di un ambiente educativo, cioè la struttura fisica, gli oggetti e le azioni siano in armonia e in relazione interattiva tra loro e che esista tra essi una coordinazione

Franceschini e Piaggese mettono in guardia per evitare ciò che definiscono come «*discordanza semantotopica*», un tale accadimento compromette l'esito di ciò che si voleva ottenere, è come se, scrivono i due studiosi si facesse un errore d'impaginatura «*da pagina 8 si passa direttamente a pagina 12 compromettendo la comprensione dell'intero volume*»<sup>96</sup>. Una volta che è stato definito il significato da attribuire allo spazio, è necessario, dopo una rilevazione iniziale, prevedere gli interventi organizzativi in funzione di quelle azioni significative che fanno parte dell'intervento didattico-formativo.

Un ultimo aspetto su cui conviene fare una breve riflessione, alla luce di tutto ciò che è stato scritto fino ad ora, riguarda l'azione occulta che l'organizzazione dello spazio esercita sulle persone senza che queste se ne rendano conto anche se come scrive Varin, il comportamento è ovviamente influenzato anche dalle loro caratteristiche personali<sup>97</sup>.

In altre parole, lo spazio «*non è mai neutro né omogeneo, non può essere colto in modo univoco ed influenza diversamente i comportamenti umani in base ai diversi valori topologici*»<sup>98</sup>. Anna Bondioli, facendo riferimento a Bernard Bernstein, scrive che lo studioso, riferendosi alle scuole dell'infanzia, aveva parlato di 'pedagogia invisibile', cioè di una pedagogia che comporta «*un controllo non esplicito dell'insegnante sul bambino, una sua azione tramite l'ambiente piuttosto che attraverso strategie*» volte all'acquisizione di competenze specifiche<sup>99</sup>. La studiosa insieme con Egle Becchi avevano espresso il concetto di «*pedagogia latente*», cioè a loro parere l'organizzazione ambientale agisce in

---

<sup>95</sup> *Ibidem*.

<sup>96</sup> *Ivi*, p. 56.

<sup>97</sup> D. Varin, *Ecologia psicologica e aspetti dell'ambiente nella scuola materna*, cit., pp. 9-13.

<sup>98</sup> V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, cit., pp. XVI-XVII.

<sup>99</sup> A. Bondioli, *Valutare per riflettere: storia dell'elaborazione e del collaudo del DAVOPSI*, cit., p. 14, cfr. in B. Bernstein, *Classi e pedagogie: visibili e invisibili*, in E. Becchi, (a cura di), *Il bambino sociale*, Feltrinelli, Milano 1979, pp. 192-224.

maniera occulta, ed è passivamente accettata, subita e allestita inconsapevolmente anche da parte degli insegnanti, in sostanza, scrive la studiosa, è «una pedagogia iscritta nella disposizione degli ambienti e degli arredi» ed anche delle norme che regolano le attività, gli incontri, le *routine*, ecc. Per questo diventa importantissima la condivisione di una idea progettuale tra i docenti e gli architetti e tra i docenti tra loro. L'azione del docente tra teoria e prassi è in un costante rapporto dialettico: la riflessione degli insegnanti sulle loro azioni può aiutarli a diventare consapevoli della loro tacita prassi professionale così da metterli in una situazione di analisi critica del proprio agire<sup>100</sup> e ad intervenire tempestivamente quando si presentano delle difficoltà.

### 3.5 Aula, banco e cattedra: influenza sulla persona e loro funzione simbolica

Riallacciandoci alle osservazioni del precedente paragrafo sulla organizzazione degli spazi educativi, diventa naturale spostare l'attenzione sugli arredi che hanno connotato le aule scolastiche per molti secoli e che ancora sono massicciamente presenti nelle scuole.

**L'aula.** L'aula è lo spazio 'primo' in cui «si realizza il rapporto simbiotico tra processo educativo e ambiente fisico»<sup>101</sup>, cioè un territorio di concertazione e di mediazione tra chi si è e chi si diventerà. Delle aule si è già detto molto, si vuole riportare ciò che scrive Christian Khün al riguardo, in particolare alla fine del XIX sec. in cui «*le aule erano di 63 mq e la loro dimensione dipendeva dalla formula «un metro quadrato per ogni bambino, un metro e mezzo quadrato per l'insegnante e un metro e mezzo quadrato per la stufa»*»<sup>102</sup>, lo stesso spazio che è stato considerato adeguato per sessanta studenti a quell'epoca oggi ne ospita venticinque o trenta. Questo dà la misura di come lo spazio a disposizione nel passato fosse davvero limitato, classi sovraffollate dove era impossibile muoversi.

Vanna Iori definisce l'aula-tipo come 'mono-luogo' perché non presenta alcuna analogia con aspetti che possono essere ritrovati nelle case o in spazi privati quotidiani come le proprie camerette. L'aula è spoglia, squadrata e arredata con pochi mobili abbastanza spesso fatiscenti e disposti simmetricamente, senza alcuna fantasia o estro, questa disposizione «non consente un vissuto di spazi simbolici, di spazi propri, di spazi

---

<sup>100</sup> *Ibidem*.

<sup>101</sup> S. Attia e B. Weyland in collaborazione con M. Scagnol, *Aula aurea – aurea aula*, in «Turris Babel» - Rivista della Fondazione Architettura Alto Adige, n. 93, 10/2013, n. 89, marzo 2012, p. 80.

<sup>102</sup> C. Khün, *Learning environments for the 21st Century*, in AA.VV., *Designing for Education: Compendium of Exemplary Educational Facilities 2011*; published by the OECD, 29.09.11, p. 20.

*fantastici*<sup>103</sup>. Nei nidi e nelle scuole materne si ricerca la differenziazione e vengono realizzati spazi appositamente studiati per consentire attribuzioni simboliche, per dare agli spazi un significato. Nella progettazione delle scuole secondarie, l'attenzione è diretta alla realizzazione di aule e di laboratori e in queste scuole manca un luogo che permetta di sviluppare «*vissuti soggettivi, di rielaborare i saperi appresi o i propri ricordi*»<sup>104</sup> cioè mancano soprattutto spazi di libertà, spazi in cui possa avvenire una socializzazione spontanea o in cui si possa dare spazio alla fantasia e al rilassamento. Come si vedrà nella parte empirica, queste caratteristiche si possono trovare nella *Hellerup Skole*.

Queste aule creano stati di malessere e di noia, vissuti di disagio, lo sguardo vaga senza trovare un elemento che catturi l'attenzione e che trasmetta ricordi o sensazioni piacevoli, si crea ciò che Vanna Iori definisce come «*sensory deprivation*» per la povertà e l'uniformità degli stimoli che, insieme allo svolgimento di compiti ripetitivi o ad una didattica esclusivamente passiva, può produrre «*fenomeni di depersonalizzazione e modificazione dell'umore*»<sup>105</sup>. In queste aule manca il superfluo che però diventa indispensabile perché permette la leggerezza della varietà che invece viene spenta, resta il grigiore e il vissuto di reclusione che trasmette un'aula così strutturata. Ciò che manca è anche un po' d'irrazionalità che però aiuta a sviluppare la creatività, l'imprevisto e il «*fantastico*» e la ristrettezza degli spazi è legata alla monotonia percettiva<sup>106</sup>. A queste sensazioni negative e al vissuto di segregazione, possono aggiungersene altre come ad esempio la temperatura troppo elevata o troppo bassa, i rumori, il sovraffollamento, ecc. Iori, però sottolinea però che anche l'opposto è negativo, infatti, troppi cartelloni appesi, troppi oggetti generano un eccesso di stimolazione, *overload*, e stordimento, stanchezza e nervosismo ed anche la necessità di isolarsi per proteggersi da questo sovraccarico di stimoli<sup>107</sup>.

**Il banco.** Il banco è sinonimo di scuola. Le aule e «*gli edifici scolastici riflettono il sistema educativo*»<sup>108</sup>, il banco e la cattedra sono gli arredi simbolo della scuola, in particolare il banco, ha di fatto accompagnato nel trascorrere degli anni, anzi sarebbe meglio dire dei secoli, l'evoluzione della scuola.

---

<sup>103</sup> V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi e soggettività*, cit., p. 140.

<sup>104</sup> *Ibidem*.

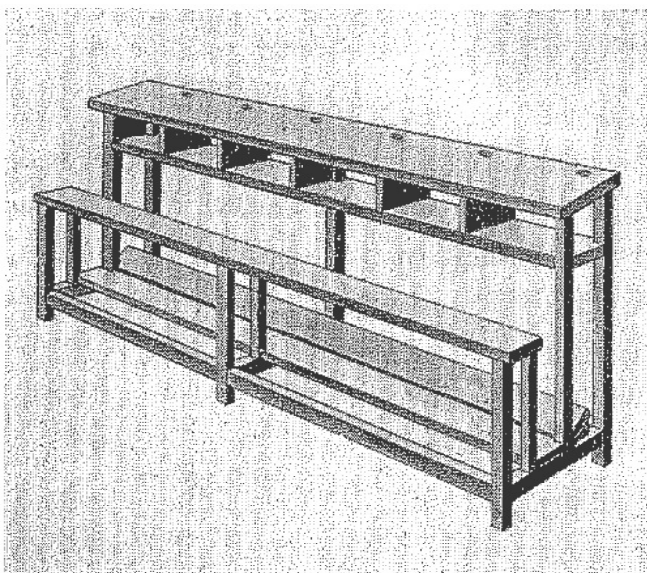
<sup>105</sup> *Ivi*, p. 141.

<sup>106</sup> *Ibidem*.

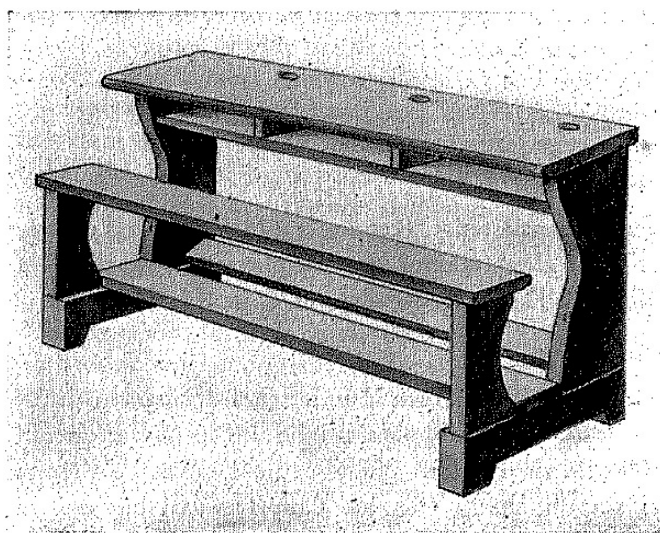
<sup>107</sup> D. Varin (a cura di), *Ecologia psicologica e aspetti dell'ambiente nella scuola materna*, cit., p. 17.

<sup>108</sup> P. Kelley, *Making Minds*, Routledge, New York 2008, p. 36.

Dal Medioevo ai nostri giorni il banco ha ricevuto molte accuse ed attacchi a partire da Rousseau che criticava l'educazione che si fa stando seduti poi, come è visto nel secondo capitolo, John Dewey che andava a setacciare i negozi di suppellettili scolastiche in cerca di banchi e sedie più adatti alla sua didattica. La stessa Montessori vede nel banco un ostacolo al movimento del bambino, è molto pesante e non può essere spostato



**Figura 57** Modello di banco a sei posti del 1860, in R. Dal Piaz, *Un secolo di progresso nell'arredamento delle scuole torinesi*, in «Torino», 1952, p.13.

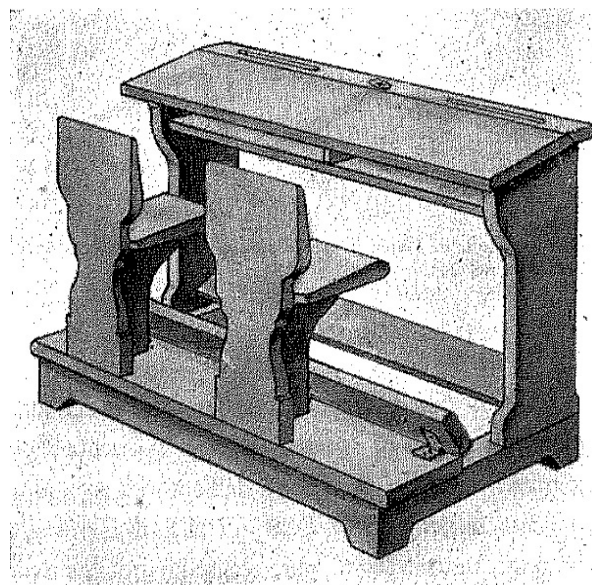


**Figura 58** Modello di banco a tre posti del 1870 con nuove bancate, in R. Dal Piaz, cit., p. 14.

facilmente. E' possibile ritrovare nel banco e nelle relazioni che instaura con il corpo e con gli oggetti circostanti le regole identificate da Foucault, il quale ha individuato un modello disciplinare che prevede alcune caratteristiche, come la 'clausura', il 'quadrillage', le 'ubicazioni funzionali' e il 'rango'<sup>109</sup>, che organizzano in modo scientifico la suddivisione dello spazio per ottenere l'ottimizzazione delle forze umane. In particolare queste caratteristiche, applicate alla disciplina militare, trovano una loro legittimazione nei principi di origine monastica e si ritrovano nella funzione che viene svolta dal banco scolastico. La *clausura* è il principio di isolamento dal mondo esterno e nel banco il bambino deve rimanere per un tempo prestabilito e può uscirne solo dopo aver chiesto il permesso, come scrive, Foucault, «*la disciplina esige la clausura, la specificazione di un luogo eterogeneo rispetto a tutti gli altri e*

<sup>109</sup> M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, cit., pp. 145-162.

*chiuso su se stesso. Luogo protetto della monotonia disciplinare»*<sup>110</sup>. Il *quadrillage* è il principio di localizzazione elementare, ogni «*ad ogni individuo, il suo posto; ed in ogni posto il suo individuo»*<sup>111</sup>, vanno evitate le distribuzioni in gruppi, l'aggregazione non controllata e la loro circolazione. Soprattutto i banchi del passato erano strutturati in modo da non permettere il facile movimento. Il principio delle *ubicazioni funzionali*<sup>112</sup>, che



**Figura 59** *Banco a due posti definitivamente approvato ed adottato nel 1882, dopo varie sperimentazioni e studi compiuti, in R. Dal Piaz, cit., p. 15.*

suddivide lo spazio con estremo rigore, in modo ogni che abbia una precisa funzione immediatamente rilevabile e riconoscibile insieme agli oggetti in esso contenuti. Il maestro percorrendo le file di banchi è immediatamente in grado di osservare tutti gli allievi e di controllarli.

Lo spazio chiuso delle aule obbliga ad azioni preordinate e la disposizione dei banchi in file parallele davanti alla cattedra pone il maestro nella posizione di controllore.

Infine, il *rango*, che rappresenta esattamente e in modo subito riconoscibile la sua collocazione in una

classificazione<sup>113</sup>. Nella scuola diventa possibile assegnare i primi banchi agli studenti più bravi o a quelli che svolgono ad esempio la funzione di capoclasse o di rappresentante degli studenti. Il banco, quindi, ha due connotazioni: è un oggetto progettato per accogliere lo studente per scrivere e ascoltare la lezione e al contempo è un oggetto simbolico, utilizzato sulla base di implicite regole disciplinari. Non solo lo spazio 'parla', anche il banco ha un suo linguaggio che rimanda ad una scuola concepita come meccanica attraverso la sua dimensione architettonica.

Come ci fa rilevare Vanna Iori, «*vissuti 'panoptistici' di minacciosità [e] controllo [...] sono molto legati alla disposizione dei banchi dentro l'aula anche per l'implicita coercizione a restare nel 'posto' assegnato»*<sup>114</sup> e la disposizione dei banchi che chiarisce

<sup>110</sup> *Ivi*, p. 154.

<sup>111</sup> *Ivi*, p. 155.

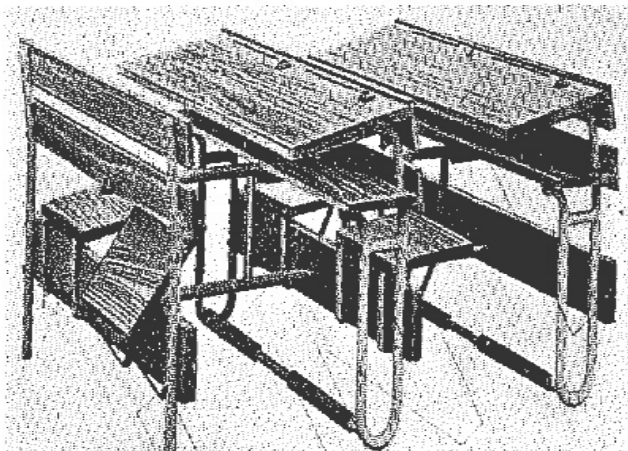
<sup>112</sup> *Ivi*, p. 156.

<sup>113</sup> M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, p. 158.

<sup>114</sup> V. Iori, *Lo spazio vissuto, luoghi educativi e soggettività*, cit., p. 146.



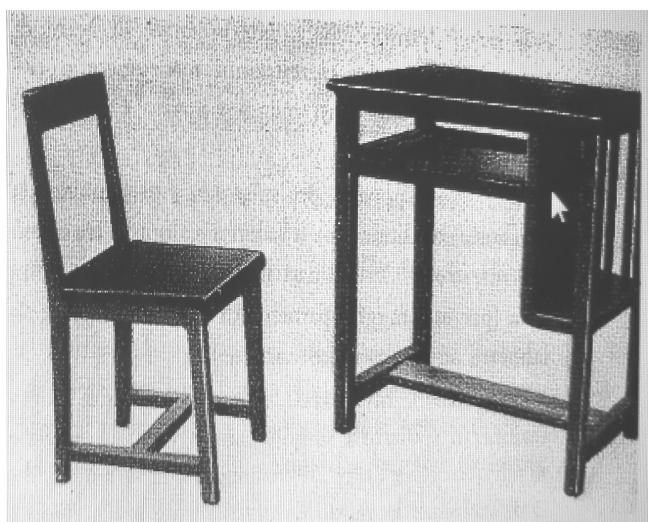
la persistenza di scelte autoritarie camuffate<sup>115</sup>.



**Figura 60** Modello di banco a catena messo in prova in una scuola di Torino nel 1936, in R. Dal Piaz, cit., p. 16.

ergonomico, a banchi più corti per tre sole persone, ma con sedute continue e con tre diverse altezze a seconda del ciclo di studi. Successivamente vennero fatti altri cambiamenti, il banco è sempre intero, ma diventa a due posti e anziché avere come seduta una panca lunga, ha due sedie però fissate al leggio.

Nei primi anni del Novecento e il banco cambiò ancora, venne progettato il banco a



**Figura 61** Banco-Tavolo, sperimentato nel 1942 e adottato ufficialmente nel 1951, in R. Dal Paz, cit., p. 17.

catena, con due sedute ribaltabili. Venne poi sperimentato presso la «Scuola Medico Pedagogica per gli anormali psichici un banco-tavolo individuale con piano orizzontale e con seggiola indipendente»<sup>116</sup>, dopo un anno di sperimentazione fu ritenuto molto adatto per il raggiungimento di finalità pedagogico-didattiche, era 1942.

Dal Piaz ha mostrato, in un interessante articolo, come il banco sia cambiato dal 1853 al 1951. In un secolo si è passati da un banco unico con la panca di legno, con sedile fisso e leggio inclinato, nel quale potevano prendere posto fino a dieci persone e costruito senza nessun criterio

Successivamente il banco ha continuato a cambiare, le altezze diventeranno quattro per gli allievi della scuola primaria e due per le scuole secondarie di primo e secondo

<sup>115</sup> *Ibidem.*

<sup>116</sup> R. Dal Piaz, *Un secolo di progresso nell'arredamento delle scuole torinesi*, in «Torino», giugno 1952, p. 17.

grado.

Nel 1951, nacque un nuovo tipo di banco monoposto con seggiola indipendente, lavabile, con tappini di gomma per evitare il rumore, e così via fino ad arrivare ai giorni nostri. E' interessante rilevare come i banchi dovessero rispondere sia a logiche pedagogiche, sia a istanze igieniche. Dal punto di vista pedagogico *«il banco era adeguato agli ideali precettistici, cioè gli allievi dovevano stare seduti, ben composti, silenziosi e disciplinati, dal punto di vista igienico rispondeva a logiche di crescita degli allievi»*<sup>117</sup>.

Oggi le logiche con cui si costruiscono i banchi sono cambiate e la funzione pedagogica del banco non può più essere quella del passato. Per quanto riguarda l'origine del nome, Mustacchi scrive che il vocabolo è di origine germanica (*banka*) che indica un insieme di panche, e non uno scrittoio individuale, la sua origine va individuata nelle panche che caratterizzano lo spazio religioso cristiano, infatti, *«la forma dello spazio liturgico è stata assorbita dallo spazio scolastico che la riproduce abbastanza fedelmente con i filari di banchi disposti in file parallele di fronte a una cattedra – in origine sempre posto su un piano rialzato che ricorda il posto dell'altare»*<sup>118</sup>, l'organizzazione dell'aula, infatti, ha origini religiose, ed è la modalità tuttora più diffusa. Questo non deve certo sorprendere perché furono proprio le strutture ecclesiastiche a consentire la rinascita delle strutture educative che si erano perse in seguito alle invasioni barbariche. La posizione centrale della Chiesa fu mantenuta, come si vedrà, fino al Settecento, è quindi naturale che la forma dello spazio ecclesiastico sia stata tramandata allo spazio scolastico, anche perché i conventi, le chiese, le sale parrocchiali, in definitiva i luoghi di culto, sono stati per secoli i contenitori architettonici delle scuole<sup>119</sup>.

Anche al giorno d'oggi, nonostante ci siano banchi individuali, che come si è visto è una invenzione molto recente, c'è la tendenza diffusa a riproporre lo schema liturgico. Anche nel caso in cui il rapporto banco-cattedra venga modificato, quindi, con banchi disposti a ferro di cavallo lungo i tre lati dell'aula dove il quarto è occupato dalla cattedra, il nostro sguardo coglie ancora la suggestione della mensa monastica, dove il quarto lato è occupato dal priore e dal responsabile delle letture<sup>120</sup>.

Le disposizioni dei banchi per file o a ferro di cavallo, sono fortemente radicate e nel momento in cui qualcuno viene spostato dall'insegnante scattano dei meccanismi di rifiuto e di opposizione perché non si modifica solo una disposizione spaziale, ma si modificano dei vissuti, si modifica la distanza tra insegnante e alunno e cambia, quindi, la modalità di comunicazione. Gli studenti che scelgono i primi banchi esprimono un desiderio di

---

<sup>117</sup> *Ivi*, p. 18.

<sup>118</sup> C. Mustacchi, *I luoghi edificanti*, cit., p.158.

<sup>119</sup> *Ivi*, p.159.

<sup>120</sup> *Ibidem*.

comunicare e collaborare con l'insegnante, in un rapporto a volte di dipendenza, chi sceglie gli ultimi banchi intende privilegiare la comunicazione con i compagni anziché con l'insegnante<sup>121</sup>.

Ciò che rende particolare il banco non è la sua funzione di appoggio per permettere di sedersi a leggere e a scrivere, ma è quella di «rendere visibile un ordine gerarchico dove siano ben chiari i diversi ruoli»<sup>122</sup>. Anche se oggi i banchi sono cambiati e sono singoli e più leggeri, resta ancora in modo radicato la disposizione tradizionale, che rende meno fluido lo scambio e la comunicazione tra insegnante e allievo. L'irrazionale disposizione dei banchi, rispetto alla comunicazione è evidente, infatti, gli allievi non possono guardarsi in faccia tra loro e l'insegnante resta sempre il referente privilegiato e i movimenti dell'insegnante verso l'allievo avvengono sempre in spazi definiti e sono condizionati fisicamente sia dalla disposizione degli arredi, sia da altre variabili, come ad esempio la strutturazione sociale del gruppo o dalle caratteristiche della relazione educativa<sup>123</sup>.

**La cattedra.** Un importante ruolo viene svolto dalla cattedra, che Pruneri definisce come una sorta di «torre di controllo»<sup>124</sup>, dal forte significato simbolico per tutto ciò che essa rappresenta: controllo, appunto, ma anche potere e distacco e questa disposizione, anche se non c'è più la pedana, mette l'insegnante al centro del processo formativo. I banchi disposti in file parallele davanti alla cattedra, anche se sono meno ingombranti e più eleganti rispetto a quelli del passato, danno comunque l'idea di rigidità.

E' l'insegnante che «tende a porre tutte le domande e a dare tutte le risposte»<sup>125</sup>, a livello prossemica, viene ostacolata la comunicazione con un costante controllo visivo e questo modello, scrive Vanna Iori, è «topologico e didattico» e ha il suo massimo teorizzatore, in Comenio, che come si è visto nel secondo capitolo, nella *Didactica Magna* del 1657, elabora un metodo basato sull'oggettività del sapere e della relazione tra docente ed allievo<sup>126</sup>.

Come osservava M. Boschetti Alberti, certi maestri «vogliono ancora comandare; vogliono sedersi in cattedra, allungare le gambe, assumere un ruolo cattedratico e 'co-man-da-re'»<sup>127</sup>.

Quello che oggi viene chiamato setting, cioè, le regole dello spazio materiale e simbolico dell'accadere educativo a scuola. La strutturazione di un ambiente in modo così

<sup>121</sup> V. Iori, *Lo spazio vissuto, luoghi educativi e soggettività*, cit., p. 147.

<sup>122</sup> C. Mustacchi, *I luoghi edificanti*, cit., p. 160.

<sup>123</sup> V. Iori, *Lo spazio vissuto, luoghi educativi e soggettività*, cit., p. 150.

<sup>124</sup> F. Pruneri, *L'aula scolastica tra Otto e Novecento*, cit., p. 6.

<sup>125</sup> E. Richardson, *La scuola e il suo ambiente*, cit. p. 137.

<sup>126</sup> V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, cit., p. 146.

<sup>127</sup> M. Boschetti Alberti, *Libertà educativa*, in A. Agazzi (a cura di), *M. Boschetti Alberti. La scuola serena di Agno*, Editrice La Scuola, 21° ed., Brescia 1983, p. 77.

rigido e disciplinato, può essere considerato un dispositivo artificiale che agendo sull'allievo «*lo agiscono e lo costringono a operare e a comportarsi in un certo modo*»<sup>128</sup>.

I dispositivi artificiali, naturali, biologici, familiari o comunitari, possono essere considerati come «*insieme di pratiche in grado di catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare e assicurare non solo i gesti e le condotte, ma anche le opinioni, le credenze, i discorsi, i significati espressi dagli «esseri umani»*»<sup>129</sup>. Infatti, tutti gli uomini fanno parte di una rete, non sono indipendenti, non sono, quindi, solo esseri attivi e liberi, che compiono atti umani, ma anche uomini passivi e condizionati ad azioni, reazioni e comportamenti che sono atti dell'uomo. C'è una sproporzione tra quanto l'uomo dispone di sé e tra quanto qualcosa d'altro, fuori da sé o dentro di sé, dispone di lui, dovuta a condizionamenti e vincoli non solo naturali, ma anche artificiali, tecnologici, sociali o comunitari. Pertanto «*si finisce perciò, spesso, anche senza volerlo per non essere più padroni delle [proprie] azioni dall'inizio alla fine*»<sup>130</sup>. «*Ogni dispositivo, insegna Foucault, risponde ad un'urgenza e mette in atto una strategia*»<sup>131</sup> che impone dei comportamenti che si sviluppano senza un esercizio personale preventivo e profondo dell'intenzionalità e del *lógos* di ciascuna persona<sup>132</sup>.

Ogni dispositivo agisce ed ha un ruolo determinante, sebbene con modi e forze diverse a seconda delle situazioni, nel sottomettere le persone che nascono alle regole e agli equilibri naturali, tecnici, artificiali, familiari e comunitari già esistenti e costituiti<sup>133</sup>. Però, in questo modo il ruolo dell'insegnante si svuota di contenuti affettivi perché finisce per «*insegnare senza dire niente di sé, lamentando un ascolto troppo superficiale e passivo da parte degli studenti i quali si ritirano ai margini del processo formativo, pur chiedendo di essere maggiormente coinvolti e di avere maggiore attenzione e sensibilità verso le istanze personali*»<sup>134</sup>.

L'ottica deve essere ribaltata, è necessario mettere al centro l'allievo e la sua dimensione educativa, attraverso adeguate scelte didattiche che siano in funzione delle sue reali esigenze formative; l'organizzazione progettuale e metodologica delle discipline deve cambiare, non ci deve essere una rigida separazione, le classi devono essere aperte, si deve rompere questa situazione quasi claustrofobica e gli allievi si devono ricomporre in gruppi aperti e flessibili «*per livello di apprendimento, per compiti da svolgere o per attività*

---

<sup>128</sup> G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 301.

<sup>129</sup> *Ivi*, pp. 290-291.

<sup>130</sup> *Ivi*, p. 274, cfr. in Aristotele, *Etica nicomachea*, III, 1114 a 30.

<sup>131</sup> F. Cappa (a cura di), *Introduzione. Foucault e la formazione come dispositivo*, cit., p. 18.

<sup>132</sup> G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 287.

<sup>133</sup> *Ivi*, 290.

<sup>134</sup> I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*, cit., p. 110.

*elettive»*<sup>135</sup>. Spesso non c'è alcun tipo di aggregazione e c'è la riproposizione del paradigma separatorio non solo a livello di docenti, di discipline o di ore, ma anche in relazione agli apprendimenti.

### **3.6 Aula comportamentista v/s aula costruttivista: può esistere un'aula personalista?**

Nelle scuole molto spesso, fino ad ora, gli insegnanti hanno trascurato l'importanza che la disposizione dei posti e, di conseguenza, il *setting*, hanno sugli allievi e quindi sull'apprendimento. I modelli d'insegnamento sono solitamente legati all'organizzazione spaziale. Peter Lippman ritiene che i vari approcci utilizzati dagli insegnanti debbano essere conosciuti e compresi anche dagli architetti in modo che attraverso la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra alcune di queste teorie, gli architetti siano in grado di spiegare alle parti interessate, in particolare agli educatori e ai docenti, come il loro approccio progettuale può meglio influenzare e mediare l'insegnamento e l'apprendimento<sup>136</sup>.

Si analizzeranno, inizialmente, due modelli tra loro contrapposti sia per il ruolo svolto dal docente e dallo studente, sia per la disposizione degli spazi: il modello comportamentista e il modello costruttivista, per arrivare poi al modello dell'attività pratica. Nell'impostare un'azione didattica è importante avere chiaro se si vuole svilupparla attraverso un'ottica di insegnamento o di apprendimento. Tenendo comunque conto che i due aspetti sono tra loro inscindibili, però è molto diverso utilizzare l'ottica dell'insegnamento o quella dell'apprendimento, perché sono due modi diversi di intendere e sviluppare le conoscenze dell'allievo. La natura del rapporto tra studente e insegnante è sempre di tipo asimmetrico in tutti modelli, ma con sostanziali ed importanti differenze. Nel modello comportamentista c'è al centro del processo esclusivamente l'insegnante e l'informazione da trasmettere; si apprendono nozioni e ciò che viene programmato quasi esclusivamente sono le operazioni poiché, secondo questa visione, il trasferimento dell'informazione e lo studio sono già una garanzia di apprendimento.

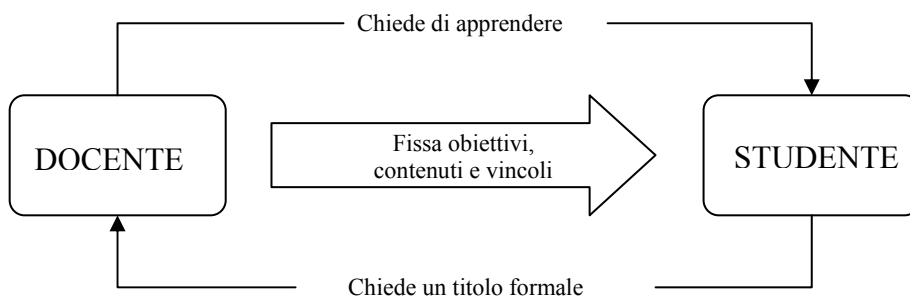
Volendo schematizzare questa diversa impostazione, l'ottica del compito di realtà permette di cogliere in modo chiaro i rapporti tra docente e discente attraverso la rigidità del rapporto in cui è il docente che fissa contenuti, vincoli e obiettivi e l'allievo deve adeguarsi<sup>137</sup>.

---

<sup>135</sup> G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, cit., p. 87.

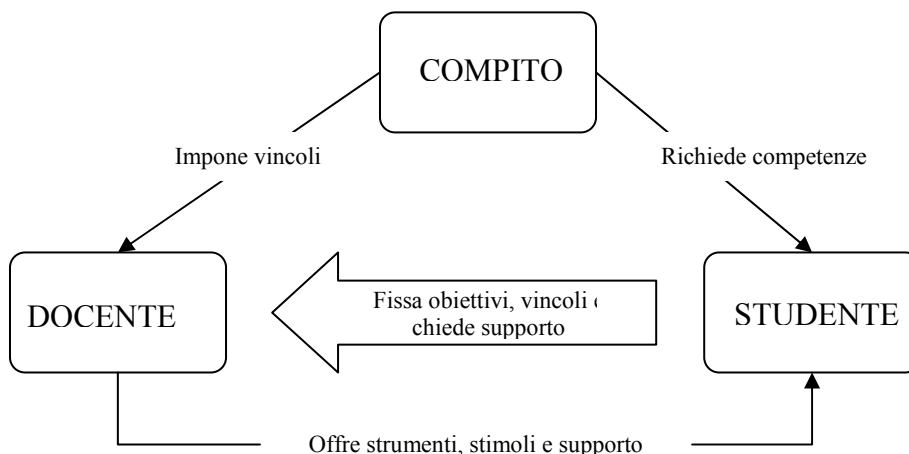
<sup>136</sup> P. C. Lippman, *Evidence-Based Design of Elementary and Secondary schools. A Responsive Approach to creating Learning Environments*, John Willy & Sons, Inc., Hoboken New Jersey 2010, p. 127.

<sup>137</sup> A. Magistrali, *Il compito di realtà: un modello di interazione antropologica*, Scuola e Università per la Ricerca, 5.10.12, su <http://www.sara.udanet.it/?mcode=home&cmpcode=tagcloud&cmd=dtlpublicist&idtag=88#>, visitato il 20.12.13



**Figura 62** Approccio comportamentista basato sull'insegnamento, con l'insegnante al centro del processo, in un'ottica esclusivamente trasmissiva, in <http://www.sara.udanet.it/?mcode=home&cmpcode=tagcloud&cmd=dtlpubliclist&idtag=88#>, con alcune variazioni in relazione all'obiettivo del presente paragrafo.

Al contrario nel modello costruttivista, quando si progetta apprendimento, si pone al centro del processo lo studente che deve apprendere; è necessario quindi progettare gli stimoli da fornire, le operazioni da compiere e le situazioni in cui si può far prendere coscienza all'allievo del percorso effettuato.



**Figura 63** Approccio costruttivista basato sull'apprendimento con lo studente al centro del processo, in un'ottica dialettica in <http://www.sara.udanet.it/?mcode=home&cmpcode=tagcloud&cmd=dtlpubliclist&idtag=88#>, con alcune variazioni in relazione all'obiettivo del presente paragrafo.

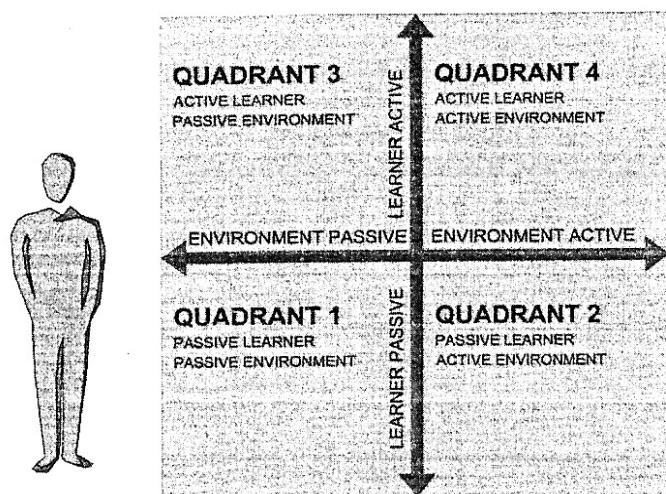
E' evidente che sono due ottiche opposte: nel primo caso ci sono contenuti da trasmettere, vi è spesso una prassi da suddividere in segmenti, facilmente esplorabili e in sequenza logica. Nel secondo caso, ci sono delle competenze che devono essere acquisite, conoscenze da utilizzare, abilità che devono essere esercitate e comportamenti che devono saper manifestare; è quindi un processo che garantisce l'unità dell'apprendimento e un dinamismo della mente<sup>138</sup>.

<sup>138</sup> L. Guasti, *Didattica e significato del metodo*, in L. Guasti (a cura di), *Saggi sul metodo*, Vita e pensiero,

L'organizzazione fisica della didattica e l'articolazione cronologica delle attività costituiscono aspetti essenziali del modo di insegnare<sup>139</sup> e a questi due modelli è ovviamente legata una diversa strutturazione del *setting* e dell'organizzazione e della progettazione degli spazi scolastici.

Analizzando con l'aiuto di Lippman il rapporto tra le teorie dell'apprendimento e gli ambienti educativi è possibile individuare, anche graficamente i rapporti che sussistono.

Per fare questo si utilizza una matrice quattro-per-quattro, sostanzialmente il piano cartesiano suddiviso in quattro quadranti che illustrano un continuum bidimensionale da attivo a passivo, in ciascuno dei quali vengono messi in relazione l'allievo e l'ambiente di apprendimento. Entrambi possono essere attivi e passivi e sulla base delle diverse combinazioni è possibile identificare la teoria dell'apprendimento e dell'insegnamento associata.



**Figura 64** Rapporto allievo-ambiente, il piano cartesiano riflette le quattro possibili soluzioni: nel quadrante 1 sia l'allievo sia l'ambiente sono passivi; nel quadrante 2 è passivo l'allievo e attivo l'ambiente; nel quadrante 3 è attivo l'allievo e passivo l'ambiente; nel quadrante 4 sono attivi entrambi, in P. C. Lippman, *Evidence-Based Design of Elementary and Secondary schools. A Responsive Approach to creating Learning Environments*, cit., p. 128.

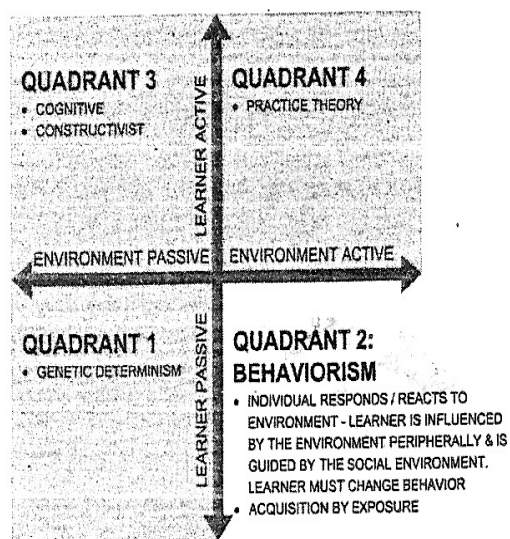
Il termine passivo, come scrive Lippman implica sottomissione, il che significa 'non essere attivo', 'non partecipare' e 'non opporre resistenza alle forze esterne'. Ambienti e studenti sono ricettivi e soccombono alle procedure e ai processi. In ciascuno di questi due continuum ci saranno diversi livelli di attività o passività in relazione al discente e agli ambienti. Nel termine ambienti vengono inclusi non solo gli aspetti fisici, ma anche emotivi, cognitivi e sociali<sup>140</sup>. Per quanto riguarda la nostra analisi, sono interessanti i quadranti 2, 3 e 4.

Milano, 2002, pp.13-16.

<sup>139</sup> F. Pruneri, *Per una storia delle tecnologie dell'istruzione: l'aula scolastica tra Otto e Novecento*, cit., p. 2.

<sup>140</sup> P. C. Lippman, *Evidence-Based Design of Elementary and Secondary schools. A Responsive Approach to creating Learning Environments*, cit., p. 127, cfr. in C. Dent-Read and P. Zukow-Goldring, *Introduction: Ecological Realism, Dynamic Systems Approaches to Development*, in C. Dent-Read and P. Zukow-Goldring (edd.), *Evolving Explanation of Development: Ecological Approaches to Organism-Environments Systems*, American Psychological Association, Washington DC. 1997, pp. 1-22, e in A. Collins, *Cognitive Apprenticeship and Instructional Technology*, Cambridge, MA. BBN Laboratories 1993, (Eric Document Reproduction Service N. 331465), p. 12 e p. 976.

Nel quadrante 2, l'ambiente di apprendimento è attivo e l'allievo è passivo. In questo sistema, la mente è vista come un vaso vuoto, una *'tabula rasa'*, una lavagna bianca in attesa che l'ambiente imprima la sua traccia. Questa è la prospettiva comportamentista e nell'allievo si può osservare un cambiamento attraverso una risposta individuale alle sollecitazioni dell'ambiente. Questo approccio si concentra sugli sforzi che gli studenti fanno per acquisire informazioni in ambienti in cui il *setting* è costituito dai banchi in file parallele rivolti verso la cattedra.



**Figura 65** Rapporto allievo-ambiente quadrante 2: in questo quadrante l'allievo è visto come passivo e l'ambiente di apprendimento attivo. L'ambiente di apprendimento influenza l'allievo, in P. C. Lippman, *Evidence-Based Design of Elementary and Secondary schools. A Responsive Approach to creating Learning Environments*, cit., p. 128.

ne sa di meno, in questo caso viene messa in evidenza la figura dell'insegnante. Lo studente è sollecitato da una stimolazione formativa ed è un'attività basata sull'associazione tra uno stimolo ed una risposta, pertanto tra un incentivo ed una abitudine condizionata, e l'insegnamento serve a fare apprendere abitudini e non è un modello elaborativo.

Il docente usa una serie di gesti convenzionali (ad esempio per ottenere il silenzio si battono le mani, oppure si ripetono parole come: basta, silenzio, ecc.). Inoltre, la quantità di tempo necessaria a svolgere il compito è data dalla media dei risultati ottenuti da tutta la classe, in sostanza ci si riferisce ad un ipotetico studente medio, che fa parte di una ipotetica classe media. C'è la convinzione, quindi, che tutti possono apprendere tutto, nello stesso tempo e allo stesso modo, non viene considerata l'individualità dello studente<sup>142</sup>.

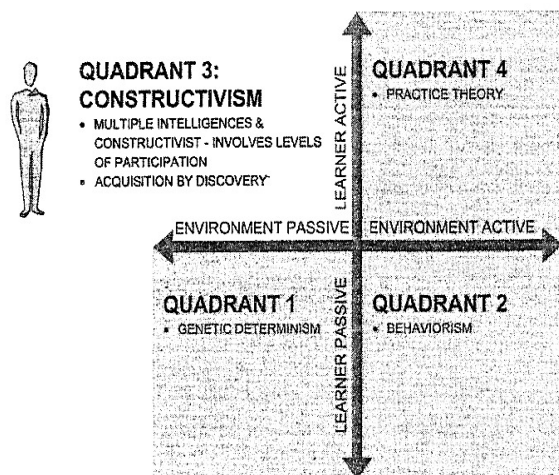
Il quadrante 3 presuppone che l'ambiente di apprendimento sia passivo e l'allievo attivo, laddove il comportamentismo enfatizza le azioni osservabili dell'allievo, la psicologia cognitiva esamina il tipo di conoscenza e come questa conoscenza è acquisita.

<sup>141</sup> Ivi, p. 129.

<sup>142</sup> F. Santoianni, *Modelli e strumenti di insegnamento. Approcci per migliorare l'esperienza didattica*, Carocci, Roma 2010, pp. 29-36.



Non solo vengono prese in considerazione le competenze, gli obiettivi e le attività, ma sono considerati anche i ruoli del discente e del docente. Le teorie cognitive sottolineano l'importanza della mente nel dare senso a ciò che viene presentato. Il modello



**Figura 66** Rapporto allievo-ambiente quadrante 3: in questo quadrante l'allievo è attivo in un ambiente di apprendimento passivo. L'allievo acquisisce conoscenza da quello che scopre nell'ambiente di apprendimento, in P. C. Lippman, *Evidence-Based Design of Elementary and Secondary schools. A Responsive Approach to creating Learning Environments*, cit., p. 130.

maggiormente significativi sono l'idea dell'attività del soggetto che apprende e la relazione di continuo e reciproco scambio con l'ambiente mediante l'esperienza, infatti, lo studente «costruisce la realtà, dalla quale viene a sua volta trasformato»<sup>144</sup>. Si tratta, in sostanza, di una modalità che permette a chi apprende di essere coinvolto in un processo di cambiamento autonomo, in cui l'azione formativa si esplicita in un modo più funzionale alle esigenze dello studente. L'insegnante ha una funzione di guida e segue il percorso dell'allievo mediante un costante monitoraggio e tutoraggio<sup>145</sup>.

In netta opposizione al quadrante 1, relativo al determinismo, nel quadrante 3 l'allievo e gli spazi di apprendimento sono attivi. Nonostante le teorie della conoscenza abbiano indagato su come le persone acquisiscono conoscenze e i processi che si attivano a livello cognitivo queste teorie, scrive Lippman, per la maggior parte, non sono sufficientemente aperte al *problem solving*, all'apprendimento e allo sviluppo del pensiero

<sup>143</sup> P. C. Lippman, *Evidence-Based Design of Elementary and Secondary schools. A Responsive Approach to creating Learning Environments*, cit., pp. 130-134.

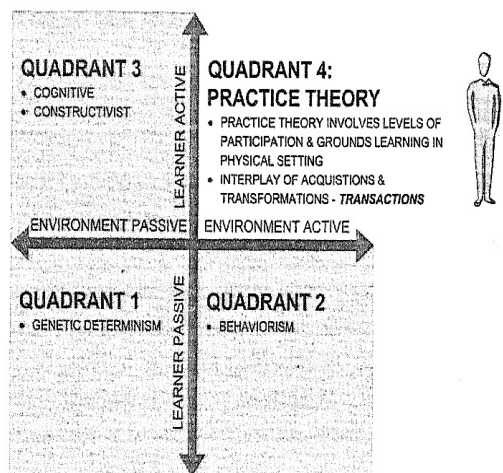
<sup>144</sup> F. Santoianni, *Modelli e strumenti di insegnamento. Approcci per migliorare l'esperienza didattica*, p. 68.

<sup>145</sup> *Ivi*, pp. 68-73.

preriflessivo. Inoltre, gli studiosi della *Practice Theory* sono interessati a capire come le persone si appropriano della conoscenza per se stessi. Questa teoria esamina l'apprendimento in relazione alle attività delle persone nel loro contesto storico-sociale, culturale e le dinamiche fisiche e si basa sulla Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP) di Vygotskij, che è definita come la distanza tra il livello di sviluppo attuale della persona quando lavora da sola e il livello di sviluppo che la persona potrebbe raggiungere con

l'aiuto di altre persone, che siano adulti o dei pari con un livello di competenza maggiore<sup>146</sup>.

Dai progettisti che seguono questa teoria, l'ambiente è considerato come un mediatore di apprendimento perché gli esseri umani sviluppano e acquisiscono conoscenze dalle loro interazioni con l'ambiente. Queste interazioni possono verificarsi in relazione ad altre persone, ma si verificano sempre all'interno di ambienti naturali o artificiali, inoltre gli esseri umani devono essere pensati come integrati all'interno degli ambienti che influenzano le conoscenze che acquisiscono<sup>147</sup>.



**Figura 67** Rapporto allievo-ambiente quadrante 4: in questo quadrante l'allievo è attivo in un ambiente di apprendimento attivo. L'allievo costruisce la realtà e da questa viene a sua volta trasformato, in P. C. Lippman, *Evidence-Based Design of Elementary and Secondary schools. A Responsive Approach to creating Learning Environments*, cit., p. 134.

Per i progettisti sensibili a queste tematiche, l'ambiente fisico influenza gli studenti, il loro apprendimento e i contenuti che devono essere appresi. Sulla base di questi aspetti il *Commons Learning* (LC), che è un luogo attivo per l'apprendimento, deve essere

inteso come un sistema permanente di attività collettiva con le proprie regole condivise ed elaborate. Il rapporto tra LC e le persone è complesso e coinvolge l'allievo, l'ambiente sociale e l'ambiente fisico. E' necessario considerare come l'allievo influenza l'ambiente sociale e come l'ambiente sociale lo stimola o lo forma e viceversa come agiscono sugli studenti le influenze degli ambienti fisici<sup>148</sup>.

<sup>146</sup>La zona di sviluppo delimita le funzioni che sono presenti nel processo di maturazione del bambino, ma che sono ancora inesprese, scrive a tal proposito Vygotsky che «ciò che il bambino può fare in cooperazione oggi, può farlo da solo domani; perciò l'unico tipo efficace di istruzione è quello che precede lo sviluppo e lo guida; deve essere diretto non tanto alle funzioni mature quanto a quelle in fase di di maturazione», in L. S. Vygotsky, *Pensiero e linguaggio*, Giunti Barbera, Firenze 1980, ed. it. 1954, p. 130, tit.or.: A. N. Leont'ev e A. R. Lurija (a cura di), *Izbrannye psichologiceskij issledovanija*, Accademia delle Scienze Pedagogiche, Mosca 1956.

<sup>147</sup> Ivi, p.135

<sup>148</sup> P. C. Lippman, *Evidence-Based Design of Elementary and Secondary schools. A Responsive Approach to creating Learning Environments*, cit., p. 134-140.

Per tali ragioni, è necessario che gli ambienti fisici siano progettati per promuovere le varie attività e nel creare un ambiente che raggiunga questo scopo, è necessario prevedere un'organizzazione spaziale che permetta alle persone una varietà di modi di imparare. Lo spazio di apprendimento è composto da varie zone di apprendimento, che comprendono aule e spazi didattici specializzati per attività artistiche e musicali, laboratori e palestra. Questi spazi di apprendimento offrono l'opportunità di sviluppare gli aspetti cognitivi specifici, attraverso la promozione di attività peculiari. Questi spazi possono essere descritti come centri di attività che devono poter essere progettati e organizzati per supportare attività individuale, attività uno-a-uno, in piccolo gruppo e di grande gruppo. Il *setting* che i progettisti e l'insegnante devono preparare è necessario per promuovere diverse strategie di apprendimento, nelle quali gli studenti acquisiscono conoscenza e competenza<sup>149</sup>.

Nella progettazione, bisogna tener conto dei seguenti elementi: flessibilità per accogliere tutti gli allievi di qualunque livello; opportunità di esplorare attivamente tutta la vasta gamma delle attività consentite nelle impostazioni; opportunità di creare e ridisegnare le attività ed un basso livello di direzione da parte degli adulti con un monitoraggio di ciò che fanno e di come lo svolgono. Utilizzando questa teoria i progettisti possono prevedere spazi diversi per supportare gli studenti in percorsi di apprendimento che incoraggino il *cooperative learning* e altre modalità di apprendimento. In sostanza, mediante questa teoria sarebbe auspicabile maggiore flessibilità tale da permettere un'organizzazione più adeguata alle esigenze di apprendimento<sup>150</sup>. Quindi, spazi che consentano di organizzare aule e banchi per piccoli o grandi gruppi oppure per momenti di studio personale non solo per rompere una rigida separazione per classi, ma anche cercare di ricomporre la frattura tra il fare e il sapere, tra la prassi e la teoria, tra il sapere pratico e sapere teorico, che è profondamente radicato nella nostra cultura e che ha portato alla gerarchizzazione delle scuole quindi dei saperi<sup>151</sup>.

E' necessario, quindi, mettere al centro l'allievo e la sua dimensione educativa, attraverso adeguate scelte didattiche che siano in funzione delle sue reali esigenze formative; l'organizzazione progettuale e metodologica delle discipline deve cambiare in modo da superare la rigidità e la separazione delle tradizionali classi divise per età «*superando la rigidità e la separatezza degli ordinamenti, e dentro gli ordinamenti, delle tradizionali classi divise per età*»<sup>152</sup> in modo da rendere possibile la personalizzazione dei percorsi formativi, gli allievi si devono ricomporre in gruppi aperti e flessibili di livello, per compiti da svolgere o per interessi culturali «*per livello di apprendimento, per compiti*

---

<sup>149</sup> *Ivi*, p. 137.

<sup>150</sup> *Ibidem*.

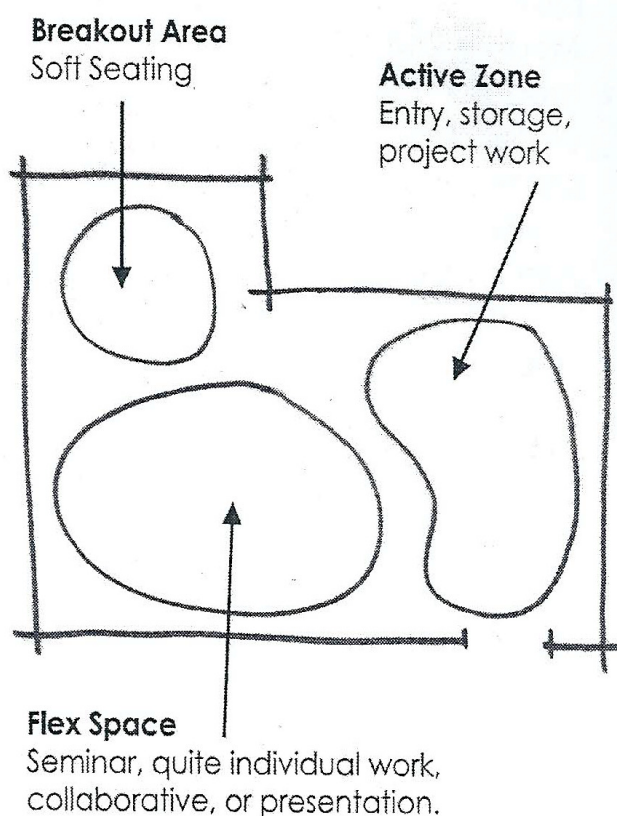
<sup>151</sup> G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, cit., p. 43.

<sup>152</sup> *Ibidem*, p. 42.

da svolgere o per attività elettive»<sup>153</sup>.

### 3.7 Le aule del futuro: nuove visioni e prospettive innovative

La tendenza, dunque, è quella di superare l'aula scolastica tradizionale come unico spazio di apprendimento che rappresenta l'uniformità, tuttavia, questo comporta, come si è visto un cambiamento e a livello pedagogico presuppone di andare oltre l'idea che gli studenti imparino la stessa cosa nello stesso momento e allo stesso modo, come si pensava



**Figura 68** Learning Studio, in P. Nair & R. Fielding, *The Language of School Design: Design Patterns for 21st Century Schools*, Designshare.com, *The International Forum for Innovative Schools*, Minneapolis 2005, p. 20.

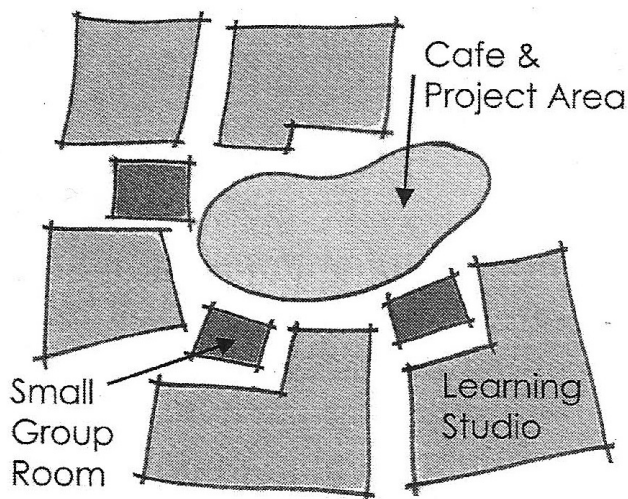
in passato. C'è quindi l'esigenza di spazi in cui vi sia la personalizzazione e la partecipazione degli studenti al loro percorso formativo. Andare oltre l'aula significa trarre vantaggio anche dagli spazi di distribuzione che non devono essere pensati solo come spazi dove gli studenti e gli insegnanti si muovono per raggiungere le aule, ma che diventano spazi in cui sia possibile svolgere alcune attività.

Le strategie per andare oltre l'aula rettangolare, come si è visto, sono molte e oltre l'*open-space* ci sono modelli intermedi, come ad esempio la '*learning street*' in cui i normali corridoi vengono allargati e vi si possono svolgere attività di apprendimento, le aule devono essere in relazione molto stretta con lo spazio prospiciente e separate con pannelli scorrevoli e trasparenze, in modo che gli studenti possano svolgere attività all'esterno dell'aula, ma con la supervisione dell'insegnante che si trova all'interno dell'aula<sup>154</sup>.

<sup>153</sup> *Ibidem*, p. 87.

<sup>154</sup> H. Hertzberger, *Space and learning. Lessons in Architecture*, cit., p. 113 e in P. Nair & R. Fielding, *The Language of School Design: Design Patterns for 21st Century Schools*, cit., p. 47.

Un altro modo per superare il modello classico è l'aula a forma di 'L'<sup>155</sup>, il *Learning Studio*, che presenta al suo interno diverse aree con spazi specifici (*Active Zone-Breakout Area*, e *Flex Space*) e che può essere



**Figura 69** *Small Learning Community*, in P. Nair & R. Fielding, *The Language of School Design: Design Patterns for 21st Century Schools*, Designshare.com, *The International Forum for Innovative Schools*, Minneapolis 2005, p. 24.

controllata da un solo insegnante permettendo una visione complessiva degli spazi. La terza tipologia di aula, quella più complessa e che coinvolge la scuola nel suo insieme è quello della scuola come '*Small Learning Community*'<sup>156</sup>, cioè una serie di aule sono raggruppate in modo da creare una sorta di scuola nella scuola e questo comporta che gli studenti possano relazionarsi con un altro

gruppo di studenti però di dimensioni più limitate, ciò permette una maggiore conoscenza reciproca anche per il fatto di condividere alcuni spazi comuni di studio o di

*relax* in cui possono avvenire anche incontri di tipo informale.

Un aspetto importante da tener presente nella progettazione degli spazi, proprio per tutto quello che si è evidenziato in funzione dell'influenza che hanno gli ambienti sulle persone riguarda alcune caratteristiche fisiche dell'ambiente di apprendimento. In particolare, come scrive Bonaiuto, l'ambiente fisico può favorire o ostacolare l'apprendimento. Bonaiuto propone il modello psicologico-ambientale per i luoghi di istruzione e di apprendimento di Gifford<sup>157</sup>.

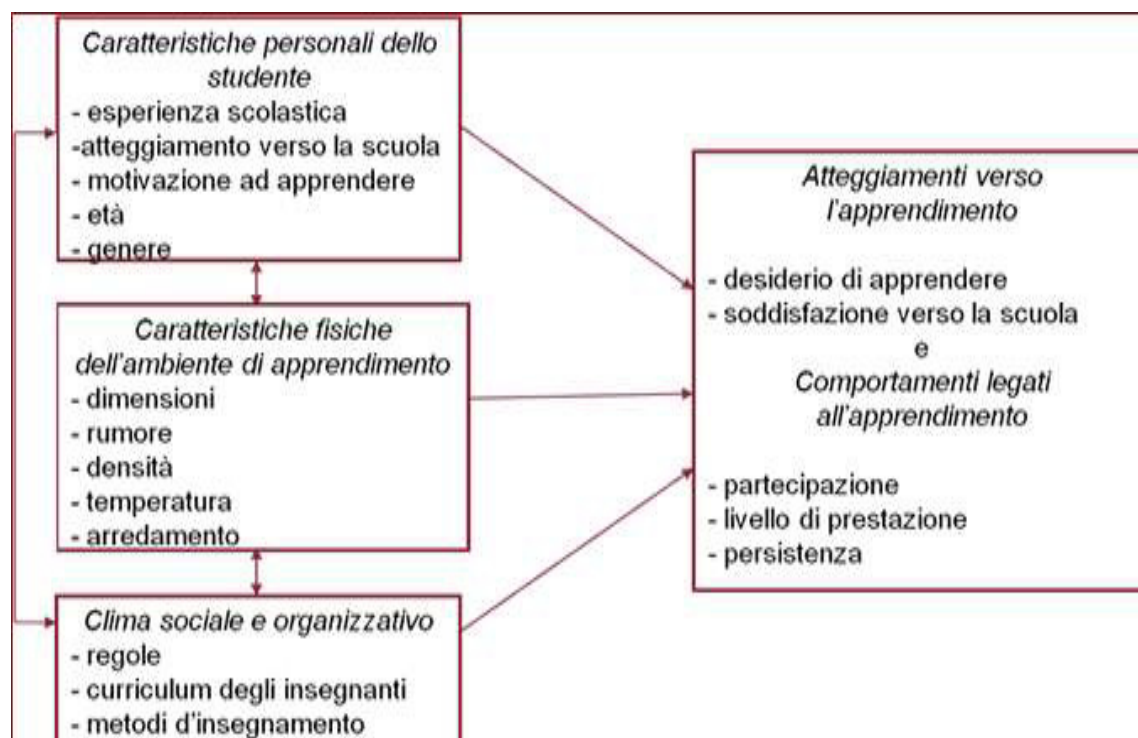
L'interesse per quanto riguarda in modo specifico questo lavoro, è diretto alle caratteristiche fisiche dell'ambiente, quali la dimensione degli spazi, il rumore, la temperatura, ecc. Favretto e Fiorentini hanno evidenziato come la flessibilità degli ambienti possa aumentare il coinvolgimento e la motivazione delle persone ed evitare la monotonia e come la gradevolezza estetica degli ambienti possa rendere maggiormente confortevole un luogo<sup>158</sup>.

<sup>155</sup> P. Nair & R. Fielding, *The Language of School Design: Design Patterns for 21st Century Schools*, cit., p. 20.

<sup>156</sup> *Ibidem*.

<sup>157</sup> M. Bonaiuto E. Bilotta, *Ambienti per l'istruzione e l'apprendimento*, cit., cfr. in Gifford R., *Environmental Psychology: principles and practices*, Optimal Books, Canada 2000.

<sup>158</sup> G. Favretto e F. Fiorentini, *Ergonomia della formazione*, cit., pp. 50-53.



**Figura 70** Schema di Gifford adattato da M. Bonaiuto, in M. Bonaiuto, E. Bilotta, F. Fornara, cit., *Che cos'è la psicologia architettonica*, Carocci, Roma 2012, 5° ristampa, p. 106, cfr. in *Environmental Psychology: principles and practices*, Optimal Books, 2002 Canada.

Il rumore, come spiega Bonaiuto, è da sempre considerato un elemento molto importante per le influenze che ha sull'apprendimento, in particolare durante il processo di apprendimento il rumore può interferire con la comunicazione tra insegnante e studente e alcune informazioni possono non essere state recepite e, pertanto, l'insegnante è costretto a ripetere gli stessi concetti, inoltre, il rumore può interferire con lo sviluppo delle strategie di apprendimento dello studente e il processo può subire delle modifiche negative<sup>159</sup>. Favretto e Fiorentini segnalano, inoltre, che il rumore può provocare effetti negativi anche cronici sulla salute: vasocostrizione, tachicardia, disturbi gastrointestinali, aumento della pressione arteriosa ecc., c'è una vasta letteratura sugli effetti negativi del rumore<sup>160</sup>.

Altro aspetti che influenzano molto gli studenti e, quindi, il loro apprendimento sono la luce e il colore. L'illuminazione ha il compito di permettere una visibilità ottimale e rendere l'ambiente esteticamente gradevole. Bonaiuto raccomanda l'uso di lampade che riproducano l'illuminazione naturale (*daylight*) perché si è diffusa la convinzione che tale tipologia di illuminazione non ha influenze negative sulle persone<sup>161</sup>.

<sup>159</sup> M. Bonaiuto, E. Bilotta, *Ambienti per l'istruzione e l'apprendimento*, cit., p. 108, cfr. in A. Astolfi, M. Giovannini, *Acustica delle aule scolastiche*, Rockwool, <http://download.rockwool.it/media/75055/acustica%20delle%20aule%20scolastiche.pdf>, visitato il 18.12.13.

<sup>160</sup> G. Favretto e F. Fiorentini, *Ergonomia della formazione*, cit., p. 131.

<sup>161</sup> M. Bonaiuto, E. Bilotta, *Ambienti per l'istruzione e l'apprendimento*, cit., pp. 109-110, cfr. in J. A.

Anche Christian Bartenbach<sup>162</sup> ritiene che la luce sia un *medium* potente per trasmettere informazioni, l'85% delle nostre informazioni vengono acquisite visivamente, la maggior parte di questo processo è inconsapevole, non lo si potrebbe fare consapevolmente perché altrimenti saremmo intellettualmente troppo stimolati e per l'area di attenzione c'è bisogno di un elevato livello di illuminazione. In sostanza, la luce condiziona le persone ed anche i colori hanno un forte impatto perché la loro frequenza influisce sulle frequenze cardiache, una stanza magari è di un colore blu, rosso, bianco, è possibile misurare le variazioni che è già stata misurata nell'ambito di una ricerca scientifica condotta nell'ambito dell'Università di Innsbruck<sup>163</sup>.

I colori sono un elemento decorativo, ma allo stesso tempo un elemento funzionale alla buona illuminazione, le pareti di colore chiaro richiedono minore illuminazione perché riflettono la luce, per quanto riguarda l'influenza dei colori sull'apprendimento, Bonaiuto spiega che al momento non si hanno ancora indicazioni univoche. Alcune ricerche riportano effetti significativi del colore su apprendimento e comportamento, sono comunque da evitare le luci al neon<sup>164</sup>. Gli stessi concetti sul rumore, sulla luce e sui colori vengono espressi da Walden, il quale ritiene che il rumore sia un grosso problema dei nostri tempi e che una buona acustica ha una grande influenza sull'apprendimento a scuola<sup>165</sup>.

Per quanto riguarda il colore anche Walden ritiene che non ci siano regole univoche, molto spesso vengono scelti colori inadatti solo perché colpiscono, per questa ragione a volte è un rischio fare scegliere i colori ai bambini e molto spesso è anche difficile mettere d'accordo le persone perché la percezione dei colori è molto soggettiva<sup>166</sup>. Walden ritiene che l'illuminazione sia di fondamentale importanza perché incide sull'atmosfera, sull'umore e sul benessere delle persone. Per tali ragioni sarebbero preferibili delle lampade che emanassero una luce il più possibile simile alla luce naturale<sup>167</sup>.

Un altro aspetto è la percezione di affollamento nelle aule che può provocare anch'esso effetti negativi, come disagio, fastidio, diminuzione della concentrazione e

---

Veicht, D. W. Hine, R. Gifford, *End users' knowledge beliefs and preferences for lighting*, in «Journal of Interior Design», n. 19 (2), pp. 15-26.

<sup>162</sup> Christian Bartenbach dal 1983 è professore onorario presso l'Università Tecnica di Monaco di Baviera. Insegna anche presso l'Università di Innsbruck, dal 1985 presso l'Accademia di Belle Arti di Monaco di Baviera e dal 1994 presso l'Università Tecnica di Vienna.

<sup>163</sup> C. Bartenbach, *Luce e percezione visiva negli ambienti di apprendimento*, relazione tenuta al Convegno «Spazio & Apprendimento - Lernen & Raum» del 10.12.12 novembre 2012 a Bressanone (Bz).

<sup>164</sup> M. Bonaiuto, E. Bilotta., *Ambienti per l'istruzione e l'apprendimento*, cit., pp. 110-111.

<sup>165</sup> R. Walden, *The School of the Future: Condition and Processes – Contribution of Architectural Psychology*, in R. Walden (a cura di), *Schools for the Future. Design Proposals from Architectural Psychology*, Hogrefe & Huber Publisher, Washington-Göttingen 2009, p. 19, tit. or., R. Walden and S. Borrelbach, *Shulen der Zukunft – Gestaltungsvorschläge der Architektur-psychologie*, Asanger Vserlag GmbH, Heidelberg and Kröning 200, p. 86.

<sup>166</sup> *Ivi*, p.79.

<sup>167</sup> *Ivi*, pp. 82-83.

dell'apprendimento<sup>168</sup>. Anche una classe sporca o disordinata può simboleggiare una mancanza di attenzione o considerazione del docente verso lo studente, il quale può vivere la situazione di disagio che indirettamente può influenzare e ostacolare l'apprendimento<sup>169</sup>.

Ma come può essere strutturato un nuovo *setting* didattico in funzione delle nuove tecnologiche che permetta contemporaneamente «di rispondere ai nuovi stili di apprendimento dei nativi digitali e nello stesso tempo di sviluppare appieno le potenzialità della rivoluzione info-telematica nell'ambito della formazione, integrando le istanze della personalizzazione dei nuovi processi formativi che la tecnologia abilita»?<sup>170</sup>.

E' ancora necessaria l'aula nel senso tradizionale del termine?

In generale un'aula o uno spazio che possa diventare un ambiente formativo digitale ha necessità di avere tavoli mobili ricombinabili, dotata di videoproiettore, di una lavagna interattiva multimediale. Ogni docente ed ogni studente dovranno avere un proprio *netbook* potente. Deve esserci una connessione a banda larga e una *wireless* alla rete. La scuola dovrebbe, inoltre, dotarsi di una sua piattaforma multimediale e di una rete interna (intranet) riservata ad ogni docente e gruppo di studenti, in modo che sia possibile archiviare i propri lavori e recuperarli successivamente anche da casa. Tutte queste attrezzature permettono durante la lezione di interagire con il web, in modo da poter porre anche brevi filmati, foto o altri contenuti presenti su internet<sup>171</sup>.

Deve inoltre essere possibile riconfigurare, quando necessario lo spazio di apprendimento<sup>172</sup>, pertanto i tavoli devono essere componibili a piacere, a due a due, a quattro a quattro, in modo da creare isole di lavoro. Questa strutturazione dell'ambiente scolastico e formativo 'a geometria variabile', consente, spiega Paolo Ferri, di «comprendere che cosa si può intendere per 'arricchimento digitale integrato' degli spazi di apprendimento o degli spazi della formazione abilitati alla mediatizzazione estesa digitale e per personalizzazione degli apprendimenti abilitata dalla Tecnologia»<sup>173</sup>.

Nelle immagini successive interessanti esempi di tavoli componibili che possono assumere diverse configurazioni secondo le esigenze didattiche dei docenti sono gli Origami Desk' recentemente introdotti all'Istituto E. Fermi di Mantova, in concomitanza con la predisposizione della prima 'Aula TEAL', l'acronimo significa 'Technology Enabled

---

<sup>168</sup> M. Bonaiuto, E. Bilotta., *Ambienti per l'istruzione e l'apprendimento*, cit., p. 112.

<sup>169</sup> *Ivi*, p. 107.

<sup>170</sup> P. M. Ferri, *I nativi digitali*, Bruno Mondadori Editore, Milano 2011, p. 141.

<sup>171</sup> P. M. Ferri, *I nativi digitali e i personal media*, in M. Mincu, A. Cias (a cura di), *Cuno la sua scuola. Teorie, politiche e contesti della personalizzazione*, Sei, Torino 2011, p. 115.

<sup>172</sup> Si è deciso di non utilizzare il termine aula, proprio per non dare una connotazione di rigidità.

<sup>173</sup> P. M. Ferri, *I nativi digitali e i personal media*, cit., p. 117, cfr. con F. Pasquali, *I nuovi media, Tecnologie e discorsi sociali*, Carocci, Roma 2003 e in P. Ferri, *La scuola digitale. Come le nuove tecnologie cambiano la formazione*, Bruno Mondadori, Milano 2008.



*Active Learning*, un'aula che viene definita anche 3.0<sup>174</sup>. Questi tavoli hanno la particolarità di potersi comporre in modi diversi, in foto alcune delle possibili soluzioni. La tecnologia 'TEAL' è stata messa a punto dal Dipartimento di Fisica del MIT, (*Massachusetts Institute of Technology*) nel 2008.

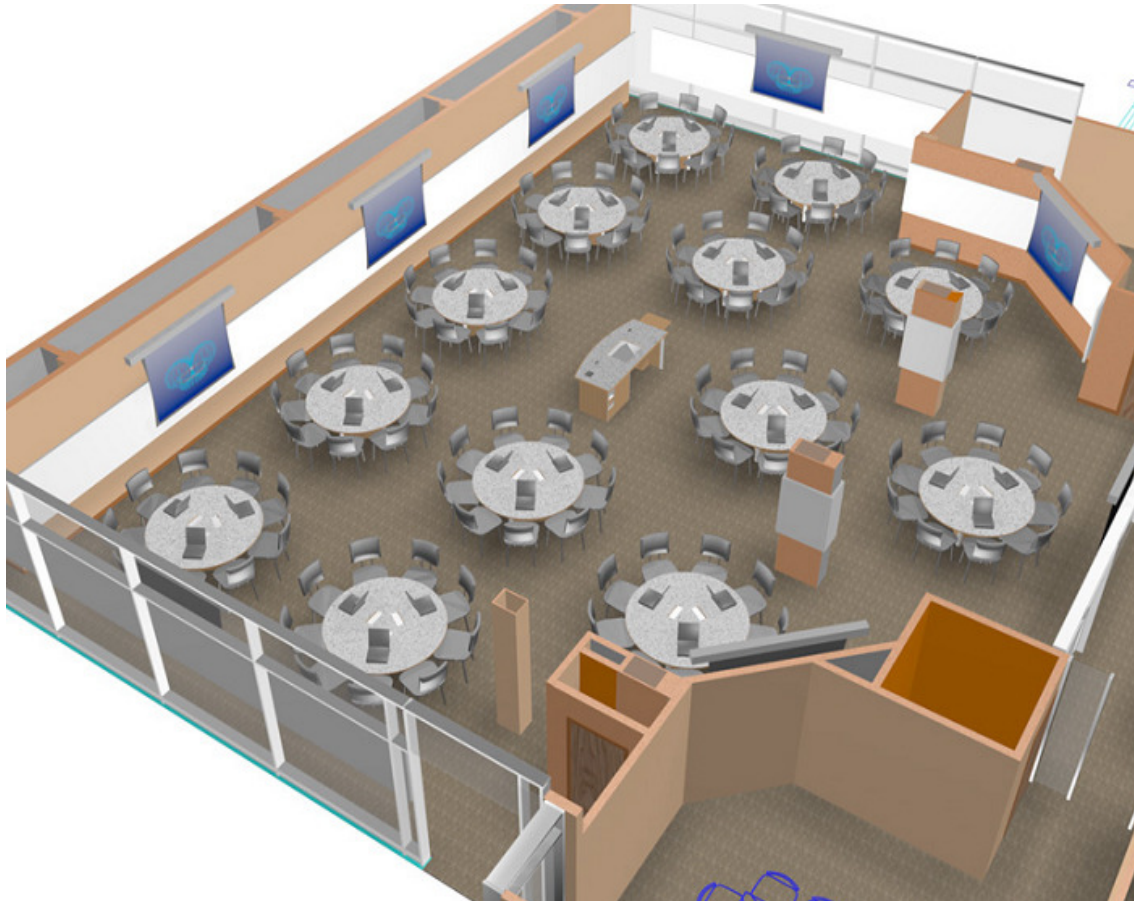


**Figura 71** *Origami-Desk*. Nelle immagini diversi modi di comporre l'elemento base: *Table Element*, *Collaboration Pinwheel*, *Coll. Exagonal*, *Coll. Offset*, *Coll. Triangle*, *Coll. Leaf*, ecc. su <http://www.smartdesks.com/igroup-collaboration-furniture-smartdesks.asp> visitato il 19.12.13.

Il progetto è nato negli ultimi anni Novanta, in seguito alla necessità di Belcher di innovare l'insegnamento nelle lezioni di Fisica e di trovare una modalità per migliorare l'apprendimento dei suoi studenti, perché aveva notato che una mancata corrispondenza tra

<sup>174</sup> All'Istituto E. Fermi di Mantova il 20.03.13 è stata inaugurata la prima aula Teal e il 29.11.13 altre nove aule. All'Istituto L. Paciosi stanno progettando l'aula 3.0 a 'geometria variabile' e il MIT di Boston sta collaborando con questo istituto e con altre scuole in Italia per valorizzare questo nuovo modello di didattica.

i metodi di insegnamento tradizionale e quello che realmente imparavano i suoi studenti. Infatti, gli studenti del primo anno di Fisica, avevano difficoltà ad afferrare i concetti e le lezioni frontali, pur essendo utili per molti scopi, risultavano poco utili a causa della loro natura passiva e del poco coinvolgimento degli studenti.



**Figura 72** Esempio di organizzazione spaziale in cui viene utilizzata la tecnologia ‘TEAL’. Sono presenti molte lavagne interattive applicate alle pareti più una lavagna utilizzata dal docente, sul sito <http://web.mit.edu/8.02t/www/802TEAL3D/tealtour.htm>, visitato il 19.12.13.

Nel progetto ‘TEAL’, Belcher ha collaborato con Peter Dourmashkin e David Litster per rinnovare l'insegnamento della Fisica agli studenti del primo anno al MIT con un nuovo *mix* di pedagogia, tecnologia e design in aula. Hanno utilizzato anche innovazioni apportate in altri atenei, in particolare il programma della *North Carolina State University*. Le due aule ‘TEAL’ hanno una superficie di poco inferiore ai 300 metri quadrati<sup>175</sup> ciascuno e contengono una stazione di lavoro per un istruttore nel centro della stanza, circondato da 13 tavoli circolari per gli studenti, con nove posti ciascuno.

<sup>175</sup> I due studiosi scrivono che le aule sono di ‘3000’ *square foot*.

Tredici lavagne e otto proiettori video con schermi sono posizionati sul perimetro della stanza. I gruppi sono formati mescolando studenti di diversi livelli di conoscenza in un unico gruppo per facilitare la *peer instruction* e il *cooperative learning*. Ogni gruppo utilizza un computer per visualizzare le diapositive delle lezioni e raccogliere dati provenienti da esperimenti.

Le lezioni hanno una durata di 20 minuti intervallati con domande e discussioni, visualizzazioni ed esercizi. Gli studenti utilizzano simulazioni animate progettate per visualizzare i concetti e svolgere esperimenti in gruppi durante le lezioni. I docenti pongono domande e gli studenti discutono e rispondono attraverso un *electronic polling system* utilizzando i loro PC. I docenti non fanno più lezione da un luogo fisso, ma girano tra i tavoli con un microfono senza fili per raggiungere gli studenti ai tavoli e parlare del loro lavoro, valutare la loro comprensione, facilitando l'interazione per promuovere l'apprendimento migliore.

Il docente, quindi, può proporre, attraverso la propria postazione esperimenti e simulazioni i cui dati possono essere acquisiti dagli studenti sui loro computer portatili. Sono possibili, inoltre, visualizzazioni e simulazioni multimediali fornite tramite computer portatili e Internet ed anche sistemi di risposta personali che stimolano l'interazione tra studenti e docenti<sup>176</sup>.

Sono state utilizzate molte tecniche di valutazione dei risultati di apprendimento mediante questa tecnologia che hanno dimostrato l'efficacia di questo metodo. I metodi didattici utilizzati con la tecnologia 'TEAL' produce circa il doppio di apprendimento rispetto all'istruzione tradizionale. Questi risultati sono stati ottenuti anche in studi effettuati presso altre università<sup>177</sup>.

Una ricerca condotta presso il *Department of Education in Technology and Science Technion presso l'Israel Institute of Technology*, condotta da Yehudit Judy Dori e da John Belcher ha dimostrato che questa modalità didattica supporta significativo apprendimento e consente la presentazione di immagini spaziali e dinamiche, che presentano relazioni tra i concetti complessi.

Questa tecnologia, spiegano i due ricercatori, comporta l'utilizzo di software multimediali in uno spazio appositamente riprogettato per facilitare l'interazione di gruppo. Queste modalità di apprendimento basate sulla tecnologia 'TEAL' sono particolarmente utili nelle discipline scientifiche per aiutare gli studenti a concettualizzare fenomeni e

---

<sup>176</sup> Sul sito <http://icampus.mit.edu/projects/teal/>, visitato il 19.12.2013.

<sup>177</sup> Sul sito <http://web.mit.edu/edtech/casestudies/teal.html>, visitato il 19.12.13.

processi. Nel loro studio hanno analizzato gli effetti di questo ambiente di apprendimento sugli aspetti cognitivi ed affettivi degli studenti<sup>178</sup>.



**Figura 73** Aula 'Teal' al MIT di Boston, sul sito: <http://icampus.mit.edu/projects/icampus-image-gallery/nggallery/page/6>, visitato il 30.12.13.

La costruzione della conoscenza, spiegano i due ricercatori, non avviene facilmente in un ambiente di apprendimento tradizionale centrato sul docente, dove l'interazione sottolinea il ruolo dell'insegnante onnisciente. Supportati dalle loro ricerche, spiegano il miglior apprendimento avviene applicando la teoria alla pratica e questa metodologia promuove rappresentazioni concettuali che possono soddisfare diversi di stili di apprendimento<sup>179</sup>.

E' proprio in questa visione che si deve sviluppare il percorso educativo personalizzato, non serve parlare di aula comportamentista, costruttivista o personalista, è in atto un cambiamento epocale, la scuola deve rinnovarsi, sia sotto il profilo didattico, sia dal punto di vista spaziale. Molte sono le possibili soluzioni per progettare spazi adeguati alle esigenze di apprendimento e di insegnamento attuali. Dettare norme troppo rigide non

---

<sup>178</sup> Y. J. Dori, J. Belcher, *How Does Technology-Enabled Active Learning Affect Undergraduate Students' Understanding of Electromagnetism Concepts?* in «The Journal of The Learning Sciences», Lawrence Erlbaum Associates, 14 (2), 2005, pp. 243-279, p. 243.

<sup>179</sup> Ivi, p. 251.

ha senso, ha senso invece coinvolgere chi materialmente usufruirà della scuola partendo da un concetto pedagogico forte, da cui poi nascerà, dalla fantasia degli architetti, il progetto architettonico che potrà rispondere alle esigenze di quella particolare situazione. Ormai, è tempo di pensare che, per usare una suggestiva metafora di Kosellek «*il futuro è passato*»<sup>180</sup>.

---

<sup>180</sup> R. Kosellek, *Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici*, Marietti, Genova 1986.



## PARTE SECONDA

---

### Tra Danimarca e Italia: le scuole tra futuro e presente

*Non si può pensare un'architettura  
senza pensare alla gente.*

Richard Rogers





## Capitolo 4

---

### Una premessa alla ricerca empirica

*La prima prova che noi esistiamo  
è che occupiamo uno spazio.*

Le Corbusier



## 4.1 Pedagogia e architettura: il senso di un legame

Nell'accingersi ad intraprendere una ricerca in campo educativo, è necessario individuare il percorso metodologico che meglio si adatti all'oggetto sul quale si vuole indagare. Fare un'indagine sull'architettura scolastica, e su come questa possa facilitare i metodi d'insegnamento e di conseguenza di apprendimento, richiede di effettuare lo studio su persone, azioni, educazione e spazi scolastici e sull'interazione reciproca tra questi aspetti. Anche Cohen riteneva l'edilizia scolastica un «*problema pedagogico*»<sup>1</sup> perché «*l'ambiente scuola assume un'importanza fondamentale per il processo educativo [...] e ambiente in tal senso significa attrezzature, arredamento, sussidi didattici e altro ancora: in una parola possiamo dire 'contenuto', ma anche 'contenente', e cioè lo spazio che risulta più idoneo a sistemare i diversi elementi del 'contenuto' in vista del fine da conseguire*»<sup>2</sup>.

E' questo il punto, secondo lo studioso, in cui si devono 'incontrare' pedagogisti e architetti, punto d'incontro, ma anche di collaborazione per progettare un 'ambiente pedagogico' in cui ciascuno studente «*trova tutti gli stimoli presumibilmente necessari al suo 'normale' sviluppo*»<sup>3</sup>, precisazione che lo studioso ritiene necessaria perché nessun ambiente è privo di stimoli, ma non tutti sono automaticamente quelli più favorevoli allo scopo.

La pedagogia e l'architettura hanno un ruolo importante tra le scienze dell'uomo, infatti, la pedagogia consente di effettuare una riflessione sia sugli aspetti educativi, sia su quelli didattici nelle due dimensioni dell'insegnamento e dell'apprendimento e l'architettura permette di instaurare una relazione di tipo culturale e spaziale tra le persone e gli edifici e, come ci ricorda Michelucci, l'uomo è «*in gran parte quello che lo fanno la casa, la scuola, le piazze, le strade della sua città*»<sup>4</sup>.

Spazi artificiali, ambienti naturali e oggetti fanno parte dell'orizzonte culturale dell'uomo e il compito dell'architettura è «*creare spazi e ambienti in cui vivere volentieri, il cui carattere estetico è almeno in parte figlio di questa sua capacità socializzante*»<sup>5</sup>. Il piano urbanistico di una città o di un piccolo comune, così come il progetto di una casa o di una scuola ha come obiettivo di orientare ogni realizzazione in un determinato senso e spesso anche di suggerire un certo modo di vivere pianificando spazi ed edifici, «*tende*

---

<sup>1</sup> R. Cohen, *Ambiente e educazione*, cit, p. 3.

<sup>2</sup> *Ivi*, p. 5.

<sup>3</sup> *Ibidem*.

<sup>4</sup> G. Michelucci, *La scuola e la città. Appunti di un architetto*, in P. Checchi, C. Marcetti, P. Meringolo (a cura di), *La scuola e la città*, cit., p. 15.

<sup>5</sup> P. Checchi, *Introduzione*, in P. Checchi, C. Marcetti, P. Meringolo (a cura di), *La scuola e la città*, cit., p. 10.

*ciò a stimolare e più frequentemente ad imporre l'agire in un certo modo [...] [ed, inoltre] ad 'educare' a quel modo di vita e a quell'ordine e a quella gerarchia che il tecnico stima buoni e necessari secondo una sua particolare valutazione del buono e del necessario»<sup>6</sup>.*

In questa frase si riconosce come il ruolo dell'architetto e del progettista sia strettamente correlato ad aspetti educativi in senso lato e a maggior ragione quando si progettano edifici scolastici, perché *«la pedagogia moderna ha dimostrato storicamente che l'architettura scolastica deve riflettere coscientemente una scelta educativa, giacché gli edifici sono sempre stati l'espressione ben definita di una scelta pedagogica e ideale dell'insegnamento»<sup>7</sup>*, e questa scelta deve essere fatta confrontandosi con la comunità.

Perciò il *'buono e necessario'* che fa parte della visione del progettista deve confrontarsi con quelli che lo circondano e con coloro che usufruiranno dell'edificio progettato dopo che è stato costruito. Il lavoro dell'architetto, oltre che un lavoro teorico è anche un *'fare'* tecnico e come scrive Bertagna *«il fare, il costruire e il produrre»<sup>8</sup>*, che sono tipici della razionalità tecnica non possono essere svolti *«senza sapere»<sup>9</sup>*.

La razionalità tecnica, prosegue Bertagna, non è un lavoro esclusivamente esecutivo di chi fa senza conoscere il perché ed è qualcosa di più della funzionalità e dell'efficienza del rapporto che esiste tra gli scopi, la materia, i mezzi e i risultati, ma vuole anche *«una relazione con il 'bene'»<sup>10</sup>*.

Il tecnico, in questo caso l'architetto, non si può limitare, nel progettare, a *«fare ciò che sa, e a sapere ciò che fa, e a farlo in maniera coerente con lo scopo»<sup>11</sup>*, ma deve confrontarsi in ogni momento del suo fare con il bene e ciò avviene almeno in quattro modi. In sostanza, Bertagna scrive che, prima di tutto, nella realizzazione di un'opera qualsiasi, il progettista deve mettersi in gioco come persona e nella realizzazione ha la possibilità di perfezionarsi ulteriormente e questo aspetto lo porta a sentirsi una persona migliore di prima. Inoltre, il progettista si confronta oltre che con il proprio bene, anche con quello degli altri, poiché l'opera che realizza non è per sé, ma richiede anche forme di riconoscimento sociale. Un terzo aspetto riguarda il risultato, che deve ottenere *«consenso etico comunitario»<sup>12</sup>* ed, infine, per realizzare meglio il *«bene proprio e altrui»<sup>13</sup>*.

<sup>6</sup> G. Michelucci, *La scuola e la città. Appunti di un architetto*, cit., p. 15.

<sup>7</sup> E. Tarozzi, *Introduzione*, in AA.VV., *La Nuova scuola media. Convegno di studio sull'edilizia per la nuova scuola media*, cit., p. VIII.

<sup>8</sup> G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 217.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> *Ivi*, p. 219.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

In sostanza, è necessario che il progettista si chieda se quello che ha fatto o che sta facendo tecnicamente non solo è, come scrive G. Bertagna, «*'bene', ma lo si è, al contempo, 'fatto' o lo si sta 'facendo' anche bene, cioè come si sarebbe 'dovuto' fare e si 'dovrebbe' fare per ricevere l'apprezzamento sia da noi, sia dagli altri quando stessero facendo la stessa cosa. Non solo accuratezza e competenza tecnica, quindi, ma anche responsabilità morale verso sé e verso gli altri*»<sup>14</sup>. A maggior ragione, quando si tratta di progettare e costruire edifici scolastici, l'architetto deve essere consapevole di questi aspetti proprio perché è molto delicato il suo ruolo e non può nella progettazione non confrontarsi con chi materialmente poi fruirà dell'edificio.

## 4.2 Alcune note teoriche e metodologiche introduttive

Il tema della ricerca deve esser affrontato senza dimenticare che al centro c'è la persona umana, allievo o studente e la sua educabilità e per tale ragione la riflessione che scaturisce e le tematiche che verranno affrontate dovranno avere un'impostazione rigorosa ma, come ricorda Luigina Mortari, «*anche quando si riuscisse a sviluppare una buona ricerca scientifica sulla pratica educativa, in nessun caso i dati cui si perverrebbe possono essere considerati tali da essere tradotti in regole per l'azione. Occorre superare la tendenza ampiamente diffusa nella cultura occidentale ad attribuire un valore indiscusso alla scienza, che porta spesso ad assumere i dati della ricerca come ricette*»<sup>15</sup>.

Come già scriveva Dewey «*nessuna conclusione di una ricerca scientifica può essere convertita in una norma immediata dell'arte dell'educazione*»<sup>16</sup>. Inoltre, affinché una ricerca sia rigorosa, deve strutturarsi lungo più direzioni, quindi, sia sotto l'aspetto teoretico, sia dal punto di vista empirico che si sviluppa come indagine sul campo utilizzando le tecniche che meglio si addicono al particolare problema pedagogico su cui si vuole indagare.

La pedagogia è tra le scienze dell'uomo, come spiega Bertagna quella che «*non ha mai voluto lasciarsi del tutto assorbire dalle spire del paradigma scientifico moderno; e non ha mai permesso, come pure hanno cercato di richiedere alcuni pedagogisti degli ultimi due secoli, di cambiare addirittura nome e statuto*»<sup>17</sup>.

Tuttavia, come ricorda Visalberghi, «*il campo dei fenomeni educativi è [...] vario e articolato. La ricerca pedagogica, a parte l'etimologia dell'aggettivo, non può venir*

<sup>14</sup> *Ivi*, p. 220.

<sup>15</sup> L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, 1° ristampa, Roma 2012, p. 11.

<sup>16</sup> J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Roma 1958, 1° ristampa, p. 10, tit. or.: *The source of a Science of Education*, Living Publishing Corporation, New York 1951.

<sup>17</sup> G. Bertagna, *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, cit., p. 30.

*aprioristicamente ristretta a particolari settori di tale campo»<sup>18</sup>. Tale campo è vasto e comprende vari aspetti, nelle ricerche di tipo empirico o sperimentale diventa «molto difficile distinguere quelle specificatamente pedagogiche da quelle pertinenti ad altre scienze, ma rivestenti un notevole interesse pedagogico»<sup>19</sup> perché «l'indagine empirica e sperimentale non si limita affatto a problemi puramente didattici, ma investe largamente problemi di formazione umana in senso morale e sociale»<sup>20</sup>.*

Per fare ricerca in educazione non si tratta solo di decidere se abbracciare il punto di vista sperimentale o quello teorico, ma quando le ricerche si riferiscono alla formazione della persona o allo sviluppo dell'uomo, c'è una varietà ampia di aspetti di cui tener conto e, come argomenta De Bartolomeis, *«in una situazione complessa e ricca qual è l'educazione l'unità riguarda non un esteriore assetto di parti ma il vigore e la profondità dell'interpretazione, cioè la coerenza con cui viene svolto un problema o un gruppo di problemi»<sup>21</sup>*. Nel fare ricerca in pedagogia è necessaria una visione complessiva dei fenomeni educativi e, all'interno dell'orientamento metodologico prescelto, bisogna avere costantemente presente che la persona è il soggetto-oggetto della ricerca, ed è coinvolta in senso stretto in tutti i fenomeni educativi e nelle azioni ad essi correlati in situazioni concrete.

Nella ricerca pedagogica, i piani teoretico ed empirico si rimodulano secondo una logica ricorsiva in una continua e reciproca evoluzione e sono strettamente correlati tra loro. Infatti, come chiosa Agazzi, *«la pedagogia è insieme 'teoretica' e 'scienza' dell'educazione: 'teoretica', come fondazione filosofica e epistemologica; 'scienza', come esperienza, indagine e ricerca nei confronti delle situazioni e dei processi dell'educazione riguardati come 'fatti'»<sup>22</sup>*.

La ricerca pedagogica, quindi, deve snodarsi secondo due prospettive: teoretica ed empirica e *«questi due piani di ricerca debbono essere strettamente interconnessi, nel senso che il processo di delucidazione teoretica delle questioni educative deve stare in una relazione vitale con una ricerca rigorosa sull'esperienza, alla quale il lavoro del pensiero deve rimanere legato per poter trovare una misura reale della validità delle teorie che elabora»<sup>23</sup>*.

Pellerey richiama la responsabilità della pedagogia nel *«fornire indicazioni metodologiche su come affrontare tali situazioni educative, soprattutto quando esse si presentano difficili e problematiche. E questo comporta [appunto] una ricomposizione*

---

<sup>18</sup> A. Visalberghi, *Problemi della ricerca pedagogica*, la Nuova Italia, Roma 1965, p. 12.

<sup>19</sup> *Ivi*, p. 38.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

<sup>21</sup> F. De Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Roma 1953, p. 15.

<sup>22</sup> A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, cit., p. 29.

<sup>23</sup> L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit., p. 13.

*operativa del quadro offerto dalle diverse scienze»<sup>24</sup>, ma soprattutto prosegue lo studioso, deve proporre una rilettura delle tematiche e delle situazioni affrontate che sia il più possibile fedele all'impianto epistemologico.*

In questo senso, la pedagogia non è solo una scienza teoretica, ma adotta anche un significato pratico-progettuale se assume *«un approccio che permetta non tanto e non solo di spiegare o di comprendere le situazioni e i problemi affrontati, quanto di impostare e attuare una strategia di risposta valida ed efficace»<sup>25</sup>, ma soprattutto, appropriandoci delle parole di Aldo Agazzi, l'educazione deve sapere «che cosa vuole e dove vuole o deve arrivare: non può fare a meno, cioè di principi, di criteri direttivi, di fini, quindi di valori»<sup>26</sup>*

### 4.3 Quale paradigma per la ricerca pedagogica?

Il tema dell'architettura pedagogica è strettamente legato alla persona ed è per tale ragione che diventa fondamentale quella che Antonio Pavan definisce come *«la questione del pre-requisito epistemologico della riflessione sulla persona»<sup>27</sup>, in cui lo studioso si chiede quale rapporto intrattengono tra loro le scienze umane dei vari campi di studio, naturale, sociale, economico, filosofico, psicologico, teologico ecc.*

La complessità della persona, quando ci si accinge ad affrontare lo studio dei fenomeni educativi, richiama a una *«composizione di conoscenze e di saperi»<sup>28</sup>, non solo perché il 'dire persona'<sup>29</sup> esprime «una ulteriorità irriducibile a ciascuna delle sue parti, indagate dalle differenti scienze particolari, dunque, un intero che dà senso e coesione alle parti»<sup>30</sup>, ma anche perché la necessità di studiare la pratica educativa e i fenomeni connessi, e come questi si riflettono sulla persona umana, porta ad indagare in un *«mondo di vita complesso nel quale si incontrano, si intersecano, mondi interiori (valori, motivi, convinzioni, desideri, significati) e mondi esteriori (ambiente sociale e culturale, forme e strutture istituzionali, norme e tradizioni, messaggi e mezzi provenienti dalla comunicazione di massa)»<sup>31</sup>.**

L'intreccio tra problematiche complesse nella ricerca pedagogica che hanno come focus la persona umana nella sua unicità e singolarità, socialità e relazionalità, non può prescindere dal considerare fondamentale la scelta del paradigma teorico di riferimento del

<sup>24</sup> M. Pellerey, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Las, Roma 1999, p. 6.

<sup>25</sup> *Ivi*, p. 27.

<sup>26</sup> A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, cit., p. 33.

<sup>27</sup> A. Pavan, *Dai personalismi alla persona*, cit., p. 29.

<sup>28</sup> *Ibidem*.

<sup>29</sup> *Ibidem*.

<sup>30</sup> *Ibidem*.

<sup>31</sup> M. Pellerey, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, cit., p. 55.

ricercatore che influenza in modo determinante «*lo svolgersi dell'attività di ricerca, le scelte compiute e i risultati da esse prodotti*»<sup>32</sup> e che ha sostanzialmente due funzioni fondamentali: una funzione di orientamento sia nello sviluppo della parte teorica, sia in quella empirica ed una funzione di legittimare le scelte del ricercatore.

Poiché la conoscenza della persona umana va oltre le conquiste della scienza, per le caratteristiche relative alla formazione della persona e anche per corroborare dal punto di vista empirico la trattazione teorica fatta nella prima parte, diventa imprescindibile l'assunzione di un paradigma di riferimento che permetta di dare valore alle decisioni che necessariamente vanno prese per procedere con la ricerca empirica, che ne orienti gli sviluppi e che offra anche un supporto legittimo alle scelte tecniche e strumentali, perché come ci ricorda Roberto Trinchero, «*le scelte ontologiche, epistemologiche, metodologiche che il ricercatore opera si riflettono sugli strumenti tecnico-operativi che egli utilizzerà concretamente nella sua ricerca*»<sup>33</sup>.

#### 4.4 La ricerca pedagogica nella prospettiva delle Scienze della persona

Nel rapporto tra educazione e scuola, esiste un assioma ben noto agli esperti di scuola «*l'edificio crea il metodo*»<sup>34</sup>, questa affermazione non riguarda solo l'educazione e l'edilizia scolastica, ma tutti gli edifici, ospedali, caserme, pubblici uffici, stazioni, aeroporti, carceri e tutti subiscono la stessa sorte, dovunque «*l'edificio-monumento si fa palla al piede, rallenta il progresso*»<sup>35</sup>. Sicuramente, come si è visto nel precedente paragrafo, ci sono alcuni esempi di edifici scolastici costruiti secondo presupposti pedagogici chiari, tuttavia, rimasero senza seguito, si continuò a costruire senza presupposti chiari senza una «*qualsivoglia teoria edilizia funzionale in atmosfera pedagogica*»<sup>36</sup>. Si costruivano non tanto edifici scolastici, ma dei 'monumenti' cittadini che si perpetuassero nel tempo, senza alcuna aderenza a principi pedagogici chiari, ma se anche fossero stati costruiti edifici rispondenti a un determinato progetto pedagogico dell'epoca, la rigidità delle costruzioni non avrebbe, comunque, permesso ai docenti aperti la sperimentazione di nuove metodologie. Si fecero e si fanno aggiustamenti, dei ripieghi, ma ciò che magari andava bene dieci o venti anni prima diventa poi un intralcio<sup>37</sup>.

C'è una sostanziale discrepanza che si perpetua e che non permette un'armonizzazione tra teoria e pratica educativa e si trovano inevitabilmente delle contraddizioni, come spiega con chiarezza Minichiello chiosando sul rapporto tra «*teoria-*

<sup>32</sup> R. Trinchero, *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 29.

<sup>33</sup> *Ivi*, p. 30.

<sup>34</sup> L. Romanini, *Costruire scuole*, cit., p. 21

<sup>35</sup> *Ibidem*.

<sup>36</sup> *Ivi*, p. 20.

<sup>37</sup> *Ivi*, p. 21.



*pratica dell'educazione/formazione ed epistemologia generale: nella condizione post-moderna la progettualità del processo formativo si muove all'interno di una dialettica tra teoria e pratica, ideazione ed esecuzione, funzione e significato» perciò «le pratiche umane complessive ricevono un taglio specifico dal sistema delle conoscenze, le quali informano/formano all'interno di una comune base d'esperienza. [...] D'altra parte è proprio la formazione, la tradizione educativa, che condiziona lo sguardo che il sapere proietta sulle cose: ciò che conosciamo dipende da come siamo stati educati a rappresentare il mondo, dal significato che agli oggetti deriva dalla nostra formazione di soggetti»<sup>38</sup>.*

Attraverso quest'analisi si comprende come ci dovrebbe essere una circolarità tra teoria, pratica, metodi e significati e come questa circolarità si dovrebbe esplicitare e trovare una sua collocazione in spazi ed edifici adatti agli scopi.

Sono le azioni che si svolgono nel processo educativo all'interno degli spazi scolastici che diventano oggetto di studio, infatti, il fine della ricerca educativa e pedagogica «è quello di coniugare problematicamente uno o più aspetti del continuum esperienziale educativo con un determinato quadro di coordinate concettuali e di darne una lettura ermeneutica, che sappia dialogare con determinate situazioni educative, i loro soggetti e le loro azioni»<sup>39</sup>.

L'analisi delle azioni educative è molto complessa e per tale ragione è necessario un paradigma di riferimento, una prospettiva che ne determini l'orizzonte di riferimento, con ciò non si vuole affermare che tutto diventa più semplice perché la realtà in cui si svolgono le azioni è articolata, multiforme, composita e molteplice.

L'orizzonte è quello di uno sguardo, che seppur limitato deve saper vedere e valutare correttamente il significato di ogni cosa indagata. Per tali ragioni e per mostrare gli esiti della ricerca sul campo per chiarire il rapporto che esiste con l'analisi teoretica dei capitoli precedenti, è necessario «poggiare la propria intenzionalità su paradigmi chiari ed espliciti, capaci di alimentare la lettura e l'interpretazione delle esperienze»<sup>40</sup>.

«Ogni ricerca avviene sempre dentro la cornice di un paradigma»<sup>41</sup> che può essere inteso come un insieme costituito da assunzioni o da premesse che «guidano l'azione»<sup>42</sup> o può anche essere inteso, spiega Donna Mertens, come «il modo di guardare il mondo. E'

<sup>38</sup> G. Minichiello, *Il mondo interpretato. Educazione e teoria della conoscenza*, Editrice La Scuola, Brescia 1995, p. 49.

<sup>39</sup> G. Sandrone, *La ricerca e la pratica, un'alleanza per l'educazione*, cit., pp. 30-31.

<sup>40</sup> G. Sandrone, *Introduzione*, in G. Sandrone (a cura di), *Educazione e ricerca: problemi, profili, modelli*, cit., p. 6.

<sup>41</sup> L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit., p. 19, cfr. in T.S. Khun, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1969, tit. or.: *The Structure of Scientific Revolution*, The University of Chicago press, Chicago 1962.

<sup>42</sup> *Ibidem*, cfr. in E. Guba, *The Paradigm Dialog*, Sage, Newbury Park (Ca) 1990.

*composta di determinati presupposti filosofici che indirizzano il pensiero e l'azione»<sup>43</sup>*, ma che non sono empiricamente verificabili, quindi, come ricorda Luigina Mortari, non c'è modo di decidere quale permette una conoscenza maggiormente fondata, rispetto ad altri<sup>44</sup>, ogni paradigma semplicemente rappresenta una prospettiva attraverso la riflessione sulle questioni fondamentali che orientano la ricerca<sup>45</sup>.

La scelta di un paradigma ha una forte valenza orientativa che assume una grande importanza strategica in campo educativo, infatti, il paradigma epistemico indirizza la ricerca e la guida, ed è *«il saldo filo conduttore del proprio operare»<sup>46</sup>*, o per spiegarlo attraverso una metafora, è rappresentato dai sassolini che Pollicino butta nel bosco per non perdersi, altrimenti si precipita in quello che De Landsheere chiama *«tecnicismo amorfo»<sup>47</sup>*. Allo scopo, quindi, di presentare i risultati della ricerca sul campo e di chiarire legame che essi hanno con l'analisi teoretica dei capitoli precedenti, è evidente che c'è la necessità di *«poggiare la propria intenzionalità su paradigmi chiari ed espliciti, capaci di alimentare la lettura e l'interpretazione delle esperienze sempre inattese che l'agire educativo continuamente presenta»<sup>48</sup>*.

Come spiega Mortari, in merito alla ricerca pedagogica ed agli aspetti epistemologici, *«ogni paradigma [...] nel momento in cui codifica la ricerca, pone particolari richieste [...] che guidano il processo di indagine e identifica le procedure epistemiche da adottare»* e tutta la ricerca è *«guidata da un insieme di convinzioni e di sentimenti sul mondo e su come dovrebbe essere studiato»<sup>49</sup>*.

Alla luce di tutto ciò che si è detto, la pedagogia contemporanea, come sottolinea Santomauro, ha la necessità di calarsi nella concretezza della quotidianità delle situazioni umane e di confrontarsi dialetticamente con le forze operanti nel mondo. Per questa ragione c'è un *«vivo interesse della ricerca pedagogica per i problemi infrastrutturali e strutturali dell'educazione e della scuola, per i rapporti di questa istituzione con l'ambiente, con gli altri enti educativi e le altre istituzioni sociali e per i nessi vitali che legano la realtà scolastico-educativa col mondo della cultura, dell'arte, della tecnica dell'industria e del lavoro»<sup>50</sup>*, ed è in questa direzione che si indirizza l'analisi ed è anche per questa ragione che la pedagogia non può prescindere ed evitare di avvalersi dei risultati

<sup>43</sup> D. M. Mertens, *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative and Mixed Methods*, Sage, 3° ed., Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington D. C. 2010, p. 7.

<sup>44</sup> L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit., p. 19, cfr. in E. Guba, V. Lincoln, *Competing Paradigms in Qualitative Research*, in N. Denzin, V. Lincoln (a cura di), *Handbook of Qualitative Research*, First Edition, Sage, Thousand Oaks 1994.

<sup>45</sup> *Ibidem*.

<sup>46</sup> G. Sandrone, *La ricerca e la pratica, un'alleanza per l'educazione*, cit., p. 26.

<sup>47</sup> G. De Landsheere, *Introduzione alla ricerca in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1973, p. 3.

<sup>48</sup> G. Sandrone, *Introduzione*, in G. Sandrone (a cura di), *Educazione e ricerca: problemi, profili, modelli*, cit., p. 6.

<sup>49</sup> L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit., p. 20.

<sup>50</sup> G. Santomauro, *Per una pedagogia in situazione*, cit., pp. 13-14.

delle altre scienze umane per dare quello sfondo epistemologico all'architettura pedagogica che permette di legittimare i risultati di questa ricerca empirica.

Proprio per le questioni affrontate nella ricerca, è necessario accogliere le parole di Santomauro che ci ammonisce come nella ricerca ci debba essere una consapevole assunzione della problematica educativa in cui la ricerca pedagogica abbia «*il senso di un 'impegno' e la dignità di un 'compito'*» e che possa esprimere un carattere critico e costruttivo<sup>51</sup>. Secondo tale visione, la ricerca pedagogica, pur andando ad analizzare situazioni oggettive che si configurano con una *datità* non eludibile, le indaga in una prospettiva critica, individuando le trasformazioni in termini di possibilità e problemi educativi<sup>52</sup>. Inoltre, scrive Pellerey, la ricerca è fondata su una struttura epistemologica precisa, ossia quella della persona e la pedagogia è una scienza «*spesso definita come pratica-prescrittiva. Pratica nel senso che non è diretta a costruire sistemi di sapere, bensì a risolvere problemi d'azione; prescrittiva nel senso che non mira tanto a descrivere aspetti dell'uomo, della società, del mondo, bensì a orientare l'azione*»<sup>53</sup>.

Per indagare sulle nuove costruzioni di edifici scolastici e per esplorare come si sviluppa l'azione educativa, è necessario che la ricerca non si svolga lontano dalle pratiche didattiche, ma azioni educative e riflessioni teoretiche devono ancorarsi ad esse perché sono queste a fornire i dati e gli argomenti che costituiscono i nuclei dell'indagine, anche se si tratta di una ricerca 'esplorativa' che si prefigge un compito di perlustrazione sul contesto, in modo che sia possibile orientare i nuovi progetti e/o ristrutturazioni.

L'importanza è data dalla possibilità che ne scaturisce di comprendere le cose così come accadono e «*di capire come si attuano certe intenzioni pedagogiche, come sono percepite certe esperienze dai soggetti che le vivono, quali effetti produce nel contesto il realizzare certe attività*»<sup>54</sup>. E' in questa direzione che si muove la ricerca, indagare attraverso interviste e osservazioni dirette le ricadute dei cambiamenti prodotti da un'architettura pedagogica innovativa.

Si vuole, però, sottolineare nuovamente, che gli studi sull'architettura, proprio perché coinvolgono la persona attraverso la lente della pedagogia, non possono evitare di avvalersi del contributo di altre scienze che concorrono ad una più profonda analisi del discorso pedagogico nella dimensione della persona umana e nel concreto modo di essere della persona attraverso i suoi rapporti funzionali e intenzionali in modo da avere un'adeguata comprensione del mondo personale. Allo stesso modo dell'architettura, la pedagogia per la sua specifica natura, presenta caratteristiche che altre scienze non hanno oppure hanno, ma in modo meno accentuato ed è quindi necessario: «*di doversi valere,*

---

<sup>51</sup> *Ivi*, pp. 82-83.

<sup>52</sup> *Ivi*, p. 84.

<sup>53</sup> M. Pellerey, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, cit., p. 14.

<sup>54</sup> L. Mortari, *Cultura della ricerca e della pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit., p. 13.

*appunto – pur nella propria autonomia- dei contributi non solo di alcune, o di molte, ma addirittura di tutte le scienze dell'uomo e del mondo. [...]. La pedagogia [infatti], ha bisogno di valersi di tutte le scienze, in quanto umane o aventi attinenza umana»<sup>55</sup>.*

Si è visto che gli spazi e la loro organizzazione influenzano la persona e le attività didattiche che vi si svolgono, per tali ragioni e per rielaborare criticamente gli ambiti della riflessione fatta nei capitoli precedenti è necessario accompagnare e completare il percorso con una ricerca empirica che faccia da sfondo epistemologico. La prospettiva personalista, come paradigma di riferimento, corrisponde utilizzando le parole di Carla Xodo, in maniera più soddisfacente «*alla complessità dl fenomeno della conoscenza*» e «*acquista riconoscimento sul piano gnoseologico grazie alla convergenza di posizioni cognitive e costruttiviste*»<sup>56</sup>. Infatti, poiché, sono stati coinvolti nella ricerca oltre agli studenti, anche i docenti, nella prospettiva personalista, prosegue la studiosa, «*l'insegnante è un professionista dell'istruzione e dell'educazione[...] [che] utilizza il sapere in situazione interattiva*»<sup>57</sup>.

#### 4.5 Alcune considerazioni sulla ricerca empirica

La pedagogia è una scienza pratico-progettuale, cioè «*una scienza orientata a risolvere i problemi di natura educativa che emergono nel corso dell'azione*»<sup>58</sup>, che agisce fornendo suggerimenti in merito a come procedere, indicando dove e in quali aree sia possibile un intervento. Ha spesso un carattere normativo, ma non nel senso che per agire in modo valido e utile basta seguire norme dettate dalla pedagogia<sup>59</sup>, ma nel senso che la metodologia può solo aiutare a conoscere meglio i problemi educativi per impostare un progetto d'azione che almeno ipoteticamente è valido ed efficace. Una scienza, quindi, orientativa e critica nei confronti dell'agire educativo che è caratterizzato «*dalla conversazione culturale che determina un intreccio complesso di azioni, di soggetti di finalità*»<sup>60</sup>.

Secondo Dewey sono «*le 'pratiche dell'educazione' a fornire i dati, gli argomenti, che costituiscono i problemi dell'indagine; esse sono l'unica fonte dei problemi fondamentali su cui si deve investigare*»<sup>61</sup>, ma definire con precisione queste pratiche non è così semplice.

<sup>55</sup> A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, cit., pp. 86-87.

<sup>56</sup> C. Xodo, *Aspetti ontologici e deontologici della competenza docente*, in G. Bertagna, C. Xodo (a cura di), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2011, p. 78.

<sup>57</sup> *Ivi*, p. 79.

<sup>58</sup> M. Pellerey, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, cit., p. 13.

<sup>59</sup> *Ivi*, p. 15.

<sup>60</sup> G. Sandrone, *La ricerca e la pratica, un'alleanza per l'educazione*, cit., p. 27.

<sup>61</sup> J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., p. 24.

Poiché la ricerca è fondata su un impianto epistemologico preciso, quello antropologico della persona umana, è necessario che si adegui costantemente al ‘cantiere’<sup>62</sup> della pratica educativa in cui le azioni umane sono «*inestricabilmente intrecciate con componenti interne (intenzioni, propositi, motivazioni) e con rapporti esterni (persone, ambienti, sistemi di comunicazione) che implicano interazioni sul piano dei significati, delle intenzioni, delle motivazioni*», per tale ragione, come ci suggerisce Susanna Mantovani, è «*utile e necessario accordare spazio, approfondimento e attenzione al momento esplorativo*» e per tale ragione «*l’approccio qualitativo – sia per la fase esplorativa [...] sia per le intrinseche complessità [...]*»<sup>63</sup> sembra maggiormente proponibile e più adatto allo scopo, infatti, questi metodi se applicati con rigore, come ci conferma Mialaret nell’introduzione del suo libro ‘*La pedagogia sperimentale*’, danno luogo a ricerche che possono certamente essere definite scientifiche, anche se non in senso stretto sperimentali<sup>64</sup>.

L’approccio qualitativo, come scrive Silvermann, «*nasce dall’esigenza di trovare metodi e tecniche meno standardizzati, più flessibili*» che hanno maggiori capacità di adattarsi alle situazioni<sup>65</sup> e che meglio riescono a cogliere «*l’essenza del mondo umano*»<sup>66</sup>. Come scrive Mortari, usando il linguaggio metaforico di Merriam, «*rispetto alla ‘possente foresta di querce’ della foresta quantitativa, quella qualitativa è un ‘foresta mista’ con molti tipi di alberi*»<sup>67</sup>.

L’approccio qualitativo, con intenti idiografici, permetterà di avere «*una comprensione approfondita della situazione considerata nella sua unicità e specificità*»<sup>68</sup>. Per quanto riguarda la metodologia da ricerca utilizzare, poiché si devono affrontare questioni e situazioni educative, si rende necessario l’utilizzo di una metodologia «*pratica e situazionale, al servizio dell’oggetto di studio e delle sue peculiarità*» e che sia equidistante sia dal «*formalismo di impostazione positivista [...], [sia dal] postmodernismo metodologico*»<sup>69</sup>, l’approccio ermeneutico è quello che meglio si adatta e si presta ad analizzare, leggere e spiegare questioni e situazioni che si presentano nella ricerca.

<sup>62</sup> A. Ducros, *La pratica educativa è un cantiere*, in: [http://www.familiam.org/famiglia\\_ita/chiesa/00005222La\\_pratica\\_educativa\\_e\\_un\\_%E2%80%9Ccantiere%E2%80%9D.html](http://www.familiam.org/famiglia_ita/chiesa/00005222La_pratica_educativa_e_un_%E2%80%9Ccantiere%E2%80%9D.html) visitato il 19 novembre 2013.

<sup>63</sup> S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione, I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998, p. 27.

<sup>64</sup> G. Mialaret, *La pedagogia sperimentale*, Armando Editore, Milano 1986, p. 3.

<sup>65</sup> G. Gobo, *Introduzione. La ricerca qualitativa. Passato, presente, futuro*, in D. Silvermann, *Come fare ricerca qualitativa. Una guida pratica*, Carocci, Roma 2002, p. 24, tit. or.: *Doing Qualitative Research. A Practical Guide*, Sage Publication, London-Thousand Oaks-New Delhi 2000.

<sup>66</sup> L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit., p. 63.

<sup>67</sup> *Ibidem*, cfr in S. B. Merriam et al., *Qualitative Research in Practise and Case Study Application in Education*, Jossey-Bass, San Francisco 2002, pp. 5-6.

<sup>68</sup> R. Trincherro, *Manuale di ricerca educativa*, cit., p. 21.

<sup>69</sup> G. Sandrone, *La ricerca e la pratica, un’alleanza per l’educazione*, cit., pp. 34-35.

Per quanto riguarda i metodi della ricerca è stata utilizzata una concezione indiziaria, che come spiega Mortari significa «ricerca, indagine modo d'investigazione» e può essere concepita come «un pensare che va appresso al camminare, che prende forma lungo il percorso», pertanto non significa «applicare qualcosa di già codificato, si tratta invece di 'intraprendere un cammino' ossia mettersi in viaggio disegnando la mappa che deve fare da guida», non è quindi un percorso già tracciato, ma una costruzione che prende forma da un'accurata analisi<sup>70</sup>. Inoltre, poiché il metodo non viene inteso come una struttura monolitica, ma come un «set di linee guida flessibili», nel corso della ricerca va ridefinito continuamente il suo orizzonte<sup>71</sup>. Per tale ragione come suggerisce Mortari nell'ambito delle ricerche empiriche diventa utile «metticciare i metodi» perché, spiega la studiosa, non è cosa insolita nell'agire scientifico «non attenersi in modo ortodosso ad un approccio metodologico per elaborare strade euristiche differenti»<sup>72</sup>.

Diventa ora indispensabile definire la strategia di ricerca che consenta un'adeguata comprensione del fenomeno in esame nella sua unicità e originalità e lo studio di caso rende possibile una comprensione profonda del fenomeno, permettendo al contempo una messa a fuoco delle interazioni tra i vari fattori senza, tuttavia, preoccuparsi di produrre generalizzazioni<sup>73</sup>.

Trincherò rileva che il 'caso' può essere considerato come «unità autonoma»<sup>74</sup> ed essere un soggetto singolo, piccoli gruppi, classi, team di lavoro, comunità o, come per questa ricerca, ambienti educativi ed edifici scolastici e Robert Yin evidenzia come lo studio di caso «permette un'indagine che conserva le caratteristiche olistiche e significative degli eventi della vita reale»<sup>75</sup> e per tale ragione, il caso indagato diventa così un «caso emblematico, ossia un oggetto di studio sul quale sviluppare asserti e teorie che verranno utilizzate come modello con il quale analizzare altri casi»<sup>76</sup>. Lo studio di caso viene condotto in questo contesto per fini esplorativi ed è indirizzato a migliorare la conoscenza di una data realtà educativa, senza porre ipotesi iniziali, e «mira a tenere conto il più possibile della complessità della situazione concreta in cui gli eventi sotto esame si verificano»<sup>77</sup> e del contesto che deve essere analizzato, considerando che sono moltissimi i fattori che entrano in gioco, più di quanti sia possibile considerarne. Poiché non è possibile considerarli tutti, la ricerca si focalizzerà solo su alcuni, non stabiliti a priori, ma che

<sup>70</sup> L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit., p. 147.

<sup>71</sup> *Ivi*, p. 193.

<sup>72</sup> *Ibidem*.

<sup>73</sup> *Ivi*, p. 203.

<sup>74</sup> R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, cit., p. 82.

<sup>75</sup> R. I. Yin, *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*, Armando Editore, Roma 2005, tit. or.: *Case Study Research. Design and Methods*. Third Edition, Sage Publication Inc., 2003, p. 35.

<sup>76</sup> R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 83.

<sup>77</sup> *Ibidem*.

saranno ritenuti rilevanti per descrivere i casi in esame<sup>78</sup>.

Le ragioni per cui si è scelto di utilizzare lo studio di caso sono molteplici, in particolare la concretezza permette di ragionare su esperienze reali di vita e la contestualità, perché come già evidenziato, la conoscenza elaborata è strettamente correlata al contesto: nello studio di caso bisogna cercare di avvicinarsi quanto più possibile all'oggetto di indagine<sup>79</sup>. Per quanto riguarda la categorizzazione dello studio di caso, si è in presenza di quello che Mortari prendendo spunto da Stake, definisce come '*intrinsic case study*' perché si prendono ad esempio tre scuole, ma non con l'intento di compararle, ma considerandole nella loro unicità e singolarità, perché si suppone forniscano dati interessanti.

Come sottolinea Donna Mertens, lo studio di caso è un approccio che esplorando in profondità coinvolge un singolo caso, un esempio oppure un fenomeno che viene studiato e, citando Stake, scrive che quando ci si trova ad affrontare situazioni particolari e problematiche, lo studio di caso viene utilizzato come unica forma di ricerca<sup>80</sup>.

Come anticipato, le tecniche di raccolta da utilizzare negli studi di caso sono molteplici, ma si sono preferite quelle di tipo qualitativo proprio per il carattere idiografico della ricerca perché permettono «una ricostruzione storica degli eventi» e «uno studio approfondito del contesto ecologico in cui tali eventi si verificano», contesto che non può mai essere eliminato, ma che è parte della ricerca<sup>81</sup>. La ricerca qualitativa rifiuta l'astrazione del contesto, che è una caratteristica della ricerca quantitativa, perché viene ritenuta artificiosa per lo studio dei 'fatti umani', e predilige «un approccio olistico alla realtà complessa, ritenendo che il 'tutto non sia uguale alla somma delle sue parti (principio fondamentale della Gestalt) e studia gli esseri umani nel loro contesto naturale, nelle loro interazioni con gli altri e nella loro totalità (fisica, cognitiva, affettiva)»<sup>82</sup>.

Poiché si tratta di una ricerca di tipo qualitativo, sono stati utilizzati strumenti non strutturati per la rilevazione dei dati, come l'intervista, strategia più flessibile del questionario, maggiormente indicato per le ricerche quantitative, che permette all'intervistatore di dare spiegazioni in caso di difficoltà interpretative<sup>83</sup>.

Secondo Silvermann le tecniche spesso si combinano<sup>84</sup>, nella ricerca proposta sono state prevalentemente utilizzate interviste singole e di gruppo non rigidamente strutturate,

<sup>78</sup> *Ibidem*.

<sup>79</sup> L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit., p. 204, cfr. in S. B. Merriam, *Qualitative Research and Case Study Application*, S. B. Merriam, in *Education*, Jossey-Bas, San Francisco 2001, p. 34.

<sup>80</sup> D. M. Mertens, *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative and Mixed Methods*, cit. p. 233.

<sup>81</sup> R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 84.

<sup>82</sup> C. Coggi, P. Ricchiardi, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma 2005, p. 26.

<sup>83</sup> *Ivi*, p. 86.

<sup>84</sup> D. Silvermann, *Come fare ricerca qualitativa. Una guida pratica*, cit., p. 150.

anche se le domande hanno avuto la stessa sequenza, osservazione seppur limitata, raccolta di documenti, fotografie e registrazioni audio e video. La scelta di tecniche multiple, non è stata fatta nella vana speranza di avere il «quadro completo» che, usando le parole di Silvermann è «un'illusione»<sup>85</sup>, ma per cogliere la realtà multifaccettata e variegata delle situazioni analizzate, con la consapevolezza che l'analisi è sicuramente parziale e pone il focus solo su alcuni aspetti ritenuti più significativi. Gli strumenti epistemici da utilizzare come si è visto sono molteplici, la scelta è stata fatta dopo una prima ricognizione esplorativa.

Dagli incontri con i dirigenti scolastici è emerso che l'intervista singola e di gruppo sarebbe stata la strategia più appropriata al caso, inoltre l'intervista è «un modo per apprendere dando parola all'altro, valorizzando le sue esperienze, i suoi saperi, i suoi punti di vista su una determinata fetta di realtà»<sup>86</sup>, lasciando spazio al racconto dell'intervistato in cui il ricercatore nell'ascolto, osserva e registra ciò che ascolta e ciò che vede, mettendo in atto una 'capacità riflessiva' che gli permetta di cogliere il significato dell'esperienza. In sostanza, è necessaria quella che Schön chiama «la riflessione in-azione» cioè «pensare sui propri passi», mentre si compie un'azione è necessaria un'attenzione al contesto e alle persone per evitare semplificazioni e per cogliere tutta la complessità della situazione<sup>87</sup>.

L'intervista, scrive Trincherò, è sempre una relazione partecipata: «il modo di essere, presentarsi, di 'sentire', dell'uno si ripercuote sul modo di essere, di presentarsi, di 'sentire', dell'altro»<sup>88</sup>. Principio basilare è, quindi, la «disponibilità all'ascolto» e mettere a proprio agio gli interlocutori, ma anche autenticità, capacità di entrare in sintonia e di stabilire una relazione proprio per comprendere e saper riconoscere come e quando è possibile arricchire e influenzare positivamente l'intervista<sup>89</sup>.

Sono state effettuate sia interviste singole, sia interviste 'di gruppo'<sup>90</sup>, in questo secondo caso c'è stato un notevole risparmio di tempo e un vantaggio non indifferente: si sono instaurate dinamiche di gruppo che hanno stimolato gli intervistati stessi alla discussione e ciò ha consentito di ottenere informazioni più ricche e articolate.

Prima di passare alla trattazione dello studio di caso relativo alla *Hellerup Skole* e alla descrizione delle altre due scuole prese in esame, è opportuno chiarire che si utilizzerà

<sup>85</sup> *Ivi*, p. 152.

<sup>86</sup> P. Milani e E. Pegoraro, *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*, Carocci, Roma 2011, p. 15.

<sup>87</sup> D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Roma 1993, p. 27, tit. or.: *The reflexive Practitioner*, Basic Books, Inc., New York 1983.

<sup>88</sup> R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, cit., p. 217

<sup>89</sup> *Ivi*, pp. 222-223.

<sup>90</sup> *Ibidem*. R. Trincherò fa una distinzione tra interviste 'di gruppo', in cui l'intervistatore pone le domande a più di un soggetto e più di un soggetto risponde e le interviste 'in gruppo', in cui l'intervistatore pone le domande ad una persona per volta, al cospetto dell'intero gruppo e solo quella persona risponde.



un'esposizione di tipo narrativo, anche se si manterrà un registro rigoroso e adeguato per la ricostruzione dell'esperienza del processo di ricerca. Diventa indispensabile render conto dei fatti accaduti: come si è deciso e come si è costruito l'accesso all'ambiente di ricerca, come sono state gestite le negoziazioni (sia quelle iniziali, sia quelle durante la ricerca sul campo) ed anche come si è proceduto materialmente nello sviluppo della ricerca, quali aspetti sono stati privilegiati e perché<sup>91</sup>.

Luigina Mortari raccomanda che sotto il profilo narrativo «è importante avere esperienza dell'esperienza. Fare esperienza significa raccontare»<sup>92</sup> e facendo tesoro delle parole di Bateson «pensare in termini di storie dev'essere comune a tutta la mente o a tutte le menti»<sup>93</sup>, perché «raccontare storie appartiene a tutti, è cosa comune [e] «tutti pensano in termini di storie»<sup>94</sup>.

Una considerazione riguarda lo 'sguardo' utilizzato dal ricercatore nelle trascrizioni audio e nella selezione del materiale da presentare. I protocolli presentati sono il risultato di una selezione del materiale narrativo che è stato raccolto durante le interviste. Nella ricostruzione si è cercato di mantenere fede all'io narrante pur passando, nella maggior parte dei casi, dalla prima alla terza persona. Nel passaggio ovviamente la scelta di cosa e di come raccontare è affidata alla sensibilità del ricercatore, è evidente che nel passaggio qualcosa d'indefinibile, ma chiaramente percettibile, cambia. Si è cercato di fare in modo che ciò non avvenisse, ma come osserva Bruner, «la costruzione del Sé è potentemente influenzata non solo dalle interpretazioni che uno fa di se stesso, ma dalle interpretazioni che gli altri propongono di questa sua versione»<sup>95</sup>.

Inoltre, per quanto riguarda le interviste in Danimarca, la lingua inglese utilizzata durante le interviste è stata un *medium* tra la lingua madre degli intervistati, il danese, e la lingua madre del ricercatore, l'italiano. C'è poi stato un successivo lavoro di trascrizione e di traduzione, con un ulteriore passaggio interpretativo. Si è cercato di svolgere questi passaggi con il massimo rigore possibile, ma è evidente che anche un'esplorazione il più possibile rigorosa e sistematica di questi protocolli non potrebbe comunque portare ad una comprensione maggiormente autentica e certa.

#### 4.6 Brevi note introduttive agli studi di caso

Prima di accingersi alla trattazione dello studio di caso e delle due descrizioni che verranno presentate, è quantomeno opportuno indicare come si è proceduto ed anche

<sup>91</sup> L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit., pp. 183-185

<sup>92</sup> *Ivi*, p. 188.

<sup>93</sup> G. Bateson, *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1984, tit. or.: *Mind and Nature*, Dutton, New York 1979.

<sup>94</sup> L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit., p. 188.

<sup>95</sup> J. Bruner, *Costruzione del sé e costruzione del mondo*, in O. Liverta Sempio, A. Marchetti, *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995, p. 134.

delineare le ragioni che stanno alla base della ricerca, i percorsi seguiti, le questioni che sono sorte e via, via affrontate e risolte.

In sostanza, s'intende tracciare a grandi linee il percorso di studio effettuato, che nel caso specifico si è trattato di individuare inizialmente l'oggetto su cui indagare, preparare un protocollo su come procedere nello sviluppo della ricerca, definire un paradigma di riferimento e successivamente effettuare una ricostruzione storica che permettesse di comprendere le ragioni di alcune scelte architettoniche nella costruzione degli edifici scolastici, le loro correlazioni con la persona, le dimensioni educative e le emozioni che muovono certi luoghi e certi oggetti, la forza di certi dispositivi, i riferimenti culturali e sociali, il contesto ambientale in cui sono inseriti gli edifici, il benessere degli studenti e degli insegnanti in certi spazi, ecc. riconducendoli alle teorie esposte nei precedenti capitoli.

Le informazioni sono state rilevate attraverso la raccolta dei materiali e dei documenti forniti dalle scuole e di altri documenti presenti in internet, le interviste finalizzate all'argomento di studio, l'osservazione diretta della realtà e degli oggetti fisici presenti negli ambienti, registrazioni audio e video e fotografie. Queste rappresentano, spiega Yin, le fonti di prove e nessuna delle singole fonti può prevalere sulle altre perché sono fra loro complementari, sarebbe preferibile utilizzarle tutte, ma non sempre è possibile. Nei casi specifici presi in esame, l'osservazione diretta è stata limitata ad alcuni spazi e ad alcune situazioni e non è stato possibile effettuare l'osservazione partecipante<sup>96</sup>.

Le domande che hanno accompagnato l'indagine riguardano la possibilità di superare la tradizionale rigidità spaziale per proporre 'modi nuovi di fare scuola' ed un'azione didattica fondata sul concetto di persona umana, così com'è stato delineato nel primo capitolo. Si è cercato quindi di rispondere alle seguenti domande:

- Come è possibile creare spazi flessibili per realizzare l'opzionalità che è strumento fondamentale per la personalizzazione?
- Come può essere cambiato il *setting* educativo? E' possibile pensare a gruppi di allievi costruiti con criteri diversi rispetto a classi esclusivamente anagrafiche?
- Possono essere riprogettati gli spazi scolastici senza grandi e costosi interventi architettonici, anche tenendo conto che non è possibile abbattere le scuole e costruirne di nuove? E come?
- Quale apporto possono dare il sapere e la pratica architettonica in relazione alle esigenze di chi realmente abita la scuola?

---

<sup>96</sup> R. K. Yin, *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*, cit., p. 110. Yin illustra le sei fonti di prove che sono: documentazione, verbali di archivio, interviste, osservazioni dirette, osservazioni partecipanti e oggetti fisici. Possono essere aggiunte altre fonti come, ad esempio: riprese video, fotografie, ecc.

Sono domande complesse, alle quali hanno già tentato di dare una risposta molti pedagogisti e architetti. Non esiste una risposta ovviamente univoca, ma un ventaglio di soluzioni e di proposte a seconda delle molte variabili che entrano in gioco. In particolare si può affermare con certezza che sicuramente c'è «*la necessità di una nuova didattica*», come scrive Paolo Ferri, varie ricerche<sup>97</sup> hanno raccolto dati significativi in merito, in particolare emerge come «*i comportamenti dei nativi digitali faticano ad essere riconosciuti nella scuola, e di come siano distanti gli studenti e i docenti dal punto di vista delle pratiche didattiche agite/subite e di quelle 'desiderate'*»<sup>98</sup>. D'altra parte anche il ruolo dei docenti sta cambiando, infatti, diventa per loro necessario «*ripensare il loro ruolo e le loro pratiche didattiche nel momento in cui si trovano anche a gestire la transizione verso un ambiente multimediale*»<sup>99</sup>. In questa situazione è importante capire come può essere strutturato il *setting* didattico, come possono essere progettati gli spazi per l'apprendimento, affinché sia possibile da un lato «*rispondere ai nuovi stili di apprendimento dei nativi digitali*» e dall'altro «*sviluppare appieno le potenzialità della rivoluzione info-telematica nell'ambito della formazione, integrando le istanze della personalizzazione dei nuovi processi formativi che la tecnologia abilita*»<sup>100</sup>

Per avere un quadro, seppur parziale, di come possono essere strutturati in modo innovativo, flessibile e, perché no, anche bello e piacevole gli spazi dell'apprendimento si è deciso di prendere come casi di studio tre scuole. Non si intende fare una comparazione, ma analizzare come sono stati progettati e/o riorganizzati gli spazi educativi alla luce delle nuove tecnologie e di una nuova didattica che permetta alle «*capacità di ciascuno di svilupparsi nelle competenze personali*»<sup>101</sup>.

La scelta delle scuole da analizzare è avvenuta in seguito ad una riflessione su alcuni elementi significativi presi in esame. L'indagine, almeno per quanto riguarda l'estero, ha compreso anche aspetti di tipo storico. In particolare, la Danimarca si è data, fin dal 1844, dei provvedimenti innovativi che riguardavano, come si è visto, l'importanza di aule pulite e sane dal punto di vista igienico e ambientale e la consapevolezza dell'influenza che hanno gli spazi educativi sullo sviluppo del bambino. La Danimarca, inoltre, dall'anno 2000, sta investendo moltissimo nell'architettura scolastica, come ha evidenziato 'The Wall Street Journal' in un articolo e riproposto da 'il Post' che tratta dell'edilizia scolastica in

<sup>97</sup> La ricerca è stata effettuata nel 2007 dall'Istituto Internazionale Ipsos Mori in Inghilterra, in P. M. Ferri, *I nativi digitali e i personal media*, cit., p. 119.; Rapporto Becta del 2008, *Harnessing Technology schools survey: executive summary*, P. Smith, Rudd, & Coghla et al, *National Foundation for Educational Research*, September 2008, in <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110130111510/> <http://www.becta.org.uk>, visitato il 15.12.13; C. Crook, *Designing the web for teaching and learning A Commentary by the Technology Enhanced Learning phase of the Teaching and Learning Research Programme*, in <http://www.tlrp.org/pub/documents/TELcomm.pdf>, visitato il 15.12.13.

<sup>98</sup> P. M. Ferri, *I nativi digitali e i personal media*, cit., p. 115.

<sup>99</sup> *Ivi*, p. 117.

<sup>100</sup> *Ivi*, p. 119.

<sup>101</sup> G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit., p. 40.

Danimarca.

Nell'articolo *'Open Spaces Transform Danish Education'* si legge che «negli ultimi vent'anni il governo danese ha introdotto diverse nuove leggi per innovare i metodi educativi. Le nuove indicazioni per gli istituti scolastici (che mantengono ciascuno una larga autonomia all'interno delle direttive statali) hanno enfatizzato l'importanza da un lato del lavoro di gruppo e dall'altro dell'attenzione per le scelte individuali del bambino: entrambi gli aspetti vanno contro l'impostazione della cosiddetta 'lezione frontale', con un insegnante davanti alla lavagna che fa lezione agli studenti. Queste nuove indicazioni sono anche state una reazione ai risultati dei celebri (e criticati) test PISA dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE), che misurarono i livelli scolastici fondamentali degli studenti di molti paesi occidentali e mostrarono che gli studenti danesi avevano risultati inferiori rispetto agli altri paesi scandinavi. [...]. Le nuove leggi degli anni Novanta e Duemila hanno portato anche alla costruzione di nuovi edifici scolastici, in linea con i nuovi metodi educativi. Nelle nuove scuole ci sono molti spazi aperti e nessuna o quasi aula tradizionale»<sup>102</sup>. In particolare, i dati OCSE-PISA del 2000<sup>103</sup> evidenziano come la Danimarca abbia avuto, insieme all'Islanda, non particolarmente brillanti rispetto agli altri paesi Scandinavi. Per tali ragioni il Governo Danese ha deciso di fare grandi investimenti nell'istruzione, in particolare nella costruzione di edifici scolastici innovativi che venissero progettati secondo una visione pedagogica, un modello definito, in modo che gli architetti potessero interpretare le esigenze degli *stakeholder* ed inventare soluzioni innovative *ad hoc*.

Per quanto riguarda l'Italia, si è scelto di effettuare la ricerca sull'Istituto E. Fermi di Mantova, in cui sono presenti l'Istituto Tecnico Settore Tecnologico e il Liceo Scientifico delle Scienze Applicate, sostanzialmente perché rappresenta un esempio di quello che sarebbe possibile fare in un gran numero di scuole del nostro paese, attraverso una riprogettazione degli spazi scolastici accompagnata da interventi edilizi molto semplici e da un'implementazione delle nuove tecnologie. Molte di questi interventi sono stati fatti in economia, con l'aiuto degli studenti ed anche dei genitori. Oltre a queste innovazioni, c'è stata una riorganizzazione generale dell'utilizzo degli spazi che ha portato molti cambiamenti nell'organizzazione delle attività didattiche.

Prima di passare parte di ricerca empirica, si ritiene opportuno dare una spiegazione in merito alle tecniche utilizzate per la rilevazione dei dati. Si è deciso di utilizzare

---

<sup>102</sup> S. McGrane, *Open Spaces Transform Danish Education*, in «The New Street Journal» del 18.01.12, <http://online.wsj.com/news/articles/SB10001424052970204555904577168592091278750>, cfr. in «il Post», *Come cambiano le scuole in Danimarca*, del 19.01.12, in <http://www.ilpost.it/2012/01/19/come-cambiano-le-scuole-in-danimarca/>, visitati il 10.11.13.

<sup>103</sup> Cfr. in OECD-UNESCO Institute for Statistics (UIS), *Literacy Skills for the World of Tomorrow*. Further Results from PISA 2000, OECD, 1 July 2003, e in OECD, *Learners for Life: Student Approaches to Learning*, OECD, 29 September 2003.

l'intervista singola e di gruppo. Le domande<sup>104</sup> sono state formulate in modo da essere abbastanza omogenee, si differenziano solo per alcuni quesiti a seconda che gli intervistati, docenti o studenti, appartenessero ad anni differenti, infatti, alcuni avevano lo scopo di indagare proprio su argomenti diversi e particolari per ciascun anno di studio.

L'intervista di gruppo può dare ottimi risultati ed è una fonte essenziale d'informazione per lo studio di caso<sup>105</sup> solitamente si dà meno importanza alla standardizzazione rispetto all'informazione in quanto tale, tuttavia alla fine è necessario riuscire ad avere le informazioni necessarie. Sono due gli obiettivi che si perseguono con l'intervista, come spiega De Landesheere, un primo obiettivo riguarda la necessità di *«riunire delle informazioni sui dati di fatto (per esempio: domande circa l'organizzazione interna della classe)»* ed il secondo ha lo scopo di *«osservare l'atteggiamento delle persone interrogate [...] per trarre un certo numero di conclusioni relative [...] alla personalità dei singoli»*<sup>106</sup>.

Gli intervistati hanno prevalentemente il ruolo di informatori, soprattutto se durante l'intervista espongono la loro opinione in merito a determinate problematiche connesse all'oggetto della ricerca. *«Più l'intervistato partecipa secondo quest'ultima modalità, più il suo ruolo può essere considerato quello di un 'informatore' e non di un intervistato»*<sup>107</sup> e maggiori informazioni si ottengono, in particolare possono emergere fonti di conferma delle prove, ovviamente bisogna basarsi anche su altre fonti. Anche se gli intervistati hanno un ruolo informativo, come argomenta Losito, *«in ogni concreta situazione d'intervista, [...] intervistatore ed intervistato – in quanto attori coinvolti in una relazione sociale – sono co-protagonisti di un agire che si stabilisce all'insegna della reciprocità e si svolge in ragione dei processi di attribuzione di senso attivati da entrambi»*<sup>108</sup> ed esistono aspettative reciproche, anche se la loro definizione non è sempre facile ed immediata per entrambi i protagonisti. Diventa, quindi, importante il primo approccio e l'*incipit* perché l'intervistato deve superare la diffidenza e l'intervistatore la resistenza del suo o dei suoi interlocutori. Infatti, prosegue lo studioso *«l'accettazione e poi l'avvio, l'andamento e l'esito dell'intervista dipendono, infatti, dalle 'immagini' che ciascuno dei due [o più] protagonisti viene delineando del proprio interlocutore, dell'interazione che li coinvolge, della situazione in cui tale interazione si sta svolgendo»*<sup>109</sup>. Le interviste hanno comunque assunto le caratteristiche di una conversazione, ma ponendo le domande è stato seguito, anche se non rigidamente, il protocollo.

<sup>104</sup> Negli Allegati i protocolli delle interviste effettuate.

<sup>105</sup> R. K. Yin, *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*, p. 115.

<sup>106</sup> G. De Landesheere, *Introduzione alla ricerca in educazione*, pp. 96-97.

<sup>107</sup> R. K. Yin, *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*, p. 115.

<sup>108</sup> G. Losito, *L'intervista nella ricerca sociale*, Laterza, Roma- Bari 2004, p. 8.

<sup>109</sup> *Ibidem*.

Prima di iniziare le interviste di gruppo si è proceduto a porre una domanda di apertura con un 'giro di presentazione' per 'scaldare' l'ambiente e rompere il normale imbarazzo iniziale, soprattutto quando l'intervista riguardava gli studenti, e ad una autopresentazione spiegando le ragioni per cui si effettuava la ricerca<sup>110</sup>.

Dopo questa introduzione iniziale, si è pensato di utilizzare 'materiale stimolo' per agevolare la focalizzazione sull'argomento d'interesse, in particolare si sono presentate alcune immagini come «foto-stimolo»<sup>111</sup> che permettono di accorciare le distanze tra intervistatore e intervistato perché non possiede la connotazione forte del linguaggio<sup>112</sup>. L'antropologia e la sociologia visuale ritengono fondamentali le immagini che, essendo polisemiche, sono in grado di stimolare e generare molti significati ed interpretazioni<sup>113</sup>. In questo modo, secondo Barbour, il materiale stimolo è utile perché introducendo l'argomento, facilita la discussione e costituisce anche un momento di confronto tra ciò che ogni intervistato dice rispondendo alla domanda iniziale dopo aver visto le immagini stimolo<sup>114</sup>. Heath e altri consigliano il materiale stimolo soprattutto quando sono coinvolti nelle ricerche bambini o adolescenti<sup>115</sup>.

Sono state scelte due tipologie di immagini; nelle due scuole danesi, sono state utilizzate delle fotografie di scuole e di aule italiane del passato<sup>116</sup>, all'Istituto Fermi, sono stati proiettati due filmati di 2'15' che mostravano scorci degli spazi educativi delle due scuole danesi e momenti di attività didattica e di quotidianità. Si è data molta importanza anche al momento di chiusura dell'intervista, nell'ottica della ricerca collaborativa si è cercata una 'metacomunicazione'<sup>117</sup>, in modo da dare un rimando positivo su come è avvenuta la comunicazione. Le interviste con i docenti hanno avuto una durata di un'ora circa, quelle con gli studenti di un'ora e mezza.

Dopo la conclusione dell'intervista, ci sono stati due passaggi ulteriori: la compilazione delle schede con i dati socio-anagrafici degli intervistati, distribuite all'inizio dell'intervista e un momento ludico di socializzazione con i partecipanti, soprattutto con gli studenti, in cui si è svolta la fase di commiato di ringraziamento per la disponibilità che si potrebbe definire come un momento di *debriefing*<sup>118</sup>.

Preme sottolineare, infine, che nello studio di caso il processo di conoscenza è di tipo

---

<sup>110</sup> A. Frisina, *Focus group. Una guida pratica*, Il Mulino, Bologna 2010, p. 47.

<sup>111</sup> P. Faccioli e G. Losacco, *Nuovo manuale di sociologia visuale. Dall'analogico al digitale*, 2° ed., Franco Angeli, Milano 2010, p. 108.

<sup>112</sup> *Ivi*, p. 111.

<sup>113</sup> *Ivi*, pp. 13-16.

<sup>114</sup> R. Barbour, *Doing Focus Group*, Sage, London 2008, p. 84.

<sup>115</sup> S. Heath, R. Brooks, E. Clever, E. Ireland, *Researching Young People's Lives*, Sage, London 2009.

<sup>116</sup> Negli Allegati sono presentate le immagini utilizzate.

<sup>117</sup> P. Watzlawich, J. H. Beavin, D. D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio, Roma 1971, tit. or.: *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies & Paradoxes*, W. W. Norton, New York 1967.

<sup>118</sup> A. Frisina, *Focus group. Una guida pratica*, cit., p. 53.

adattivo e ripetitivo, molto vicino a quello con cui le persone comprendono e interpretano il mondo e la realtà, pertanto, la conoscenza che avviene attraverso il senso comune, come scrive Trincherò, è una risorsa cui il ricercatore non può rinunciare<sup>119</sup>. Il ricercatore, inoltre, appropriandoci delle parole dello studioso, *«deve avere una doppia sensibilità, quella di un bambino che scopre il mondo [con continuo stupore] e quella di un artista che a questo mondo dà forma»*<sup>120</sup>.

---

<sup>119</sup> R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, cit., p. 86.

<sup>120</sup> *Ibidem*.





## Capitolo 5

---

### Una finestra sulla Danimarca...

- *Hellerup Skole*
- *Ørestad Gymnasium*

*'La forma segue la funzione':  
è un fraintendimento.  
Forma e funzione dovrebbero  
essere una cosa sola,  
congiunte in unione spirituale.*

Frank Lloyd Wright



## 5.1 Una premessa generale

La Danimarca, intesa come popolo, si fa amare subito. Chi arriva in questo Paese del Nord Europa ha immediatamente la sensazione di trovarsi in un posto accogliente, dinamico, giovane anche per i meno giovani, proiettato nel futuro attraverso le innovazioni e la costante sperimentazione, un luogo a misura d'uomo, dove la cultura è molto valorizzata, anche se alberga un costante dualismo fra tradizioni molto radicate e progresso.

Addentrarsi a studiare alcuni aspetti di sistemi scolastici stranieri comporta da parte del ricercatore non solo la motivazione a cogliere nel contesto educativo prescelto le specificità che più li connotano, ma anche a individuare le indicazioni che possono essere considerate come *«le vie migliori da percorrere in ambito educativo, al fine di raggiungere il vero obiettivo dell'educazione ossia la formazione di uomini fieri, sicuri di sé, capaci di comunicare e di muoversi nel mondo, perché cittadini colti, consapevoli delle proprie storie e radici»*<sup>1</sup>.

Per fare questo è necessario, da parte del ricercatore, spogliarsi della propria mentalità e lasciarsi assorbire da una visione internazionale che gli permetta di superare i propri *«pregiudizi culturali»*<sup>2</sup> e di uscire dal provincialismo miope. E' un percorso necessario contraddistinto soprattutto, raccomanda Orizio, da una *«disponibilità etica»*<sup>3</sup> legata alla concezione che ognuno ha della vita e dell'uomo nella sua uguaglianza, nella dignità e nella solidarietà sociale».

Ciò che spinge a ridurre le distanze e a conoscere maggiormente altre realtà e il valore della differenza, è la possibilità di *«scoprire, esaltare e apprezzare il senso della collaborazione e della cooperazione, il valore del confronto, il bisogno di aprirsi e di relazionarsi oltre i propri confini geografici, per trovare possibili soluzioni a problemi vecchi e nuovi che non risparmiano l'educazione e che accentuano la crisi che la scuola vive»*<sup>4</sup>.

In sostanza ciò che muove a studiare altre realtà sono, oltre alla reale motivazione, la volontà e il desiderio di individuare gli *«aspetti caratteristici di persone, di avvenimenti, di situazioni o di oggetti, riferendosi a quelli che sono più in evidenza in un diverso contesto»*<sup>5</sup>. E' quindi necessario, come scrive Rosati, compiere una 'analisi intellettuale' che permetta di rapportare e relazionare tra loro più elementi, oggetti, fattori, persone e

---

<sup>1</sup> A. Rosati, *Significato e valore della comparazione*, in O. Bovi (a cura di), *Educazione Comparata*, Morlacchi Editore, Perugia 2007, p. 40.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

<sup>3</sup> *Ivi*, p. 61.

<sup>4</sup> *Ivi*, p. 41

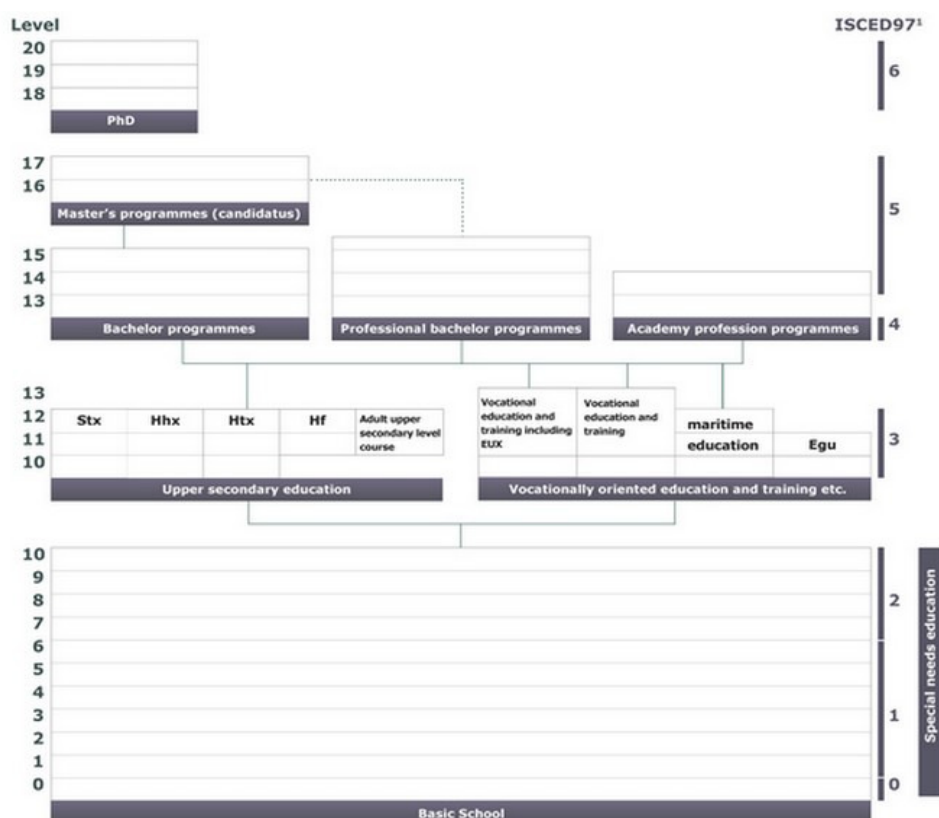
<sup>5</sup> F. Hilker, *Pedagogia comparata. Storia, teoria e prassi*, Armando Editore, Roma 1967, p. 150.

realtà diverse<sup>6</sup>. Tutto questo nella consapevolezza, però, che ogni realtà educativa ha le sue sfaccettature, le sue ragioni e i suoi perché radicati e legittimati dalla «unicità di ogni situazione storica»<sup>7</sup> che non può essere tralasciata dimenticata o trascurata, ma presa in considerazione con attenzione rispettando le caratteristiche originali, individuando in esse ciò che ha valore per la sua tipicità, universalità o generalità, tenendo conto che «le forme in cui si esprime la sensibilità di un popolo sono varie e imprevedibili»<sup>8</sup>.

Detto in altre parole, è necessario immergersi nella situazione oggetto di studio con «capacità di decentramento»<sup>9</sup> e «secondo punti di vista sovraordinati»<sup>10</sup>.

## 5.2 Il sistema formativo Danese

Il sistema scolastico danese pur avendo un percorso che ha una durata obbligatoria per la scuola di base sostanzialmente simile a quelli presenti nei Paesi d'Europa che lo caratterizzano, presenta alcune sostanziali differenze.



**Figura 74** Il sistema formativo Danese dal sito del Ministero dell'Istruzione Danese <http://eng.uvm.dk/>

<sup>6</sup> *Ivi*, p. 150.

<sup>7</sup> *Ivi*, p. 12.

<sup>8</sup> B. Orizio, *Pedagogia Comparativa*, Editrice La Scuola, Brescia 1977, p. 89.

<sup>9</sup> A. Lascioli (a cura di), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 344.

<sup>10</sup> F. Hilker, *Pedagogia comparata. Storia, teoria e prassi*, cit., p. 155.

La Danimarca ha una grande tradizione culturale segnata in modo profondo da Grundtvig, una delle figure più significative della cultura danese del XIX secolo, che con il suo pensiero e la sua attività di educatore ha contraddistinto il panorama pedagogico danese in modo efficace, contribuendo ad «attivare forme e luoghi di educazione attraverso cui innescare processi di coscientizzazione che sollecitino gli adulti a riappropriarsi del significato autentico della propria esistenza personale e sociale»<sup>11</sup> e aiutare il popolo a partecipare attivamente alla vita pubblica, perché nella sua prospettiva «l'educazione si configura come un processo coincidente con la vita stessa»<sup>12</sup>, anche attraverso la fondazione della *Folkehøjskoler* che è la 'Scuola Superiore del Popolo'<sup>13</sup> definita così da Grundtvig. Questo tipo di scuola ha come obiettivo la «'illuminazione' e il 'risveglio' e deve quindi essere una istituzione caratterizzata dalla massima libertà»<sup>14</sup> e i docenti delle 'scuole del popolo' devono collocarsi in una posizione di ascolto delle esperienze dei propri allievi. La *Højskole*, non sottopone gli allievi a nessuna prova, non sono previsti esami e non conferisce alcun titolo di studio, l'obiettivo che persegue è quello di svegliare e alimentare l'amore per la patria<sup>15</sup>. Le *Højskole* in Danimarca sono moltissime sul territorio nazionale e tuttora attive<sup>16</sup>.

L'obbligo scolastico vige fino al 16° anno d'età, ma ciò non significa che sia necessariamente obbligatoria la frequenza istituzionale a scuola, poiché le famiglie possono scegliere autonomamente la modalità formativa che ritengono più opportuna per i loro figli. I genitori possono, infatti, scegliere di far frequentare ai bambini o ai ragazzi una scuola pubblica o indifferentemente privata o anche provvedere alla loro istruzione in casa. E' però obbligatorio per la famiglia garantire che i figli raggiungano gli stessi obiettivi formativi della scuola pubblica<sup>17</sup>. Comunque la quasi totalità dei bambini e ragazzi in obbligo scolastico fra sette e i sedici anni frequenta la scuola pubblica<sup>18</sup>.

L'obbligo scolastico è di nove anni, ma c'è la possibilità di frequentare il decimo anno, che però è facoltativo. La scuola dell'infanzia e gli asili nido sono molto diffusi, infatti, sono moltissime le donne che lavorano fuori di casa, e la rete dei servizi viene incontro alle esigenze delle famiglie, nelle quali la stragrande maggioranza dei genitori

---

<sup>11</sup> M. L. De Natale, *Persona ed educazione permanente*, cit., pp. 148-149.

<sup>12</sup> M. L. De Natale, *L'educazione per la vita*, N.F.S. Grundtvig pedagogista ed educatore danese, Bulzoni Editore 1980, 1° ristampa, p. 163.

<sup>13</sup> Sul sito <http://uvm.dk/Uddannelser/Paa-tvaers-af-uddannelserne/Kort-over-uddannelsesinstitutioner/Kort-over-folkehøjskoler>, visitato il 22.12.13. e sul sito <http://eng.uvm.dk/Fact-Sheets/Adult-education-and-continuing-training/Adult-vocational-training> visitato il 27.12.13.

<sup>14</sup> M. L. De Natale, *L'educazione per la vita*, N.F.S. Grundtvig pedagogista ed educatore danese, cit., p. 188.

<sup>15</sup> *Ivi*, pp. 191-192.

<sup>16</sup> Per il programma sul sito <http://eng.uvm.dk/Fact-Sheets/Adult-education-and-continuing-training/The-General-Adult-Education-Programme> visitato il 27.12.13.

<sup>17</sup> Sul sito del Ministero Danese dell'Istruzione, <http://eng.uvm.dk/>.

<sup>18</sup> Il Ministero Danese dell'Istruzione ha dichiarato che l'89% dei soggetti in obbligo formativo frequenta la scuola pubblica, in A. Lascioli (a cura di), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, cit., p. 354.

lavora.

La scuola dell'obbligo è denominata *Folkeskole*<sup>19</sup> e la sua organizzazione è molto mutata da quando è stata istituita quasi 200 anni fa (nel 2014 cade il duecentesimo anniversario), anche se sono poche le riforme specifiche attuate. La più importante fino a qualche mese fa, come già evidenziato, era la legge emanata nel 1994, superata dall'Accordo tra il Governo Danese, il Partito Liberale della Danimarca e il Partito Danese del Popolo sul miglioramento degli standard nella scuola pubblica danese (primaria e secondaria inferiore) sottoscritto il 7.6.2013 che, come si vedrà meglio nel prossimo paragrafo, ha modificato alcuni aspetti, aumentando in particolare l'orario dei docenti, in funzione del grado scolastico interessato. E' importante sottolineare che negli obiettivi pedagogici della *Folkeskole* è fissato il criterio per cui a tutti gli allievi devono essere garantite uguali possibilità di crescita, di sviluppo e di incremento delle proprie abilità.

Il sistema scolastico danese è centralizzato, ma i Comuni hanno la responsabilità amministrativa e ogni istituto ha un comitato interno formato dal dirigente scolastico, da un gruppo di genitori, insegnanti e studenti. Il Ministero dell'Istruzione fissa le linee guida e gli obiettivi generali che assumono valore di raccomandazione, perché è poi il comitato interno che prende le decisioni conclusive.

Uno dei punti di forza del sistema scolastico danese, durante il periodo dell'obbligo scolastico, è la stretta collaborazione tra la scuola e la famiglia, i genitori sono costantemente informati sul rendimento dei propri figli, ma possono partecipare ed intervenire anche a livello organizzativo<sup>20</sup>. In Danimarca per gli studi secondari superiori esistono quattro differenti programmi di studi: *STX*, *HHX*, *HTX* e *HF*, rivolto ai giovani che sono maggiormente 'interessati alla conoscenza, alla concentrazione e all'astrazione'. I corsi *STX*, *HHX* e *HTX* ammettono studenti che abbiano completato il nono anno della *Folkeskole* per i corsi *HF*, della durata di due anni, è necessario aver frequentato anche il decimo anno<sup>21</sup>.

Il percorso *STX* identifica il *Gymnasium* che ha una durata di tre anni (dai 16 ai 19 anni) e prepara gli studenti per l'ingresso all'università. Per essere ammessi al *Gymnasium* gli studenti devono essere qualificati per questo tipo di percorso, quindi, vengono ammessi a seconda dei risultati ottenuti nella *Folkeskole* e secondo il parere dei loro docenti, e devono aver studiato oltre all'inglese un'altra lingua straniera. In genere questo percorso ha due indirizzi, uno linguistico e uno scientifico, ciascun indirizzo ha le proprie materie

---

<sup>19</sup> Letteralmente significa: Scuola del popolo.

<sup>20</sup> Per la precisa suddivisione in anni e in ore delle materie si rimanda all'Accordo sul sito del Ministero [http://eng.uvm.dk/~media/UVM/Filer/English/PDF/131007%20folkeskolereformaftale\\_ENG\\_RED.ashx](http://eng.uvm.dk/~media/UVM/Filer/English/PDF/131007%20folkeskolereformaftale_ENG_RED.ashx) visitato il 20.12.2013.

<sup>21</sup> Per un approfondimento e per maggiori dettagli si rimanda al sito del Ministero Danese dell'Istruzione sul sito <http://eng.uvm.dk/Education/Upper-Secondary-Education> e <http://eng.uvm.dk/Education/Upper-Secondary-Education/Four-Upper-Secondary-Education-Programmes-in-Denmark>, visitati il 27.12.13.

specifiche oltre ad alcune discipline comuni. Ci sono anche materie opzionali che possono essere scelte, in cui sono previsti due livelli, lo studente è obbligato a seguire entrambi i livelli. Gli esami finali del *Gymnasium*, chiamati *Studentereksamen*, si svolgono generalmente in forma orale in un'unica sessione<sup>22</sup>.

I corsi *Højere Forberedelseksamen (HF)* sono stati introdotti alla fine degli anni Sessanta e sono soprattutto rivolti a giovani e adulti, che hanno lasciato la scuola e che vogliono proseguire gli studi. E' possibile anche frequentare i corsi *HF* dopo il 10° anno della *Folkeskole*. Per essere ammesso a questi corsi, uno studente deve aver finito la scuola dell'obbligo almeno un anno prima, e deve quindi essere accettato dall'istituzione come pienamente qualificato. Le materie sono le stesse di quelle del *Gymnasium*. I corsi hanno una durata di due anni, le materie comprese nei corsi sono simili come livello a quelle del *Gymnasium*, ma sono diversi i contenuti. Alcune materie possono essere seguite a due livelli e in alcune esiste la possibilità di sostenere un esame ad un livello equivalente al livello avanzato del *Gymnasium*. Alla fine dei due anni è necessario sostenere l'esame finale che consiste in un gruppo di materie comuni, tre materie opzionali ed una tesina su un argomento scelto dallo studente (che è compresa anche nel programma del *Gymnasium*). Quest'ultima viene scritta in una settimana dove non ci sono lezioni da seguire<sup>23</sup>.

I corsi *HTX (Højere Teknisk Eksamen)* e i corsi *HHX (Højere Handelseksamen)* hanno una durata di tre anni ed hanno l'obiettivo di fornire una qualificazione per gli studi accademici però con un indirizzo più professionale rispetto al *Gymnasium*.

I corsi *HTX* sono ad indirizzo tecnico e quindi indirizzati agli studenti che vogliono approfondire le discipline scientifiche, tecniche e scienze naturali. Ci sono alcune discipline obbligatorie, come Danese, Inglese, Fisica, Chimica, Matematica, Biologia, Comunicazione, Scienze Sociali e Storia della Tecnologia, che devono essere seguite a diversi livelli (A, B, C) a seconda del programma e della specializzazione che lo studente sceglie, inoltre, nel terzo anno ogni studente scrive un progetto di studio specializzato su due o tre materie a scelta<sup>24</sup>.

I corsi *HHX* sono indirizzati alle aree di economia aziendale e socio-economiche in combinazione con le lingue straniere. Anche in questo percorso sono previste discipline

---

<sup>22</sup> Sul sito del Ministero Danese dell'Istruzione [http://eng.uvm.dk/Education/Upper-Secondary-Education/Four-Upper-Secondary-Education-Programmes-in-Denmark/The-Gymnasium-\(stx\)](http://eng.uvm.dk/Education/Upper-Secondary-Education/Four-Upper-Secondary-Education-Programmes-in-Denmark/The-Gymnasium-(stx)), visitato il 27.12.13. Anche il Testo Unico n. 860 del 5 Luglio 2010 sulla scuola secondaria superiore subisce dei cambiamenti imposti dal § 1 della Legge n. 613 del 12 Giugno 2013 e § 1 della Legge n. 614 del 12 Giugno 2013.

<sup>23</sup> Per maggiori dettagli e approfondimenti si rimanda al sito [http://eng.uvm.dk/Education/Upper-Secondary-Education/Four-Upper-Secondary-Education-Programmes-in-Denmark/The-Higher-Preparatory-Examination-\(hf\)](http://eng.uvm.dk/Education/Upper-Secondary-Education/Four-Upper-Secondary-Education-Programmes-in-Denmark/The-Higher-Preparatory-Examination-(hf)), visitato il 27.12.13.

<sup>24</sup> Per maggiori approfondimenti su questi corsi si rimanda al sito [http://eng.uvm.dk/Education/Upper-Secondary-Education/Four-Upper-Secondary-Education-Programmes-in-Denmark/The-Higher-Technical-Examination-Programme-\(htx\)](http://eng.uvm.dk/Education/Upper-Secondary-Education/Four-Upper-Secondary-Education-Programmes-in-Denmark/The-Higher-Technical-Examination-Programme-(htx)), visitato il 27.12.13.

obbligatorie e materie a scelta, a diversi livelli, a seconda del percorso che lo studente decide di intraprendere. Le materie obbligatorie sono: Danese, Inglese, seconda lingua straniera, Economia Aziendale, Marketing, Economia Internazionale, Storia Contemporanea, Matematica, Diritto Commerciale e Scienze. Inoltre, a seconda del percorso, possono essere scelte altre due lingue straniere tra Francese, Tedesco, Italiano, Russo, Spagnolo, anche in questo caso a diversi livelli. Anche in questo caso per l'esame finale lo studente, al terzo anno, scrive un progetto di studio specializzato su due o tre materie a scelta<sup>25</sup>.

Vi sono inoltre i corsi di Istruzione e Formazione Professionale, in particolare *EGU* è un programma individualizzato di istruzione e formazione professionale di base che è orientata sia verso l'occupazione sia verso la formazione continua. E' un programma di formazione di tipo 'misto' in cui la formazione pratica è combinata con la frequenza scolastica. Si tratta sostanzialmente di un'alternanza scuola-lavoro della durata da un anno e mezzo a tre anni in cui la frequenza a scuola è di 20 o 40 settimane. I corsi sono rivolti a persone di età inferiore ai trent'anni che vivono nel comune in cui è presente la scuola, che non vanno scuola e non sono inclusi in alcun programma scolastico, che non hanno un lavoro e che non hanno i presupposti per completare un percorso di qualifica professionale. I giovani ai quali sono indirizzati questi corsi, non sono inclini a percorsi teorici o accademici, e sono orientati prevalentemente a percorsi pratici ed hanno un *background* educativo debole.

Gli obiettivi del piano *EGU* è che quello di fornire agli studenti competenze per l'occupazione, permettere loro di raggiungere qualifiche personali, sociali e professionali ed anche di seguire eventuali altri percorsi di qualificazione professionale<sup>26</sup>.

Vi sono poi i corsi *I-VET* nei quali è prevista un'alternanza scuola-lavoro in cui la formazione pratica in azienda si alterna con l'insegnamento in una scuola professionale. Lo studente deve stipulare un contratto con una società di formazione approvato dalle parti sociali (una confederazione di rappresentanti dei datori di lavoro e dipendenti), al fine di realizzare il suo percorso professionale. Ci sono 111 programmi d'istruzione e formazione professionale, ognuno dei quali può portare a una serie di specializzazioni professionali. L'obiettivo della formazione professionale e dei programmi di formazione in generale è di motivare i giovani a completare un programma di formazione che può soddisfare le esigenze del mercato del lavoro. Questi programmi mirano anche alla partecipazione attiva nella società dei giovani che li frequentano, attraverso lo sviluppo di competenze personali e sociali volte ad infondere uno spirito d'indipendenza e stimolare la loro consapevolezza

---

<sup>25</sup> Per un approfondimento e per maggiori dettagli si rimanda al sito del Ministero Danese dell'Istruzione, [http://eng.uvm.dk/Education/Upper-Secondary-Education/Four-Upper-Secondary-Education-Programmes-in-Denmark/The-Higher-Commercial-Examination-Programme-\(hcx\)](http://eng.uvm.dk/Education/Upper-Secondary-Education/Four-Upper-Secondary-Education-Programmes-in-Denmark/The-Higher-Commercial-Examination-Programme-(hcx)), visitato il 27.12.13.

<sup>26</sup> Ulteriori informazioni sul sito [http://eng.uvm.dk/Education/Upper-Secondary-Education/Basic-Vocational-Education-and-Training-\(egu\)](http://eng.uvm.dk/Education/Upper-Secondary-Education/Basic-Vocational-Education-and-Training-(egu)), visitato il 27.12.13.



su innovazione, ambiente e internazionalizzazione.

Coloro che hanno completato il percorso *I-VET* possono lavorare immediatamente all'interno della linea dell'industria o del commercio che è al centro del programma. Le persone a cui sono destinati questi corsi d'istruzione e di formazione non sono solo gli studenti che provengono direttamente dalla *Folkeskole* dopo aver ottenuto l'istruzione scolastica di base, ma anche gli adulti con esperienza professionale precedente<sup>27</sup>. In sostanza, questo è un percorso di apprendistato molto simile a quello tedesco. Fondamentale è il dialogo tra i partner sociali e il Ministero dell'Educazione e la Danimarca ha una tradizione molto consolidata di sindacati e organizzazioni dei datori di lavoro che riescono a discutere sulla strutturazione e sui contenuti della formazione professionale insieme ai rappresentanti del governo e a quelli delle scuole. Nel mese di ottobre del 2013 è stata proposta dal Governo una riforma per l'Istruzione e la Formazione Professionale, in modo da migliorare la qualità di questo percorso e renderlo maggiormente attrattivo per gli studenti<sup>28</sup>.

In Danimarca, inoltre, esiste un servizio di Orientamento scolastico e professionale a cui viene data la massima priorità. La struttura generale e gli obiettivi nazionali in materia di guida sono definiti dalla legge sull'orientamento, in relazione alla scelta d'istruzione, formazione e carriera, che è stata adottata dal Parlamento Danese nell'aprile 2003. Successivamente, è stata modificata due volte: nel 2006 e 2007. La Legge sull'Orientamento si rivolge principalmente ai giovani fino all'età di 25 anni, ma riguarda anche i servizi per gli adulti che desiderano entrare in un programma d'istruzione superiore. Il Ministro della Pubblica Istruzione ha istituito un Forum di dialogo nazionale sull'orientamento al fine di garantire uno stretto dialogo tra il Ministro e le pertinenti Organizzazioni, Istituzioni, Associazioni di consulenti all'Orientamento, per gli utenti e per coloro che detengono una posizione di guida nel campo dell'orientamento<sup>29</sup>.

Da queste osservazioni emerge forte un'attenzione a tutto ciò che riguarda l'istruzione e la formazione. Il Governo danese è attentissimo a tutte le tematiche inerenti l'istruzione e la formazione dei suoi cittadini, infatti, importanti sono gli investimenti economici che vengono fatti su queste tematiche. Il sistema danese, vanta una concezione molto moderna dell'istruzione e gli investimenti del paese in questo ambito sono notevoli e si aggirano tra il 6,7 e il 6,9% del PIL.

---

<sup>27</sup> Ulteriori informazioni sul sito [http://eng.uvm.dk/Education/Upper-Secondary-Education/Vocational-Education-and-Training-\(vet\)](http://eng.uvm.dk/Education/Upper-Secondary-Education/Vocational-Education-and-Training-(vet)), visitato il 27.1.13.

<sup>28</sup> Altre informazioni sul sito <http://eng.uvm.dk/Education/Educational-and-vocational-guidance>, visitato il 27.12.13.

<sup>29</sup> Ulteriori approfondimenti sul sito [http://uvm.dk/I-fokus/Faglaert-til-fremtiden/~/\\_media/UVM/Filer/I%20fokus/Tema/Faglaert%20til%20fremtiden/131002%20faglaert%20til%20fremtiden.ashx](http://uvm.dk/I-fokus/Faglaert-til-fremtiden/~/_media/UVM/Filer/I%20fokus/Tema/Faglaert%20til%20fremtiden/131002%20faglaert%20til%20fremtiden.ashx), visitato il 27.12.13.

### 5.3 Quadro legislativo del sistema scolastico ed educativo Danese

Il quadro legislativo del sistema scolastico ed educativo Danese ha i suoi principi fondamentali nella nuova Costituzione<sup>30</sup>, secondo cui ogni bambino o ragazzo in età scolastica ha il diritto di ricevere un'adeguata istruzione in un ciclo di formazione primaria obbligatoria. E' importante sottolineare, che tale obbligo non si traduce in 'obbligo di frequenza', ma in obbligo 'formativo' che può realizzarsi attraverso modalità alternative, purché però i contenuti e gli insegnamenti possano essere comparabili a quelli che vengono garantiti nella scuola pubblica. La costituzione però non affronta con altri articoli il tema dell'educazione e della formazione e rimanda la regolamentazione e l'organizzazione del sistema scolastico alle leggi e agli ordinamenti dello Stato<sup>31</sup>.

E' il Ministero dell'Istruzione (*Undervisnings Ministeriet*) che ha la responsabilità principale del Sistema Educativo Danese. In Danimarca<sup>32</sup> l'educazione, soprattutto quella primaria, e la formazione hanno sempre avuto grandissima importanza e rappresentano un aspetto fondamentale per lo sviluppo e la crescita del Paese. Come si è visto nel precedente capitolo c'è attenzione verso gli edifici, le aule scolastiche e l'igiene a scuola fin dal 1844. Nonostante questo, però, dalla promulgazione della Costituzione nel 1953 ai primi anni Novanta, non ci sono leggi significative in materia. In quel lungo periodo ci sono stati provvedimenti che hanno segnato le linee guida per l'organizzazione delle istituzioni scolastiche e della formazione degli insegnanti, ma senza grosse novità. A partire dal 1990, in seguito alle Politiche Educative che attraverso le indicazioni dell'Unione Europea, caratterizzarono tutta l'Europa, si assiste alla nascita di una nuova consapevolezza sulla necessità di innovare la legislazione del sistema formativo.

E' una svolta importante che porta ad attribuire un peso crescente agli investimenti sul capitale umano in una società che dovrà garantire un futuro di occupazione e di progresso e che dovrà poggiare sulla conoscenza e sull'informazione. Nella Legge n. 459 dell'1 giugno 1994<sup>33</sup> (*Lov om den fri umdomsudannelse* – Legge sull'istruzione) dal Ministero Danese dell'Istruzione vengono previsti nuovi regolamenti per l'organizzazione delle scuole e per rinnovare gli obiettivi formativi, nella consapevolezza che istruzione, formazione e ricerca sono aspetti irrinunciabili per garantire il progresso in un futuro in cui il mercato del lavoro dipenderà dalle competenze acquisite dai cittadini.

In seguito ad alcune rilevazioni statistiche del 1995 in cui si evidenzia che il 25%

---

<sup>30</sup> *Ivi*, p. 350, cfr. in Danmark Riges Grundlov, *The Constitution of the Kingdom of Denmark*, Folketing, Copenhagen 1999, Part. VIII, art. 76.

<sup>31</sup> *Ibidem*.

<sup>32</sup> Questa parte fa riferimento al quadro legislativo tracciato da A. Lascioli (a cura di), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, cit., al sito del Ministero dell'Istruzione Danese <http://eng.uvm.dk/> visitato il 28 novembre 2013.

<sup>33</sup> In questa legge sono contenute le disposizioni per l'organizzazione delle scuole: individua gli obiettivi formativi, i criteri applicativi e le fonti di finanziamento, sul sito del Ministero Danese dell'Istruzione, [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk), visitato il 28 novembre 2013.

degli studenti abbandona la scuola dopo il primo ciclo d'istruzione di base, il Ministero emette un provvedimento (*Bekendtgørelse* – Ordinanza n. 1158 del 20.12.95 – *Bekendtgørelse om oprettelse af erhvervs grunduddannelser* - Ordinanza per istituire attività educative) con cui, come effetto primario, vuole diminuire il fenomeno dell'abbandono scolastico e che prevede molte attività di orientamento e corsi per lo sviluppo di competenze specifiche.

Altri importanti provvedimenti furono emanati negli anni successivi, con l'obiettivo di rinnovare l'organizzazione degli interventi a favore dei minori nell'ambito delle istituzioni formative (*Lovbekendtgørelse* n. 581 de 16.09.98, *Bekendtgørelse af lov om social service*) ed anche allo scopo di potenziare gli strumenti per una maggiore qualificazione dell'attività formativa dei giovani (*Bekendtgørelse* – Ordinanza n. 629 del 18.07.97, *Bekendtgørelse om den fri ungdomsuddannelse* – Ordine aperto sulla gioventù).

Con la Strategia di Lisbona del 2000<sup>34</sup>, che ha prodotto una svolta importante nelle politiche dell'Europa, il Ministero dell'Istruzione Danese allo scopo di garantire a tutti i cittadini adeguate attività d'istruzione e formazione secondo le esigenze dei destinatari, promuove misure adeguate per modernizzare ulteriormente il sistema formativo (*Lovbekendtgørelse* – Testo unico n. 730 del 21.07.00, *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen* - Testo Unico sulla *Folkeskolen*), per prevenire l'abbandono scolastico e per distribuire efficacemente ed equamente le risorse disponibili (*Lov* - Legge n. 484 del 31.05.00, *Lov om specialpædagogisk støtte ved videregående uddannelser* - Legge sul sostegno educativo speciale nei piani d'istruzione superiore).

Le indicazioni che provenivano dalla 'Dichiarazione di Copenhagen'<sup>35</sup>, hanno permesso di avviare un ulteriore processo di modernizzazione del sistema formativo Danese, anche sulla base delle sollecitazioni provenienti dal documento della Commissione Europea '*Investire efficacemente nell'istruzione e nella formazione: un imperativo per l'Europa*'<sup>36</sup>. Il Ministero dell'Istruzione nel dicembre del 2003 pubblica un documento in cui vengono ribadite e puntualizzate le finalità e gli obiettivi della *Folkeskole*<sup>37</sup> ed anche le strategie operative per lo sviluppo della persona e delle sue

<sup>34</sup> Sito ufficiale dell'Unione Europea [www.euridyce.org](http://www.euridyce.org) visitato il 28.11.13.

<sup>35</sup> Commissione Europea, Ministri europei dell'Istruzione e della Formazione Professionale, *Dichiarazione di Copenhagen, del 29-30 novembre 2002*, su [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11066\\_it.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11066_it.htm) visitato il 28.11.13. Nelle indicazioni che provenivano dalla Dichiarazione di Copenhagen si sottolineava la necessità di «intensificare la cooperazione volontaria in materia di istruzione e formazione professionale, al fine di promuovere la fiducia reciproca, la trasparenza e il riconoscimento delle competenze e delle qualifiche, così da creare una base per incrementare la mobilità e facilitare l'accesso all'apprendimento permanente», sito ufficiale dell'Unione Europea [www.euridyce.org](http://www.euridyce.org) visitato il 28.11.13.

<sup>36</sup> Comunicazione della Commissione del 10 gennaio 2003 - *Investire efficacemente nell'istruzione e nella formazione: un imperativo per l'Europa* [COM(2002) 779] su <http://europa.eu> visitato il 28.11.13.

<sup>37</sup> La *Folkeskole* è la scuola dell'obbligo a ciclo unico dai 7 ai 15 anni.

capacità<sup>38</sup>.

La Danimarca negli anni ha continuato a riflettere sulla definizione di strategie di sviluppo indirizzate ad uno sviluppo del capitale umano attraverso l'istruzione e la formazione.

Ci sono stati investimenti notevoli, come già evidenziato in precedenza, per migliorare gli standard qualitativi dell'istruzione e della formazione indirizzando gli sforzi nella ricerca di nuovi modelli formativi: è in questa direzione che in alcuni comuni si è investito sull'architettura pedagogica sperimentando nuove modalità didattiche perché, come ha affermato Malou Juelskjær<sup>39</sup> professore associato con la *Danish School of Education* presso l'Università di Aarhus, «quando si costruiscono nuove scuole si cerca di materializzare le idee di apprendimento e la domanda è: 'come formare il futuro allievo e il futuro cittadino?'»<sup>40</sup>. La studiosa ritiene che le sfide odierne hanno bisogno di un paesaggio scolastico diversificato, in cui «ogni allievo possa ottimizzare le proprie capacità di apprendimento»<sup>41</sup>.

Nel *Paper* di discussione del 2000 sulla *Folkeskole 'Vision 2010 – en udviklingsamtale med skolen'* (Visione 2010 – una conversazione sullo sviluppo della scuola), viene affermato che è necessario un 'cambiamento radicale' dei progetti edilizi in modo che ci sia un'inevitabile rottura con la tradizionale organizzazione dell'insegnamento e delle modalità didattiche. E' necessario qualcosa di diverso, l'ambizione è di cambiare la scuola anche modificando l'ambiente fisico, in questo modo gli insegnanti vengono messi nelle condizioni di ripensare alle loro pratiche d'insegnamento, sono in qualche modo 'costretti' a cambiare e a modificare la didattica.

<sup>38</sup> A. Lascioli (a cura di), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, cit., p. 352, cfr. in *Bekendtgørelse om Folkeskole*. In sostanza la *Folkeskole* deve: «1) favorire, in collaborazione con i genitori, l'acquisizione da parte degli scolari di nozioni, di capacità, di metodi di lavoro e di modi di esprimere se stessi, contribuendo in tal modo al completo sviluppo della persona; 2) La *Folkeskole* dovrà tentare di creare delle occasioni, a livello di esperienza, di industriosità e di assimilazione, tali da fare in modo che gli scolari sviluppino consapevolezza, immaginazione e desiderio di imparare, e che possano acquisire familiarità con le loro possibilità ed anche alla base per fare delle valutazioni autonome ed interventi personali; 3) la *Folkeskole* dovrà far acquisire confidenza ai ragazzi con la cultura danese e dovrà contribuire alla comprensione di altre culture e dell'interazione dell'uomo con la natura. La scuola dovrà preparare gli scolari alla partecipazione attiva, alla responsabilità congiunta, ai diritti ed ai doveri, in una società basata sulla libertà e sulla democrazia. L'insegnamento della scuola e della sua vita quotidiana, devono quindi educare alla libertà individuale, all'uguaglianza e alla democrazia».

<sup>39</sup> Malou Juelskjær è un docente di Psicologia Sociale. Fa parte del programma di ricerca 'Organizzazione e Apprendimento' presso la Scuola di Formazione e del gruppo di ricerca che lavora con la dirigenza scolastica, su sito [www.dpu.dk/](http://www.dpu.dk/).

<sup>40</sup> Intervista rilasciata a S. McGrane, *Open Spaces Transform Danish Education*, in «The New Street Journal» del 18.01.12, <http://online.wsj.com/news/articles/SB10001424052970204555904577168592091278750>, cfr. M. Juelskjær, *School architecture and learning conditions, a Danish case*, cit., pp. 69-71 su [http://pure.au.dk/portal/files/45902936/Architecture\\_Technique\\_Kronik\\_Malou\\_Juelskj\\_r.pdf](http://pure.au.dk/portal/files/45902936/Architecture_Technique_Kronik_Malou_Juelskj_r.pdf), numerose sono le pubblicazioni della professoressa in merito all'architettura delle scuole del futuro, cfr. su [http://pure.au.dk/portal/en/persons/malou-juelskjaer\(92bf0acf-0f93-4683-a7fe-f97bb68f6a11\)/publications.html](http://pure.au.dk/portal/en/persons/malou-juelskjaer(92bf0acf-0f93-4683-a7fe-f97bb68f6a11)/publications.html), visitato il 28.12.13, inoltre sul sito <http://www.godtskolebyggeri.dk/paedagogik/> si possono trovare molte scuole che hanno progettato gli spazi per l'apprendimento del futuro.

<sup>41</sup> Udviklings Ministeriet (Ministero Danese dell'Istruzione), cfr. <http://eng.uvm.dk>.

Cambiare la distribuzione degli spazi negli edifici scolastici viene vista come un'opportunità per cambiare la giornata scolastica, la didattica e il modo di 'fare scuola'<sup>42</sup>. E' da quel documento che sono partiti alcuni investimenti per progettare e costruire nuove scuole, progetti che sono stati costruiti insieme ai soggetti interessati, compresi i bambini, infatti, come scrive Juelskjær, fa parte del processo di cambiamento della scuola «*ascoltare la voce degli alunni per capire come può essere strutturato l'ambiente ottimale per loro quando impegnati in attività di apprendimento e vorrebbero fossero costruite le scuole in modo che si sentano tranquilli, sereni e capaci di apprendere*»<sup>43</sup>.

Nel 2005 c'è stata una riforma del sistema della scuola secondaria superiore, pertanto i curricoli del *Gymnasium* sono stati caratterizzati dalla libertà lasciata agli studenti, che possono scegliere la specializzazione di loro interesse in un determinato campo<sup>44</sup>. Anche per quanto riguarda l'Istruzione e la Formazione Professionale è stata prevista dall'anno scolastico 2008/2009 una nuova organizzazione dell'istruzione professionale che prevede

<sup>42</sup> Uderisnings Ministeriet, *Folkeskolerådets debatoplæg fra 2000 'Vision 2010 – en udviklingssamtale med skolen'*, juni 1999, Ministero Danese dell'Istruzione, (Documento di discussione Consiglio *Folkeskole 2000 'Vision 2010 - una conversazione di sviluppo con la scuola'*), juni 1999, cfr. su <http://pub.uvm.dk/2000/vision/9.htm>; M. Juelskjær, *Klasseledelse gennem strategisk brug af interioer og arkitektur*, su « Undervisningsmiljø » del 29.09.11, (M. Juelskjær, *Gestione della classe attraverso l'uso strategico di interni e architettura*) sul sito <http://dcum.dk/undervisningsmiljoe/klasseledelse-gennem-strategisk-brug-af-interioer-og-arkitektur>; M. Juelskjær, *Arkitektonisk ledelse: nye former for læring og åbning af skolens rum*, «Skole Morgen», Vol. 13, n. 10, 2010, pp. 8-10), (M. Juelskjær, *Gestione architettónica: nuove forme di apprendimento e di apertura delle aule scolastiche*); M. Juelskjær, *Changing the organization: Architecture and storytelling as a material discursive practice of producing 'schools for the future'* in «Danish Educational Journal », Vol. 58, n. 1, 2010, pp. 82-92, (M. Juelskjær, *Cambiare l'organizzazione: Architettura e narrazione come una pratica materiale discorsiva materiale per produrre 'scuole per il futuro'*); M. Juelskjær (a cura di), *Når skolen bygger om : hvordan ny arkitektur skaber nye betingelser for ledelse*, ed. Frederiksberg, Samfundslitteratur, 2011, pp. 53-81, (M. Juelskjær, *Quando la scuola si basa su come la nuova architettura crea nuove condizioni di gestione. Gestione della formazione: guidare il potenziale*); M. Juelskjær, *Tilblivelser i/mellem gammel og ny skolearkitektur*, in «Dansk Pædagogisk Tidsskrift», Vol. 58, n. 1, 2010, p. 82-92, (M. Juelskjær, *In divenire / La scuola tra vecchia e nuova architettura*); M. Juelskjær, *Elevtilblivelser i/mellem gammel og ny pædagogisk arkitektur*, «Dansk Pædagogisk Tidsskrift», n. 1, 2010, (M. Juelskjær, *Gli allievi tra vecchia e nuova architettura educativa*); M. Juelskjær, *Arkitektonisk ledelse: Leder arkitekturen skolen ind i fremtiden? I Skolen i morgen*, Forlaget Dafolo, 2010, (M. Juelskjær, *Gestione architettónica: L'architettura guiderà la scuola del domani? La scuola del futuro*); Kommunernes Landsforening (KL), Indenrigs-og Socialministeriet, Uderisningsministeriet, Økonomi-og Erhvervsministeriet, Finansministeriet, *Inspirationskatalog til renovering og byggeri af daginstitutioner og folkeskoler – udmøntning af kvalitetsfonden'*, giugno 2009 (Enti Locali, Ministero degli Interni e degli Affari Sociali, Ministero dell'Istruzione, Economia e Affari, Ministero delle Finanze, *Catalogo per la ristrutturazione e la costruzione di asili nido e scuole - l'attuazione del Fondo di qualità'*, Giugno 2009); Kommunernes Landsforening (KL), *'Nysyn på folkeskolen'* (Enti Locali *Nuove prospettive per le folkeskole*), su [www.kl.dk/ImageVault/Images/id\\_42621/ImageVaultHandler.aspx](http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_42621/ImageVaultHandler.aspx), visitato il 29.11.13; Realdania & Erhvervs-og byggestyrelsen, *Modelprogram for folkeskoler*, Realdania & Enterprise and Construction Authority, *Modello di programma con le tendenze per costruire le folkeskoler*, <http://www.modelprogram.dk/index.php?option=comindhold&id=77> visitato il 29.11.13; cfr. anche in <http://www.godtskolebyggeri.dk/paedagogik/> e in <http://www.ug.dk/uddannelser.aspx> visitati il 29.11.13.

<sup>43</sup> M. Juelskjær, *School architecture and learning conditions, a Danish case*, cit., p. 70.

<sup>44</sup> Nel mese di maggio del 2003 il Parlamento Danese ha raggiunto un accordo per la modifica dei programmi dei percorsi *STX*, *HHX*, *HTX* e *HF* della scuola secondaria di secondo grado che sono diventati operativi nel 2005. Maggiori approfondimenti sul sito <http://eng.uvm.dk/education/Upper-Secondary-Education/Reform-of-the-Danish-Upper-Secondary-Academically-Orientated-Programmes>, visitato il 27.12.13.

delle significative innovazioni<sup>45</sup> e attualmente è in corso una nuova modifica, come già evidenziato nel precedente paragrafo.

In seguito all'elezione del nuovo governo avvenuta nel settembre del 2011, è in atto una profonda riforma delle politiche scolastiche danesi, soprattutto in tema di formazione degli insegnanti e di obiettivi PISA da raggiungere entro il 2020, che come si è visto hanno evidenziato alcune carenze importanti, la Danimarca, infatti, punta a entrare tra i primi cinque paesi nelle graduatorie PISA.

Dal 2012 è stata lanciata una piattaforma online di orientamento per gli studenti che li aiuta a scegliere il percorso di studi più adatto a loro attraverso la creazione di un percorso virtuale<sup>46</sup>.

Nel mese di giugno del 2013, come già evidenziato nel precedente paragrafo, è stato siglato l'Accordo tra il Governo Danese, il Partito Liberale della Danimarca e il Partito Danese del Popolo sul miglioramento degli standard nella scuola pubblica danese (primaria e secondaria inferiore)<sup>47</sup>. Questo documento dà l'avvio alla riforma che entrerà in vigore nell'agosto 2014.

Il Ministero dell'Istruzione Danese ha lanciato un nuovo sito *web*, dal quale si possono seguire le sperimentazioni che si stanno effettuando in più di sessanta scuole del Paese. E' un documento molto importante perché oltre a ribadire l'importanza di contrastare l'abbandono scolastico precoce, ha l'obiettivo di migliorare i risultati delle valutazioni OCSE-PISA in Danese, Matematica e Scienze Naturali e di sperimentare nuove metodologie didattiche in modo che tutti gli studenti possano apprendere e migliorare indipendentemente dal loro *background*<sup>48</sup>.

Nelle prime righe del documento si legge che le insoddisfacenti *performances* degli studenti migliori e di quelli più deboli in Danese, Matematica e Scienze quando lasciano la scuola rispetto ai dati PISA degli altri paesi, ha spinto il Governo a rivedere alcune scelte. Inoltre molti studenti abbandonano la scuola al nono anno e questo ha spinto il Governo ad avviare politiche contro l'abbandono scolastico.

---

<sup>45</sup> Inoltre sono stati apportati altri cambiamenti con la Legge n. 951 del 2 Ottobre 2009 e con i cambiamenti imposti dal § 2 della Legge n. 1527 del 27 Dicembre 2009; § 7 della Legge n. 140 del 9 Febbraio 2010 e § 2 della Legge n. 640 del 14 Giugno 2010. Cfr. su <http://eng.uvm.dk/>.

<sup>46</sup> Cfr. su <http://eng.uvm.dk/>.

<sup>47</sup> Udervisnings Ministeriet, *Den nye folkeskole: reformen i praksis* del 7.06.13, sul sito <http://eng.uvm.dk> visitato il 28.11.2013, il nome del documento è: '*Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*', Ministero Danese dell'Istruzione, *Accordo tra il governo (Socialdemocratici, Liberali Sociali e Partito Socialista Popolare), i Liberali e il Partito del Popolo Danese per un miglioramento scuola elementare*, del 7.06.13, in inglese sul sito: '*Agreement between the Danish Government (the Social Democrats, the Social-Liberal Party and the Socialist People's Party), the Liberal Party of Denmark and the Danish People's Party on an improvement of standards in the Danish public school (primary and lower secondary education)*', dal sito del Ministero dell'Istruzione Danese, sul sito <http://eng.uvm.dk/> visitato il 28.11.13, questo accordo dovrebbe entrare in vigore nell'agosto del 2014.

<sup>48</sup> Dalla newsletter informativa in data 2 dicembre 2013, cfr. in <http://eng.uvm.dk/>.

In questo documento si ritorna sui propri passi, rispetto alle scelte che sono state fatte in precedenza, infatti, dal 2006/2007 il numero delle ore totali è diminuito facendo perdere circa un mese intero di scuola. In questo documento si prevede un aumento delle ore di lezione per gli studenti e delle ore d'insegnamento per i docenti, in modo da «riuscire a sviluppare i punti di forza della scuola pubblica perseguendo in particolare tre obiettivi principali: 1) la scuola pubblica deve fare in modo che tutti gli studenti sviluppino al massimo le loro potenzialità; 2) la scuola pubblica deve ridurre l'importanza dell'influenza del contesto sociale di provenienza sul rendimento scolastico, 3) la fiducia dello studente nella scuola e il suo benessere deve essere rafforzato, attraverso il sapere professionale e le pratiche scolastiche [...]. Per raggiungere questi obiettivi è stato convenuto che saranno da migliorare tre aree, in particolare: 1) un allungamento dell'orario giornaliero, con una proposta formativa maggiormente variegata per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento, 2) una maggiore formazione professionale degli insegnanti, del personale pedagogico e dei dirigenti scolastici, 3) semplificazione delle norme e dei regolamenti con pochi e chiari obiettivi»<sup>49</sup>.

Viene previsto l'aumento delle ore per gli insegnanti con una permanenza giornaliera a scuola più lunga. Anche gli esami verranno modificati in modo che sia possibile testare le competenze anche attraverso attività reali e pratiche, anche mediante relazioni di partenariato tra la scuola e le imprese locali. Obiettivi chiari per l'apprendimento degli studenti contribuiranno ad un aumento degli standard accademici, sia per gli studenti accademicamente dotati, sia per gli studenti deboli.

E' prevista anche una maggiore integrazione (inclusione) degli allievi con disabilità con un monitoraggio continuo verso una maggiore integrazione e per tale ragione verrà istituito il Centro per l'Integrazione Scolastica e Handicap, con l'istituzione di un gruppo specifico per il monitoraggio dell'Integrazione Scolastica. Un elemento interessante è costituito dalle modalità di formazione delle classi che non saranno più rigidamente strutturate ma sarà possibile una maggiore flessibilità<sup>50</sup>.

Un importo di 500 milioni di DKK è accantonato nel corso del periodo 2012-2015, al fine di promuovere l'uso delle TIC nella scuola pubblica, di sviluppare materiali didattici digitalizzati. Inoltre, un portale per gli utenti della scuola pubblica sarà sviluppato per supportare una più stretta collaborazione con i genitori in merito ai progressi accademici degli studenti.

---

<sup>49</sup> Udervisnings Ministeriet, *Den nye folkeskole: reformen i praksis* del 7.06.13, sul sito <http://eng.uvm.dk> visitato il 28.11.2013.

<sup>50</sup> Per ulteriori approfondimenti si rimanda al testo originale vista l'articolata descrizione, su <http://eng.uvm.dk/>.

Oltre alla proposta per la riforma della *Folkeskole*, il Ministro Christine Antorini ha presentato una proposta per migliorare la Formazione Professionale che viene frequentata dopo il 9° o 10° anno, come già evidenziato.

L'accordo principale che è stato preso è un passo importante per garantire che gli studenti possano acquisire le competenze necessarie per proseguire gli studi all'istruzione secondaria, in modo che gli studenti più giovani scelgano la Formazione Professionale direttamente dopo la 9° o la 10° classe. Da questi pochi elementi riportati si evince come ci sia una grande attenzione alle tematiche della scuola per cercare di realizzare significativi miglioramenti negli standard di apprendimento, poiché i risultati non sono soddisfacenti.

Anche i nuovi risultati dell'OCSE-PISA, pubblicati il 3 dicembre 2013, non sono brillantissimi, certamente non c'è un vero e proprio peggioramento, perché la Danimarca continua a mantenere il suo livello o appena inferiore rispetto alla precedente indagine di tre anni fa. Sono leggermente al di sopra della media internazionale in Lettura, e retrocedono un po' in Matematica e Scienze.

Nonostante ciò gli studenti danesi restano ancora leggermente al di sopra della media internazionale in matematica, che è l'area principale di PISA 2012. Il numero di studenti che vanno male, però, è aumentato, mentre contemporaneamente i più bravi stanno diminuendo<sup>51</sup>.

La Danimarca, comunque, continua nei cambiamenti migliorativi e negli investimenti e il percorso intrapreso prevede anche un uso strategico degli spazi a partire dalla flessibilità delle classi.

Lo studio di caso sulla *Hellerup Skole* e la descrizione dell'*Ørestad Gymnasium* che seguiranno rappresentano un esempio significativo di come si possa modificare la didattica attraverso la progettazione di scuole senza aule, *open-space*. Ovviamente non tutte le scuole in Danimarca sono realizzate con questi criteri, ma nel momento in cui si decide di costruire un nuovo edificio scolastico, nulla è lasciato al caso, tutti i soggetti interessati sono coinvolti fin dall'inizio per studiare un progetto pedagogico che possa essere realizzato in ambienti pensati per quella visione.

---

<sup>51</sup> Per un approfondimento delle tematiche sono a disposizione il Rapporto Ocse-Pisa 2013 sui siti: [http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/131203%20PISA%20Resultatnotat.ashx?sc\\_camp=C449135218F7460BA6D62EA6485A748E](http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/131203%20PISA%20Resultatnotat.ashx?sc_camp=C449135218F7460BA6D62EA6485A748E); [http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/131203%20PISA%20Rapport%20WEB.ashx?sc\\_camp=C449135218F7460BA6D62EA6485A748E](http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/131203%20PISA%20Rapport%20WEB.ashx?sc_camp=C449135218F7460BA6D62EA6485A748E); [http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/131203%20PISA%20PIXI%20Sammenfatning.ashx?sc\\_camp=C449135218F7460BA6D62EA6485A748E](http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/131203%20PISA%20PIXI%20Sammenfatning.ashx?sc_camp=C449135218F7460BA6D62EA6485A748E); [http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/131203%20PISA%20Engelsk.ashx?sc\\_camp=C449135218F7460BA6D62EA6485A748E](http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/131203%20PISA%20Engelsk.ashx?sc_camp=C449135218F7460BA6D62EA6485A748E) visitati il 28.12.13.



## 5.4 *Incipit alla ricerca presso la Hellerup Skole*

Prima di iniziare la presentazione dello studio di caso qualche breve nota sulle interviste. Lo *Skoleleder, Jørn West Larsen*, in seguito alle indicazioni che avevo fornito durante il colloquio preliminare, ha scelto i docenti e gli studenti che avrebbero partecipato alla ricerca.

Oltre all'intervista al dirigente della scuola, sono stati scelti: un insegnante della scuola primaria del gruppo di bambini dai 7 ai 9 anni (1°-3° grado), un'insegnante del gruppo degli allievi dai 10 agli 12 anni (4°-6° grado), docente di Inglese, Matematica e Danese ed un'insegnante del gruppo degli studenti dai 12 ai 14 anni (7°-9° grado), docente di Inglese, Tedesco e Teatro. E' stato intervistato, inoltre, il docente e coordinatore degli allievi con Bisogni Educativi Speciali. Sono, infine, stati intervistati cinque studenti del terzo gruppo (7°-9° grado) di età diverse. Era prevista, anche la partecipazione a due lezioni della scuola primaria. All'inizio dell'intervista sono state mostrate ai docenti come stimolo alcune foto (negli allegati) di vecchie scuole o di modi di insegnare del passato, oltre anche ad alcune foto di scuole presenti.

### 5.4.1 *La Hellerup Folkeskole: Vi bygger en skole – Stiamo costruendo una scuola*

Esattamente il 20 settembre del 2002 veniva inaugurata la *Hellerup Folkeskole*. Questa scuola si trova a Gentofte un comune nei sobborghi a Nord di Copenhagen.



**Figura 75** *Hellerup Skole Ingresso, [F.d.A.]*.

Il comune è stato costituito con la fusione di sette precedenti municipalità: Charlottenlund (dove ha sede l'attuale consiglio municipale), Dyssegård, Gentofte, Hellerup, Jægersborg, Klampenborg, Ordrup e Vangede.

Imboccando il Dessau Boulevard, il viale che conduce alla scuola, ciò che colpisce subito è la grande bottiglia di birra quasi un simbolo del quartiere perché nelle vicinanze c'è la fabbrica della birra Tuborg, in un terreno che confina con il canale Øresund. La Hellerup è stata costruita sulle ex aree industriali della Tuborg. La scuola è il più grande progetto nel vasto ampliamento e modernizzazione dell'istruzione scolastica a Gentofte<sup>1</sup>.

La Hellerup Folkeskole, è una scuola innovativa e a più di dieci anni dalla sua inaugurazione i vari presidi e insegnanti che si sono succeduti hanno continuato a mantenere lo spirito innovativo che ne ha caratterizzato la costruzione. E' una scuola che può contenere circa 800 bambini e ragazzi, attualmente ce ne sono 650. La scuola appartiene alla Municipalità di Gentofte di cui fanno parte altre dieci scuole ed è stata progettata dallo studio Arkitema<sup>2</sup>.



**Figura 76** Dessau Boulevard, con la Hellerup Skole in lontananza [F.d.A.].

E' l'unica scuola del progetto SKUB<sup>3</sup> del Comune di Gentofte di nuova costruzione. Il suo design innovativo si basa su spazi di apprendimento personalizzati e agili,

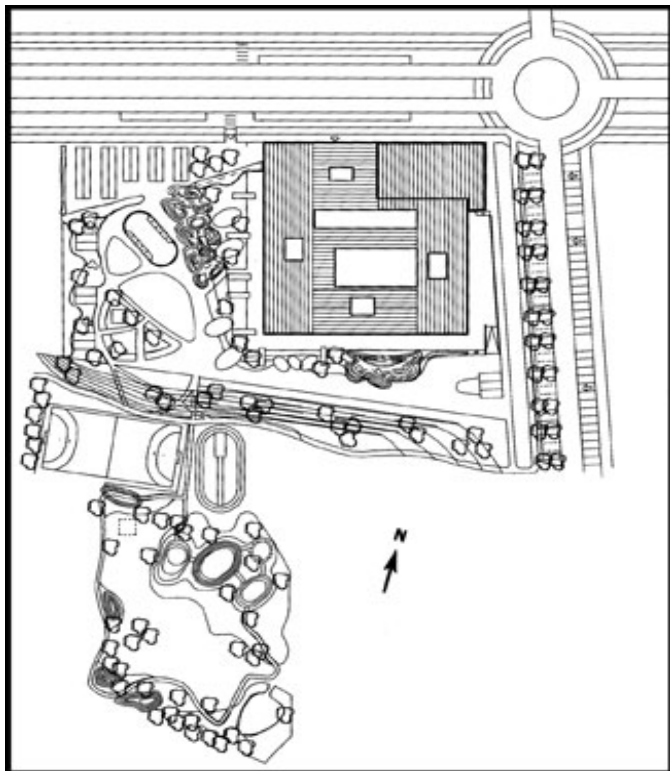
<sup>1</sup> <http://www.arkitekturbilleder.dk/bygning-422>, visitato il 3.12.13.

<sup>2</sup> <http://arkitema.dk/projekter/laering/hellerup-skole/>, visitato il 3.12.13.

<sup>3</sup> Con il progetto SKUB il Comune di Gentofte vuole creare un sistema scolastico dove i bambini e i giovani crescano e imparino di più rispetto agli obiettivi di apprendimento generali in Danimarca. Il processo è stato guidato da una visione che mette i bambini al 'centro', con la creazione di Centri per bambini e ragazzi il cui

completamente senza aule. Gli studenti sono organizzati in gruppi, l'apprendimento avviene attraverso diverse strategie didattiche. Gli insegnanti lavorano principalmente in team e collaborano con gli studenti per pianificare il loro apprendimento.

Come viene specificato dai progettisti, *«alla Hellerup Skole sono ridotte al minimo le distanze fisiche e psicologiche. Il cuore dell'edificio è il grande scalone centrale, che è molto di più di una scala, è il canale di comunicazione con tutti gli spazi della scuola.*



**Figura 77** La mappa della scuola. La scuola ha una grande area giochi, dal sito <http://www.Arkitekturbilleder.dk/bygning-422> visitato il 3.12.13.

*L'insegnamento si svolge nelle zone più tranquille. La 'Home Area' è la base dove avviene la vita quotidiana dei bambini ed è divisa in sale più piccole, adatte alla diversa età degli studenti. All'interno di queste zone ci sono le House che sono strutture aperte, mobili dove avvengono i momenti d'insegnamento. La struttura è molto insolita, è un laboratorio vivente per l'apprendimento, dove i processi d'insegnamento e di apprendimento sono in costante evoluzione. Il design dinamico dà la possibilità concreta e quotidiana di sfidare le idee tradizionali ed esplorare nuove opportunità»<sup>4</sup>.*

E' un istituto comprensivo perché come si è visto in Danimarca esiste il ciclo unico, rappresentato dalla *Folkeskole*<sup>5</sup>, che comprende tutti i bambini e ragazzi dai 6 ai 16 anni. La scuola vera e propria comincia a 7 anni, ma già a sei i bambini frequentano una sorta di 'primina' una pre-scuola che collega la scuola dell'infanzia alla scuola primaria. La scuola è molto grande ed è organizzata come se ci fossero tante piccole scuole all'interno di una grande scuola. Si sviluppa su tre piani e gli allievi sono distribuiti in funzione dell'età. Al piano terra ci sono i bambini di sei anni della scuola dell'infanzia, al primo i bambini dai 7 ai 9 anni, al secondo i ragazzi dai 10 ai 12 anni e all'ultimo piano gli studenti dai 13 ai 15-16 anni.

---

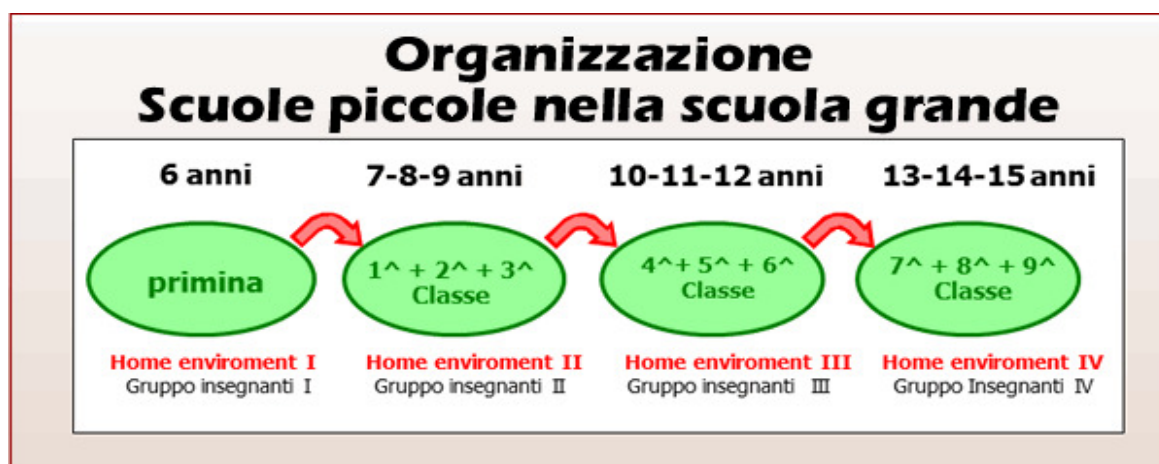
obiettivo è di creare ambienti di apprendimento che sostengano e sviluppino l'autostima di ogni singolo bambino, in cui venga valorizzata l'umanità di ciascuno, attraverso il rispetto reciproco, l'accettazione e la comprensione degli altri, dal sito <http://www.skub.dk/>, visitato il 3.12.13.

<sup>4</sup> <http://arkitema.dk/projekter/laering/hellerup-skole/> visitato il 3.12.13.

<sup>5</sup> Ministero dell'Istruzione Pubblica Danese, <http://eng.uvm.dk>.

L'headteacher Jørn West Larsen, che è preside della scuola dal 2009, spiega com'è avvenuta la costruzione della scuola, in particolare «nelle riunioni architetti e insegnanti erano seduti intorno ad un tavolo, gli architetti avevano i mattoncini lego e hanno costruito un modellino. Gli insegnanti intervenivano e riflettevano su come avrebbero potuto impostare la didattica, ipotizzando diverse soluzioni sulla base degli spazi previsti e lavorarono insieme su questo modello. In questo modo abbiamo avuto la Home<sup>6</sup>, agli studenti piace stare là, ed è logico che gli insegnanti pensino a come sistemare adeguatamente l'arredamento e per avere un ambiente più consono all'apprendimento».

A questa descrizione si aggiungono le parole delle insegnanti che permettono di approfondire meglio il percorso per la costruzione della scuola. L'insegnante, Tine, racconta che «l'edificio è stato costruito con l'aiuto di genitori, studenti e insegnanti. Alcuni studenti sono stati scelti per formare un gruppo a cui è stato domandato come avrebbero preferito fosse la loro scuola, allo stesso modo venne fatto con i genitori e gli insegnanti provenienti da scuole diverse. Ci sono stati alcuni workshop ancora prima della nascita della scuola. Tutte le riflessioni, i suggerimenti, le idee vennero portate agli architetti i quali incominciarono a elaborare il progetto. Ciò che è stato fantastico è il coinvolgimento di tutte le componenti della scuola».



**Figura 78** Schema dell'organizzazione della Hellerup Skole, in C. Khün, *Giù i muri! Le scuole senza aule*, Atti del seminario internazionale: *Il dito e la luna. Puntiamo lo sguardo sulle competenze. Nuovi tempi, spazi e modi di fare scuola*, Bologna 25 e 26 febbraio 2011. sito dell'ADi: <http://www.adi.it>, visitato il 2.12.13.

E' questa la strada che ultimamente viene maggiormente seguita 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

<sup>6</sup> Home, struttura esagonale a forma di gazebo dove si svolgono i momenti di lezione.

passo avanti.

Tutta la comunità interessata deve essere coinvolta, anche i bambini hanno la possibilità di esprimere le loro opinioni che spesso sono sorprendenti. Come spiega Clark, che «coinvolgere i bambini, i genitori, insegnanti nel processo di progettazione può portare una nuova prospettiva, ma al tempo stesso si corre il rischio di essere puramente simbolici. Infatti, una raccolta veloce di opinioni e di risposte pronte da parte degli interessati senza un reale coinvolgimento prolungato, può creare un generale senso d'insoddisfazione, in questo caso, tutto diventa superfluo. I risultati delle opinioni e delle informazioni raccolte direttamente o indirettamente dai partecipanti, devono essere successivamente comunicate, ma questo non significa che vengano sostituite le competenze professionali degli architetti. Il vero significato di questa partecipazione è racchiuso nel contributo che ciascuno dà a seconda delle proprie capacità e conoscenze. Questo significa che ognuno deve svolgere il proprio ruolo: il bambino farà il bambino e non l'adulto o l'architetto»<sup>7</sup>. Questa visione è molto diffusa anche in Trentino Alto Adige<sup>8</sup>, dove attualmente non si costruisce un edificio importante come la scuola senza aver coinvolto la comunità di riferimento<sup>9</sup>.

Patricia Woolner rileva come la chiave di volta sia quella di coinvolgere non solo gli insegnanti, i genitori, il personale della scuola e tutta la comunità che spesso è dimenticata o al massimo coinvolta perifericamente. Inoltre, prosegue la studiosa, «gli architetti che

---

<sup>7</sup> A. Clark, *Collaboration and consultation: drawing on multiple perspective*, in AA.VV., *Making Space 2010, architecture and design for children and young people*, Princes House, Edinburgh 2010, e-book sul sito [www.childreninscotland.org.uk/makingspac](http://www.childreninscotland.org.uk/makingspac) e su [www.smarterplaces.org](http://www.smarterplaces.org), visitati il 2.12.2013, cfr. con L. Malavasi e L. Pantaloni, *Coriandoline*. Laura Malavasi pedagoga e Luciano Pantaloni architetto hanno progettato insieme a 700 bambini il quartiere di Coriandoline, un quartiere di Correggio inaugurato nel 2008, progettato e pensato interamente a misura di bambino ([www.coriandoline.it](http://www.coriandoline.it)), consultato il 3 dicembre 2013. Nel 1999 viene pubblicato il 'Manifesto delle Esigenze Abitative dei Bambini', che include non solo disegni, ritagli, impronte di manine e collages originali fatti dai bimbi delle scuole materne, ma che più di tutto sintetizza le idee, le indicazioni, le emozioni e le fantasie emerse in un decalogo di come dovrebbe essere la casa secondo il parere dei bambini, sul sito <http://www.coriandoline.it/ita/>, visitato il 2.12.2013.

<sup>8</sup> In Trentino Alto Adige l'Amministrazione provinciale ha sempre ritenuto importante che gli edifici scolastici si contestualizzassero rispetto al territorio e alle varie realtà che esistono in Provincia di Bolzano e che i vari ambiti interni delle scuole fossero concepiti in maniera funzionale. Con l'entrata in vigore delle rinnovate direttive sull'edilizia scolastica nel 2009 sono state poste le premesse che le future scuole siano realizzate secondo i nuovi parametri che la nuova pedagogia oggi richiede. J. March und C. Pomaro, *Schulbau in Südtirol gestern und heute - L'edilizia scolastica in alto Adige*, in *Costruire Pedagogie*, «Turris Babel», cit., n. 93, 10/2013.

<sup>9</sup> Intervento dell'architetto Josef March, Direttore del dipartimento ai lavori pubblici, Provincia autonoma di Bolzano, 'Quale strada ha intrapreso l'architettura contemporanea nel campo scolastico?' al Convegno 'Spazio & Apprendimento - Lernen & Raum', 10.11.12, Bressanone (Bz). L'architetto March spiega che «l'architettura viene sviluppata in una forma di cooperazione creando delle squadre e anche in forma di network tra i committenti, gli utenti della scuola e i progettisti e ciò che sarà sempre più importante in futuro è il fatto che l'architettura dovrà essere sviluppata attraverso un dialogo con l'Ente Pubblico e la pubblica opinione, oggi non si costruisce senza aver consultato la popolazione, soprattutto nell'ambito dei grandi progetti, si può realizzare un progetto solo entrando in dialogo e con tutti gli interessati», (trascrizione dell'a.).

*lavorano nel campo dell'istruzione sono spesso desiderosi di collaborare con gli insegnanti per essere aiutati a sviluppare una comprensione dell'ambiente fisico»<sup>10</sup>.*

La partecipazione alla progettazione porta una condivisione del significato degli spazi e una 'consapevolezza ambientale', Horne-Martin auspica che quest'aspetto dovrebbe far parte della formazione degli insegnanti<sup>11</sup>.



**Figura 79** Spazio giochi esterno, in *Jubilæumsskrift. Hellerup Skole 10ÅR. Den 20. September 2012, Gentofte Kommune, Gentofte 2012*, p. 9.

Dudeck spiega nel dettaglio come lavorare con gli insegnanti per sviluppare il loro apprezzamento per le aule come ambienti fisici e consentire loro di svolgere un ruolo molto più centrale nel processo di progettazione di un nuovo edificio scolastico o la ristrutturazione di uno vecchio<sup>12</sup>. Sviluppare una comprensione ed una consapevolezza per l'importanza degli ambienti consentirebbe agli insegnanti di fare un uso migliore e più riflessivo dello spazio fisico che hanno per l'insegnamento. Da questo punto di vista, osserva Woolner. *«la progettazione partecipata di un ambiente nuovo o rinnovato, potrebbe, se accuratamente condotta, fornire un trampolino di lancio che incoraggi sia gli insegnanti sia gli studenti e altro personale della scuola, per diventare più attenti e coinvolti del loro ambiente»<sup>13</sup>*

La scuola è un esempio di tipologia *open space*, perché non esistono aule chiuse, esistono spazi dedicati alle varie attività. Lo *Skoleleder* racconta che *«la scuola è*

<sup>10</sup> P. Woolner, *The Design of Learning Spaces*, Continuum International Publishing Group, London 2010, p. 45.

<sup>11</sup> S. Horne-Martin, *The classroom environments and its effect on the practice of teacher*, «Journal of Environmental Psychology», n. 221-2, 2002, pp. 139-156, cfr. in S. Hone-Martin, *The Classroom environment and children's performance-is there a relationship?*, in C. Spencer, M. Blades (edd.), *Children and their Environments*, Cambridge University Press, Cambridge 2006.

<sup>12</sup> M. Dudek, *Architecture of School*, Architectural Press, Oxford 2000, pp. 50-55.

<sup>13</sup> P. Woolner, *The Design of Learning Spaces*, cit., p. 45.

*sicuramente molto originale e diversa dalle altre non ci sono aule ma spazi di lavoro per i bambini che devono imparare. Vent'anni fa la municipalità ha cominciato a creare una nuova visione chiamata 'imparare senza frontiere' e che caratterizza la scuola. La scuola a settembre ha festeggiato il decimo anno di attività ed è stata una data importante per tutta la comunità».*

All'ingresso una grandissima scala di legno chiaro accoglie gli studenti, è un po' il simbolo della scuola e rappresenta la metafora della vita, 'ogni giorno si sale un gradino della propria crescita personale e sociale'. Ciò che colpisce subito è la presenza all'ingresso di una grande quantità di scarpe, stivali, posti vicino agli attaccapanni.

In ogni piano ci sono spazi dedicati a questo scopo, infatti, allievi e insegnanti, ma anche i genitori, appena entrano a scuola si tolgono le scarpe e indossano quelle per l'interno, come se fossero a casa propria. Questo aspetto è ciò che auspicava Volpicelli, 'sentire la scuola come casa'<sup>14</sup>. E' proprio questa l'impressione che si ha appena si entra: ci si sente come a casa, in un'atmosfera molto accogliente e piacevole. I bambini e i ragazzi si possono così muovere liberamente anche sul pavimento. All'ingresso c'è inoltre uno spazio dedicato al gioco del ping pong, oltre agli spazi per i più piccoli e a un locale dedicato al pranzo. Al piano terra, inoltre, c'è una biblioteca con scaffali aperti, divani, poltrone, tavoli e sedie per leggere comodamente, ma gli studenti spesso si accomodano sulla grande scala, gemella di quella che si trova all'ingresso, ma opposta. Ci sono inoltre i Laboratori di Falegnameria, di Cucina, di Cucito e di Pittura, oltre alla Sala della Musica e alla Palestra.

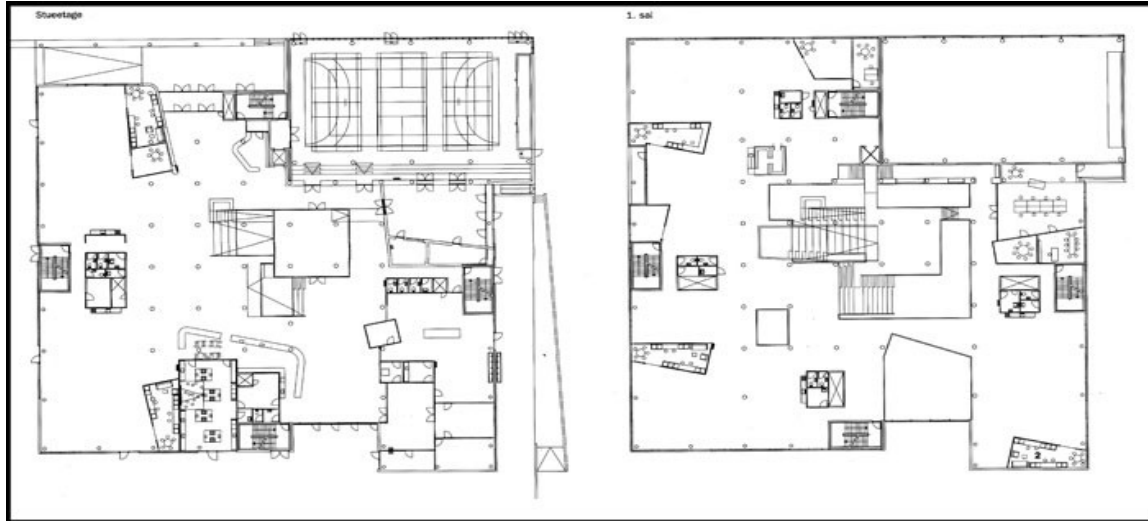
Tutti gli insegnanti raccontano che i laboratori sono utilissimi perché si possono spiegare degli argomenti in aula e poi scendere nei laboratori per mettere in pratica ciò che si è imparato, molte cose si imparano anche toccando con mano, sperimentando, quindi, si impara la teoria in aula e poi si scende nel laboratorio e si passa subito alla pratica, oppure si impara direttamente nel laboratorio mentre si realizza qualcosa, il pensiero corre al 'learning by doing' di Dewey. L'insegnante, Tine, dice che «sicuramente questa possibilità è importante, si può sfruttare non dovendo prenotare spazi per classi grandi, ma mandando anche pochi studenti alla volta. La conoscenza non è solo leggere un libro, scrivere o ascoltare un insegnante, ma toccare con mano, fare attività pratica, fare esperienze. Questo funziona con tutti gli argomenti, Inglese, Tedesco, Matematica o Educazione Fisica, matematica. Si possono vedere appesi ai muri gli oggetti costruiti nel laboratorio di Falegnameria o nel laboratorio di Arte. E' possibile grazie ai laboratori dove possono, appunto, dare forma e creare».

Gli altri due aspetti che sorprendono immediatamente dopo essere entrati sono: la luminosità che proviene dal lucernario del soffitto e l'atmosfera soffusa. Nonostante ci

---

<sup>14</sup> Cfr. Cap. 2, § 13.

siano circa 650 studenti più tutti gli insegnanti, non c'è frastuono. Certo il rumore, da ciò che dicono gli insegnanti è un problema, ma negli anni, in seguito a vari interventi, è diminuito molto.



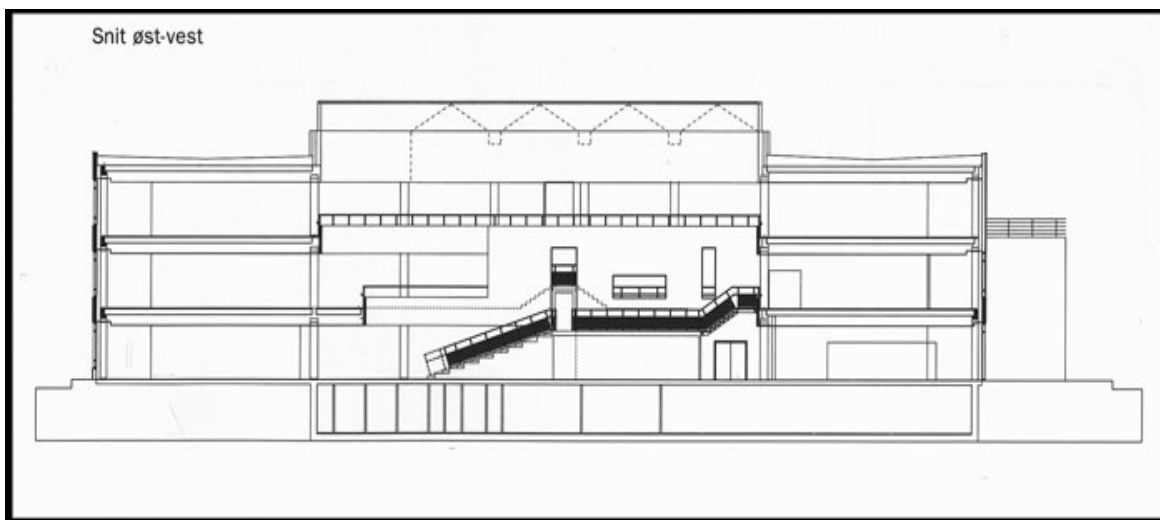
**Figura 80** Planimetria, l'edificio è lungo circa 60 m su ciascun lato e alto tre piani, dal sito <http://www.arkitekturbilleder.dk/bygning-422>, visitato il 2.12.13.

Sono in programma altri interventi per migliorare il problema. *Tine*, che ha lavorato nella scuola fin dall'inizio, riferisce che è possibile fare degli interventi posizionando delle vetrate che non toglierebbero la luce, ma permetterebbero un minimo d'isolamento, infatti, «all'inizio della pianificazione e della stesura del progetto si era pensato ad inserire delle 'glasses area' dove poter avere in ogni caso la possibilità di vedere attraverso le vetrate e ridurre il rumore. Questo sarebbe stato fantastico poi, però, non sono state costruite».

La grande particolarità della scuola è che all'interno non ci sono aule, ci sono solo nove aree, chiamate *home areas*, che si diramano dalla scala centrale che è il fulcro della scuola. Negli angoli di queste aree sono posizionate delle strutture mobili esagonali di due metri per due metri (nella Figura 83 sono segnate in rosso) chiamate *Home Base* con delle sedute su cui si accomodano i bambini e i ragazzi per ascoltare le spiegazioni degli insegnanti, della durata di circa venti minuti. Successivamente i bambini e i ragazzi si accomodano dove meglio preferiscono per svolgere le esercitazioni, possono sedersi a dei tavolini, oppure sdraiarsi sul pavimento oppure mettersi sui divani nelle aree *relax* o ancora su dei gradoni di forma esagonale o anche all'interno di questi gazebo. Ci sono tre tipi di zone rosse, gialle e verdi a seconda delle esigenze di ciascun allievo, gli studenti durante l'intervista spiegano che i differenti colori delle zone rappresentano differenti modalità di lavoro e di studio, in particolare: «quella rossa è fatta per il lavoro individuale, per avere concentrazione. Per discutere e poter stare in compagnia ci sono la zona verde e quella



gialla. La zona gialla è per i gruppi di tre e quattro persone, magari un insegnante e qualche alunno, mentre la verde con i tavoli grossi è predisposta per tante persone».



**Figura 81** Sezione dell'edificio dal sito, sul sito <http://www.arkitekturbilleder.dk/bygning-422>, visitato il 2.12.13.

In sostanza, alla *Hellerup*, i bambini ascoltano le spiegazioni, prendono le consegne dagli insegnanti e poi svolgono le loro esercitazioni sulla base del loro percorso di apprendimento, i docenti seguono il proprio gruppo, guidano con attenzione ogni bambino o studente che ne abbia necessità, ma può anche avvenire che più gruppi lavorino insieme se ci sono dei progetti programmati, può ad esempio accadere che si siedano vicini bambini che stanno studiando discipline diverse. Osservando dall'esterno la situazione traspare una attenta programmazione e pianificazione da parte dei docenti, ogni studente è impegnato nelle proprie attività in un piccolo gruppo o in un gruppo più grande oppure, se preferisce, da solo in tutta libertà. Tutto ha un senso nel lavoro che viene svolto, d'altra parte gli spazi aiutano alla diversificazione, ma tutto deve essere perfettamente previsto. Ci sono attività che si svolgono all'interno delle varie aree, altre attività che, invece, soprattutto per i bambini più piccoli, a volte si svolgono all'esterno della scuola nell'area giochi. Dipende ovviamente dalla programmazione di ogni docente, C'è una grande collaborazione tra i vari docenti di una stessa area per armonizzare i vari momenti e non disturbare il gruppo contiguo. Il pranzo viene consumato o nella grande sala al piano terra oppure nelle varie zone. Ogni *home areas* ha una propria cucina con tavoli, sedie e angolo *relax*. Gli studenti hanno la possibilità di prepararsi piccoli spuntini e mangiare e di bere come se fossero a casa propria.

Il preside racconta che «da quest'anno possono mangiare del cibo genuino preparato da loro, ci sono due ragazzi con un insegnante in cucina; questa scuola è un grosso successo, i bambini non mangiano cibi appropriati al mattino a casa e così possono

*mangiare cibo genuino qui a scuola e avere un'alimentazione sana, supporto per la crescita e il cervello». Al termine del pranzo i bambini e i ragazzi puliscono e riordinano la sala da pranzo.*



**Figura 82** Struttura mobile per i momenti di spiegazione (Home), (F.d.A.).

*conto che è in grado di raggiungere l'obiettivo, e questo dovrebbe essere l'obiettivo dell'intero team»<sup>16</sup>.*

Con l'aiuto di strutture mobili è possibile creare spazi diversificati. Le aree dei piani rappresentano un paesaggio costituito da scale, ponti, balconi, piattaforme dove gli studenti possono muoversi, sedersi a studiare o a giocare. Ai due lati dell'edificio ci sono le scale di emergenza e gli ascensori, dipinte dai bambini.

Nelle varie aree di apprendimento, vi si trovano inoltre alcuni spazi chiusi *off limits* per gli alunni, sono le 'fortezze' aree esclusivamente per i docenti dove gli insegnanti si 'barricano'<sup>17</sup> per rilassarsi. Nella scuola sono presenti spazi dedicati alle attività ludiche con tavoli da calcio balilla e tavoli da ping pong ed ogni area ha gli armadietti personali per ogni allievo.

Il preside spiega *«che ci sono 80 persone che lavorano nella scuola: 55 docenti, 20 insegnanti per il dopo scuola, 5 addetti tecnici. Dal mese di agosto del prossimo anno (a metà agosto inizia il nuovo anno scolastico) l'orario di lavoro, con la nuova legislazione sulla Folkeskole cambierà. Le ore saranno di 60 minuti, su 5 giorni alla settimana per 40*

Tutto è stato studiato per adattarsi all'età dei bambini o dei ragazzi in modo da *«rendere gli spazi, il più possibile personalizzati»<sup>15</sup>*, e per permettere il *cooperative learning* e la *peer-to-peer education*.

Khün spiega che *«i gruppi necessitano di un obiettivo comune, i gruppi sono costituiti da elementi eterogenei così che i componenti non fanno tutti la stessa cosa. L'obiettivo comune finale deve essere quello della personalizzazione. Ogni componente del gruppo dovrebbe avere l'opportunità di arrivare a rendersi*

<sup>15</sup> C. Khün, *Giù i muri, le scuole senza aule*, cit., p. 22.

<sup>16</sup> C. Khün nell'intervista rilasciata il 27 maggio 2011 a Vienna. C. Khün è preside della Facoltà di Architettura dell'Università di Vienna.

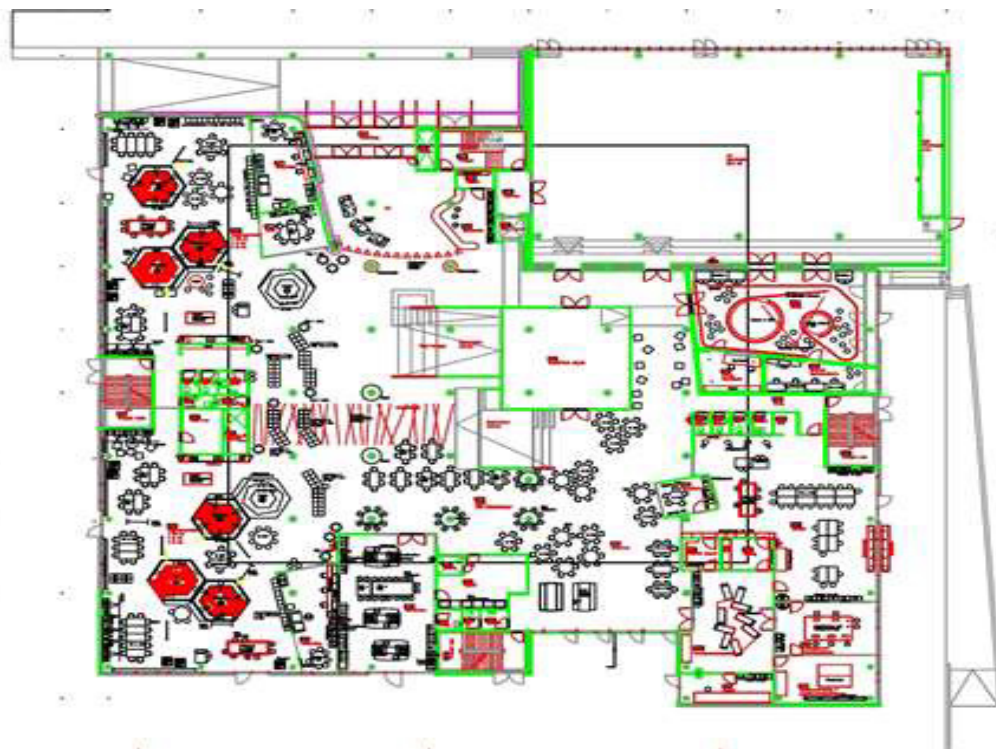
<sup>17</sup> *Ibidem*.

settimane all'anno, gli insegnanti aumenteranno il loro orario di lavoro che settimanalmente sarà così suddiviso:

- bambini dai 6 ai 10 anni: 30 ore di lezione;
- ragazzi dai 10 ai 13 anni: 33 ore di lezione;
- ragazzi dai 13 ai 15 anni: 35 ore di lezione.

L'orario di lavoro degli insegnanti è di 1682 ore l'anno inclusa la formazione personale, la maggior parte degli insegnanti ha una docenza frontale di circa 23-25 ore la settimana».

La classe nella sua unità esiste ancora ed è composta di 20-25 studenti circa per classe, ma molto spesso la programmazione prevede lavori con altri gruppi classe in uno scambio cooperativo continuo. Infatti, una delle caratteristiche della scuola è la collaborazione e l'appartenenza ad una comunità e questo avviene proprio attraverso il lavoro di gruppo.



**Figura 83** Mappa del primo piano le aree in rosso sono dei gazebo, dove gli studenti e gli insegnanti si incontrano per le lezioni da C. Khün, *Designing for Education: Compendium of Exemplary Educational Facilities 2011*, published by the OECD, ottobre 2011, p. 5.

Una caratteristica particolare della scuola sono i nomi prescelti per i vari spazi. La decisione è stata quella di indicare con dei nomi latini le aule specialistiche ad esempio il Laboratorio di Cucina si chiama *Kulinarium*, la Palestra si chiama *Forum*, la scala principale che porta al centro della scuola dove è posizionato il pianoforte si chiama *Auditorium*, *The Earth* è la Terra è il punto di incontro da cui poi ci si può spostare in tutta

la scuola. Al secondo e ultimo piano si trova il *Naturium* che è la zona dove sono presenti i laboratori scientifici di chimica, fisica e biologia e una parte dedicata al ‘Museo Vivente’ [N.d.A.], come auspicava Romanini, con animali e piante, sia all’interno dove sono posizionati terrari ed acquari, sia all’esterno sulla terrazza dove sono collocate delle gabbie spaziose. Gli animali e le piante vengono accuditi dagli studenti.

La zona della musica si chiama *Opus*, è un laboratorio attrezzato con strumenti musicali e tutto ciò che serve per registrazioni e prove, l’*Universarium* è l’area che accoglie le risorse informatiche, i libri e tutto ciò che serve agli studenti per svolgere le attività assegnate, il *Kulturium* è uno spazio pensato per attività artistiche e creative. *The Sun*, è il cuore amministrativo della struttura che ne permette il funzionamento, si trova al primo piano, proprio di fronte all’ultimo gradino della scala e comprende gli uffici del direttore e la segreteria. Tra il primo e il secondo piano c’è la sala proiezioni, con una gradinata, anche in questo caso viene riproposto il tema della ‘scala’ come filo conduttore.

Per le aree che ospitano le classi, invece sono stati utilizzati i nomi dei pianeti (pazienza se Plutone non è più un pianeta!): Marte, Venere, Mercurio, Giove, Saturno, Plutone, Urano e Nettuno. Gli insegnanti raccontano che «*le classi sono state chiamate con i colori rosso, blu e giallo al posto del tradizionale a, b, c e tutti gli studenti sono rimasti molto entusiasti nel dover spiegare dove andare nella scuola, utilizzando i nomi assegnati ai vari spazi, che in pratica suonerebbe ad esempio: vado a destra in Marte in 7 Rosso nel Forum. Assolutamente fantastico! [loro commento, N.d.A.]*»<sup>18</sup>.

#### **5.4.2 Det ny ‘Springbræt’ - Il nuovo ‘Trampolino’**

Come evidenziato la *Hellerup* è una scuola innovativa, il suo corpo docente elabora sempre nuovi progetti, lo ‘*Springbræt*’ - il ‘Trampolino’ rappresenta il progetto pedagogico della scuola, dove sono evidenziati gli obiettivi. Dal mese di settembre del 2012 c’è un nuovo ‘Trampolino’, è una sorta di nuovo programma per gli anni futuri. I valori della scuola si basano sulla visione del Municipio di Gentofte e condividono questa visione con le altre scuole della Municipalità, il motto è ‘Imparare senza frontiere’. In sostanza, «*i bambini e i giovani devono imparare senza limiti per valorizzare e sviluppare le loro risorse e le loro potenzialità al massimo e instaurare relazioni sociali con altre persone, sentire diverse lingue ed esperienze in più luoghi rispetto ai loro genitori. Gli adulti devono organizzare le strutture e l’organizzazione, in modo che venga promosso sempre l’apprendimento dei bambini*». Inoltre, i bambini devono essere aiutati «*a sviluppare la propria autostima e a considerarsi parte di una comunità, a diventare cittadini competenti,*

---

<sup>18</sup> AA.VV., *Jubilæumsskrift (Libro del Decennale). Hellerup Skole 10ÅR. Den 20. September 2012*, Gentofte Kommune, Gentofte 2012, p. 7.

*curiosi e responsabili, oltre che a sviluppare le loro potenzialità e il loro talento»<sup>19</sup>.*

Il progetto pedagogico ha come punto di partenza, per la visione proposta, tre dimensioni: professionalità, comunità, prospettiva futura.

Secondo queste istanze, *«essere uomini in un mondo che cambia significa preparare i bambini alle sfide che li aspettano, impegnandosi ad accogliere diversità d'istruzione, situazioni di lavoro, situazioni di vita e di persone, perché il mondo è e diventa più vario, mutevole, accessibile e imprevedibile più che mai»<sup>20</sup>.*

Imparare senza frontiere ha due evidenti accezioni, la prima riguarda la crescita e la valorizzazione delle proprie risorse personali, la seconda riguarda la capacità di sapersi proiettare verso gli altri superando le barriere linguistiche, sociali e culturali.

Queste istanze hanno una profonda connessione con il pensiero di Grundtvig, il quale ha proposto un pensiero assolutamente innovativo che può essere letto nella prospettiva della moderna antropologia culturale, infatti, delle parole di Maria Luisa De Natale, lo studioso auspicava *«una società in cui l'abolizione delle classi sociali è intimamente connessa all'abolizione delle differenze culturali, una società, cioè in cui una medesima atmosfera culturale permea di sé tutte le manifestazioni della vita nazionale, superando quei fenomeni di emarginazione e di subcultura che ne caratterizzano la struttura»<sup>21</sup>.*

L'obiettivo della *Hellerup Skole* è di dare appunto 'un trampolino di lancio' per il futuro, attraverso la 'Professionalità' dei docenti intesa *«sia come competenze accademiche, sia come competenze pratiche. Importante e fondamentale è l'approccio interdisciplinare partendo dal presupposto che i bambini imparano in modo diverso e che ottengono il massimo se sono lasciati liberi di lavorare nelle condizioni che meglio si adattano al loro modo di imparare e alle loro caratteristiche con un focus sulla creatività, sul problem solving e sull'innovazione. I vari membri del team (docenti, pedagogisti ed educatori) lavorano in sinergia per sostenere lo sviluppo accademico, sociale e personale dei bambini»<sup>22</sup>.*

Nella seconda istanza, relativa alla Comunità, si legge che i bambini hanno bisogno di sentirsi al sicuro nella loro vita quotidiana *«sviluppando le capacità di giocare e imparare insieme con gli amici riconoscendo le differenze reciproche nel rispetto delle proprie identità personali»<sup>23</sup>.*

I docenti insegnano in un ambiente di apprendimento flessibile ed esteticamente bello e l'approccio che utilizzano verso gli studenti è di apprezzamento e di stimolo. All'interno di questa prospettiva comunitaria i genitori vengono visti come una grande risorsa, per cui la collaborazione reciproca è incoraggiata, ma al contempo vincolante per il

<sup>19</sup> Staff della Hellerup Skole, *Det ny Springbræt*, settembre 2012.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

<sup>21</sup> L. Di Natale, *L'educazione per la vita, N.F.S. Grundtvig pedagogista ed educatore danese*, cit., p. 39.

<sup>22</sup> *Ibidem*. Staff della Hellerup Skole, *Det ny Springbræt*, settembre 2012.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

benessere del bambino. Pertanto, la scuola viene considerata *«una comunità sociale in cui tra i bambini, i giovani, i genitori e gli insegnanti ci sia conoscenza a cui ciascuno contribuisce con le proprie risorse e potenzialità»*<sup>24</sup>.

Per quanto riguarda la prospettiva futura, i docenti e tutte le figure presenti nella scuola, pedagogisti che affiancano i docenti nel loro lavoro, psicologi, logopedisti ed educatori continueranno a sviluppare e a innovare l'insegnamento in una dialettica dinamica e proattiva, sempre sperimentando ed investigando verso nuove metodologie con un alto livello di formazione professionale, basato sul dialogo e sulla condivisione delle conoscenze. Verrà inoltre incrementato l'utilizzo delle tecnologie informatiche ed una maggiore digitalizzazione.

Inoltre, nel 'Trampolino' si legge che *«al fine di rendere coerente il pensiero educativo della scuola e per garantire un ambiente di apprendimento interessante ai valori di base sono aggiunti alcuni aspetti fondamentali per garantire una qualità costante a scuola. In particolare verranno stilati piani annuali dalle équipes, che saranno autonome, e si presterà molta attenzione alle transizioni, soprattutto nell'ultimo anno, ci sarà un costante contatto comunicativo con le famiglie, verrà garantita l'estetica dell'ambiente di apprendimento e verrà condivisa la responsabilità collettiva per costruire uno spirito di squadra»*<sup>25</sup>.

Un aspetto, particolarmente interessante, presente nel 'Trampolino' è il benessere, inteso come benessere degli allievi, dei docenti e delle persone che nella scuola lavorano. Le parole dell'*Headtescher* ci aiutano a comprendere meglio quest'aspetto, racconta, infatti, che *«l'apprendimento accademico del bambino e il benessere del bambino devono supportarsi a vicenda, se non ci sente bene a scuola è difficile imparare. Allora è sempre necessario camminare su due strade: benessere accademico e mentale del bambino. In alcuni sistemi scolastici la priorità assoluta è della didattica e il bambino può passare brutti momenti a scuola. Noi pensiamo che se un bambino qui si sente a proprio agio egli aprirà i suoi canali di apprendimento e anche l'aspetto accademico ne gioverà»*.

Benessere degli allievi, ma anche benessere degli insegnanti, assolutamente importante e da tenere in considerazione. Il preside racconta che *«si lavora in team molto stretti, questa modalità dà molti vantaggi, ma anche porta molti rischi: l'edificio scolastico ha una architettura open space e quello che si fa è visibile, tutti sanno cosa si fa e come s'insegna. Si porge, dunque, una sfida ai docenti, loro lavorano in un bel posto che piace a tutti, sono apprezzati, a volte ci si ricorda di ringraziarli per il loro lavoro. Questo è un punto psicologicamente molto importante, che li aiuta nel lavoro. Se un insegnante, però, non funziona, lo si può avvisare e dirgli di trovarsi un altro lavoro, possiamo anche*

---

<sup>24</sup> *Ibidem.*

<sup>25</sup> *Ibidem.*

*licenziarlo, ma è un rimedio molto estremo. C'è un accordo tra le scuole e il Comune. Ogni anno i direttori si incontrano ad aprile e discutono su ogni singolo insegnante e se non funziona può trovare posto in un'altra scuola. Si fa una sorta di scambio tra gli insegnanti, a volte abbiamo successo e l'insegnante va bene, ma se non funziona nemmeno nella seconda scuola, allora, forse bisogna licenziarlo».*

In Danimarca i docenti sono assunti dal Comune e da una commissione composta dal preside e da un gruppo di persone che comprendono, oltre al preside, il consulente scolastico, i sindacati, i docenti, i genitori. La docente, *Helle*, racconta che «*anche i bambini sono coinvolti nell'assunzione di un insegnante, infatti, quando fu assunto Y, ha dovuto fare prima un colloquio con una commissione e poi anche con i rappresentanti dei bambini. Se i bambini avessero negato il loro consenso allora non sarebbe stato assunto. Loro hanno il loro punto di vista totalmente diverso ed è molto utile. Sa cosa chiedono ad ogni candidato? 'Se questo fosse X Factor, perché dovremmo scegliere lei come vincitore? Quale sarebbe il suo X Factor come insegnante?' Noi non l'avremmo mai chiesto come adulti, ma loro sì, ed è fantastico. Credo che bisogna ascoltare i bambini di tanto in tanto. Noi vogliamo che siano indipendenti, che imparino a muoversi da soli, allora dobbiamo credere in loro e nelle competenze che hanno sviluppato»*, comunque prosegue *Helle*, «*è importante che un docente se non funziona, se vi è una totale disarmonia, proprio per il tipo di progetto che c'è in questa scuola è meglio che vada via, perché potrebbe rovinare il lavoro fatto dagli altri insegnanti, basta anche una sola persona»*, poi però prosegue, la docente, «*la dirigenza deve credere negli insegnanti e in quello che fanno, senza porre un controllo completo. Questa è la libertà che abbiamo in Danimarca, tutto dipende dal docente»*.

In merito al tema del controllo, il preside, spiega che «*ci sono modi diversi per svolgere queste ricerche, a volte quando insegnano, si può osservare, ma per quanto lo riguarda non lo fa spesso, però così si capisce la qualità dell'insegnante. A volte anche attraverso gli incontri tra i team, con i genitori, valutazioni veloci, quindi. Si arriva ad avere un'opinione su questa persona da molti punti di vista diversi, per poi prendere la decisione più idonea»*.

Rispetto a quest'aspetto, *Tine*, spiega «*che in questa scuola bisogna essere pronti a mettersi in gioco, non bisognerebbe scegliere questa scuola se non si vuole essere visti o non si vuole collaborare, bisogna avere una mente aperta, nel senso che bisogna sentirsi a proprio agio nelle cose che si fanno, non si può pianificare tutto, serve una buona dose di adattabilità»*.

In sostanza, non solo non bisogna essere timidi, ma bisogna avere un'elevata capacità di lavorare in team, una grande flessibilità, avere quello spirito di condivisione e quella visione definita come cultura-ponte che «*esprime una presa di coscienza e una*

*reazione ai problemi posti dalla cultura contemporanea e rappresenta una risposta pedagogica e didattica che, affrontando il problema della frammentazione e della mancanza di un centro unificatore, vuole esaltare il suo carattere incrementale e aperto, la sua qualità diffusa»<sup>26</sup>.*

La cultura-ponte permette di realizzare quella mediazione necessaria tra persona e cultura e questo è possibile solo attraverso una visione pedagogica unitaria che metta al centro la persona e che abbia come fine la promozione del suo sviluppo integrale ed armonico<sup>27</sup>. Potrebbe essere definito anche come *team-teaching*, ma questa accezione è meno ampia rispetto all'idea di cultura-ponte, infatti, il *team-teaching* esclude i dettagli strutturali ed organizzativi e, come spiegano Bair e Woodward, utilizzando una definizione espressa da Dean e Witherspoon, membri dell'*United State Office of Education*, l'essenza del concetto sta, «*nello spirito stesso della programmazione collegiale della collaborazione assidua, della compattezza, della comunicazione disinibita e di un contributo reciproco e leale. Esso si riflette non in un gruppo di individui riuniti e distinti, ma piuttosto in un gruppo che sia un singolo team unitario. E' indispensabile al piano un grado più alto di elasticità*»<sup>28</sup>.

Flessibilità, elasticità sono le parole d'ordine. La flessibilità è un concetto molto presente nella scuola di oggi e deriva in particolare dalla ricerca didattica e pedagogica, ed in particolare lo si può trovare negli studiosi che hanno ritenuto come aspetto importante e centrale dell'educazione, la singolarità e la diversità di ciascun allievo. E' conveniente richiamarne la definizione che ritiene «*flessibile ogni modo di operare, a qualunque livello (singolo docente, dirigente scolastico, scuola come organizzazione), finalizzato ad assicurare la migliore formazione personale, sociale, culturale e professionale a ciascun allievo, nell'ottica della personalizzazione del principio di garanzia di opportunità per tutti e per ciascuno*»<sup>29</sup>. E' flessibile, quindi, ciò che introduce elementi di differenziazione nell'azione formativa per sviluppare la stessa competenza sia che derivano da una flessibilità organizzativa, che riguarda l'utilizzo degli spazi, la strutturazione degli orari, la costituzione di gruppi di apprendimento, gruppi di docenti e la gestione delle risorse umane, sia da una flessibilità didattica con la realizzazione dei percorsi disciplinari in riferimento ai contenuti ed agli approcci didattici<sup>30</sup>. A tal proposito, Helle spiega che «*è una cosa molto importante per poter lavorare in un ambiente come questo, flessibile.*

---

<sup>26</sup> G.Sandrone, *La cultura assente. Un'indagine sul tema «Professione docente e 'cultura ponte'»*, cit., pp. 49-50.

<sup>27</sup> *Ivi*, p. 50.

<sup>28</sup> M. Bair, R.G. Woodward, *La pratica del team teaching*, Loescher, Torino 1973, p. 23, tit. or.: *Team Teaching in Action*, Houghton Mifflin Company, Boston 1964, cfr. in S. E. Dean, C. F. Whitherspoon, *Team Teaching in Elementary School*, in «Education Briefs», n. 38, U. S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Washington January 1962, p. 4.

<sup>29</sup> *Ivi*, p. 228.

<sup>30</sup> *Ibidem*.



*Bisogna dare agli insegnanti la libertà di utilizzare i metodi d'insegnamento che ritengono più adatti. Il motivo, quindi, che molte cose qui funzionano sia proprio legato alla fiducia che la direzione ha nel corpo insegnanti. E' molto importante per far funzionare una scuola così, non basta l'architettura. Si è in totale autonomia nei team, proprio per la fiducia che si ha da parte della direzione che lascia gestire le cose, questo significa che ogni team ha una propria economia. Si deve fare un piano di azione per tutto l'anno, documentare come perseguire gli obiettivi nazionali. Se si vogliono, ad esempio, raggiungere comprando torte per tutti ad agosto e spendere tutti i soldi, quella è una decisione nostra, noi abbiamo l'ultima parola. La direzione ovviamente può intervenire e non concordare con l'idea, ma se si riesce ad argomentare e fare capire che in questo modo si raggiungeranno gli obiettivi nazionali allora va bene. I team spendono i fondi in modi diversi, alcuni in libri, altri in visite ai musei, o per invitare esperti esterni alla scuola. La decisione è dei team e questa, a suo parere, è la parte fondamentale del successo della scuola, c'è fiducia nei docenti, perché se si è controllati, non è possibile lasciare liberi gli studenti, farli diventare autonomi, se si è lasciati liberi e in autonomia questa scuola non funzionerà». Questo concetto è stato ribadito da Khün, che ritiene importante «delegare più possibile a livello della scuola; ci dovrebbe essere il minor controllo possibile a livello centrale dello Stato e la scuola dovrebbe sentire la necessità di prendere le proprie decisioni così come gli insegnanti stessi»<sup>31</sup>.*

Rispetto alla collaborazione tra docenti tutti gli insegnanti concordano su questa esigenza assolutamente necessaria e indispensabile alla Hellerup. Lasciando spazio alle loro voci, Tine, rivela di crederci molto, infatti «concorda assolutamente necessità di collaborare tra i colleghi della stessa area didattica. Quando si lavora in gruppo, ogni persona mette a disposizione le proprie abilità, ma serve avere anche molta fiducia tra di noi, sapere che tutti abbiamo ambizione riguardo a quanto in là far arrivare i propri studenti, bisogna però credere nel progetto, non c'è nulla di sacro e nessun dogma da seguire, si hanno degli obiettivi, ma come arrivarci dipende da come rispondono i bambini. Gli insegnanti hanno molto margine per sviluppare un metodo di studio, non c'è nessuno che impone». Allo stesso modo Anne Mette racconta che «si lavora in team, il team è composto da dodici persone, non esiste il lavoro singolo, si hanno incontri settimanali e si discute su cosa fare e su cosa programmare. Chi arriva in questa scuola deve adeguarsi a questo metodo, deve collaborare, per fare un esempio, ci sono periodi che si fanno lezioni, 'quasi' tradizionali e periodi in cui c'è collaborazione e scambio anche con docenti di altre aree, ad esempio è stato concluso un progetto sui 'ragni' collaborando con la classe 3°. che se non c'è cooperazione il sistema non può funzionare, si dipende molto uno dall'altro. Insegnare in questa scuola è stimolante e divertente

---

<sup>31</sup> Intervista al prof. C. Khün avvenuta il 27.05.2011 a Vienna.

*bisogna reinventarsi ogni giorno, ed è una sfida costante».*

In una visione pedagogica in cui si mette al centro l'allievo, la comunicazione e la collaborazione tra docenti diventa necessaria. E', quindi, indispensabile all'interno della scuola una cultura di collegamento che serve al docente per operare in modo efficace e che rende possibile l'interazione professionale e la collaborazione tra docenti in funzione delle esigenze degli allievi in ogni fase del lavoro educativo e didattico<sup>32</sup>.

Attraverso la collaborazione e lo scambio diventa molto facile individuare diverse strategie d'insegnamento, e riconoscere negli allievi i diversi modi di apprendere (*learning style*), come spiega Helle «*i bambini sanno come vanno nell'apprendimento, iniziano con una certa modalità di apprendimento, ma non è detto che in futuro utilizzeranno sempre quella, inoltre attraverso l'apprendimento cooperativo, gli studenti imparano più facilmente».*

L'apprendimento di tutti i bambini e ragazzi è l'obiettivo principale della scuola. Nei documenti<sup>33</sup> si legge che nella scuola «*vengono utilizzate diverse strategie di apprendimento affinché ogni bambino/giovane impari ad imparare e gli insegnanti utilizzano diversi approcci per raggiungere questo obiettivo con un'attenzione ai diversi stili di apprendimento, ma anche dell'insegnante (anche l'insegnante ha un proprio stile), tenendo conto che alcuni bambini imparano meglio cose nuove e difficili attraverso il movimento, altri attraverso il bisogno di toccare, vedere o sentire. Il grande spazio fisico della scuola viene utilizzato per garantire un ambiente di apprendimento flessibile».* Sono frasi importanti che delineano la direzione in cui si muovono i docenti. Dal punto di vista pedagogico e didattico è possibile individuare diverse aree di stili di apprendimento che interagiscono tra loro, in particolare riguardano gli stili cognitivi, in cui ci sono diverse preferenze per l'elaborazione dell'informazione, modalità analitica o globale, a cui si aggiungono altri modelli. Vi sono poi le modalità sensoriali che riguardano come vengono utilizzate e gestite le informazioni, quindi, ci potrà essere una preferenza ad utilizzare il canale visivo piuttosto che uditivo o cinestesico. Proprio per questa ragione si lascia spazio a movimento, al coinvolgimento continuo. Ci possono essere poi delle preferenze che riguardano l'ambiente fisico e ambientale come ad esempio la luce, la presenza o l'assenza di rumori, ecc. Certamente non bisogna trascurare anche i tratti di personalità degli allievi, quindi la preferenza per lo studio individuale o il lavoro di gruppo. Porre attenzione ai diversi stili di apprendimento degli allievi impegna il docente a sviluppare una pratica didattica che soddisfi le varietà di stili presenti negli studenti. L'insegnante ha quindi il compito di esplorare la varietà degli stili personali degli allievi in modo da individuare i profili individuali ed utilizzare strategie di apprendimento adeguate ed anche supportarli

---

<sup>32</sup> G.Sandrone, *La cultura assente. Un'indagine sul tema «Professione docente e 'cultura ponte'»*, cit., p. 50.

<sup>33</sup> Documenti sul sito della scuola che presentano le varie attività, cfr. su <https://www.hellerupskole.dk/>.

nell'apprendere nuove strategie e rendere consapevoli gli alunni stessi del loro stile<sup>34</sup>. A questo si aggiunge ciò che insegna Howard Gardner, cioè che le persone sono differenziate anche in base al diverso «profilo delle intelligenze»<sup>35</sup>, che è unico, individuale e irripetibile. La finalità che viene perseguita dagli insegnanti, quindi, mira essenzialmente a promuovere la conoscenza e incoraggiare gli allievi a sviluppare le proprie caratteristiche.

Importante, secondo Helle, «promuovere l'apprendimento cercando di individuare in ogni bambino l'area di sviluppo prossimale (nearest zone), per imparare serve la 'nearest area' vicino alla 'comfort area' Vygotskij<sup>36</sup> ci ha ispirato molto, come del resto Maria Montessori e le scuole di Reggio Children. Non abbiamo molte scuole primarie che seguono il metodo Montessori, ma abbiamo molte scuole dell'infanzia».

Il team dei docenti pianifica e progetta le attività per i gruppi di alunni, ma per gruppi di età ad esempio dai 7 ai 9 anni. Ciascun alunno ha un proprio piano personalizzato, che viene discusso e condiviso con i genitori e con gli alunni, questo per renderli partecipi e responsabili del loro percorso formativo, c'è una forte sinergia e cooperazione tra la famiglia e la scuola. Ogni bambino e ragazzo ha il proprio portfolio, diviso in schede. Tutti i giorni per quanto possibile gli insegnanti registrano su un giornale di bordo alcune note sui bambini, su ciò che hanno imparato e su ciò che dovranno imparare il giorno dopo e sui programmi svolti. Questo giornale di bordo viene letto con i bambini e con i genitori<sup>37</sup>.

Scrivere il giornale di bordo comporta una riflessione di su quello che si è fatto e su quello che si dovrà fare soprattutto se poi viene condiviso con i genitori e gli studenti.

E' importante che insegnante ed allievo riflettano su quello che hanno fatto e su ciò che è avvenuto, per imparare dall'esperienza. Riflettere significa non dare mai nulla per scontato, significa cercare sempre le strategie più idonee in relazione ai bisogni dei soggetti; significa, infine, mettersi sempre in discussione<sup>38</sup>.

La professionalità del docente e la sua azione tra teoria e prassi sono in un costante rapporto dialettico: la riflessione degli insegnanti sulle loro azioni può aiutarli a diventare consapevoli della loro tacita prassi professionale così da metterli in una situazione di

<sup>34</sup> A. Cadamuro, *Stili cognitivi e stili di apprendimento*, Carocci, Roma 2002; M. Cantoia, L. Carrubba, B. Colombo, *Apprendere con stile. Metacognizione e strategie cognitive*, Carocci Faber, Roma 2004; L. Mariani, G. Pozzo, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico. Imparare a imparare, insegnare a imparare*, RCS/La Nuova Italia, Milano/Firenze 2002.

<sup>35</sup> H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987, tit. or.: *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence*, Basic Booc, Inc., New York 1983 e in H. Gardner, *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano 1994, tit. or.: *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*, Basic Book, New York 1993.

<sup>36</sup> L. S. Vygotsky, *Pensiero e linguaggio*, Giunti Barbera, Firenze 1980, ed. it. 1954, p. 130, tit.or., A. N. Leont'ev e A. R. Lurija (a cura di), *Izbrannye psichologiceskij isslédovanija*, Accademia delle Scienze Pedagogiche, Mosca 1956.

<sup>37</sup> Documenti sul sito della scuola che presentano le varie attività, cfr. su <https://www.hellerupskole.dk/>.

<sup>38</sup> D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, cit., p. 76.

analisi critica del proprio agire<sup>39</sup> e ad intervenire tempestivamente quando si presentano delle difficoltà. L'idea della pratica riflessiva è un'alternativa rispetto alla tradizionale epistemologia della pratica<sup>40</sup> e «*porta a nuove concezioni della relazione tra docente e allievo e porterebbe sicuramente ad un miglioramento della pratica professionale*»<sup>41</sup>.

In sostanza, la qualità dell'agire professionale dipende dalla riflessione critica sulle prassi professionali che vengono agite dai docenti in situazione e che determinano la costruzione di autonomia e critica del sapere professionale, in modo da modificare costantemente, consapevolmente e in modo critico le proprie azioni<sup>42</sup>. La riflessione è «*l'impresa di riconquistare esplicitamente tutto ciò che noi siamo e facciamo implicitamente*»<sup>43</sup>. [...] *Riflettere significa prendere in esame la propria esperienza e le convinzioni che sono alla base delle scelte decisionali, per poi risalire alle assunzioni in base alle quali si giustificano certe opzioni teoriche*»<sup>44</sup> e mettere in dubbio la definizione del proprio compito<sup>45</sup>. Secondo Dewey, affinché la riflessione si manifesti, è necessario innanzitutto che l'educatore o il docente, percepisca lo stato di incertezza, di perplessità e di dissonanza, prenda cioè coscienza di un dubbio o di una perplessità e che senta dentro di sé la necessità di risolvere questa situazione di disagio cognitivo e che voglia effettivamente trovare una soluzione attraverso «*un'operazione di ricerca [...] per trovare i materiali che risolveranno il dubbio*»<sup>46</sup>. Infatti, secondo Schön, l'insegnante «*deve essere pronto a inventare nuovi metodi e deve sforzarsi di sviluppare in se stesso l'abilità di scoprirli*»<sup>47</sup>, ma la qualità dell'agire professionale dipende dalla riflessione critica sulle prassi professionali che sono agite dai docenti in situazione, che determinano la costruzione di autonomia e critica del sapere professionale, in modo da modificare costantemente, consapevolmente e in modo critico le proprie azioni<sup>48</sup>. Se l'insegnante, pertanto, comincia ad agire non come un esperto tecnico, ma come un professionista riflessivo, non solo 'ascolta davvero' i suoi allievi, ma riceve anche idee per azioni che vanno al di là dei programmi delle lezioni<sup>49</sup>.

Dal 'Trampolino' e dagli altri documenti scaturisce una visione della scuola, in cui

<sup>39</sup> *Ivi*, p. 345.

<sup>40</sup> *Ivi*, p. 316.

<sup>41</sup> *Ivi*, p. 336.

<sup>42</sup> *Ivi*, p. 84-92.

<sup>43</sup> L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma 2003, p. 23, cfr. in M. Merleau-Ponty, *Il visibile e l'invisibile*, Bompiani, Milano 1999, tr. it. *Le visible e l'invisible*, Gallimard, Paris 1964, p. 58.

<sup>44</sup> *Ivi*, p. 24

<sup>45</sup> D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, cit., p. 45.

<sup>46</sup> J. Dewey, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1986, tit. or.: *How We Think*, Heat, Boston 1933, p. 72.

<sup>47</sup> D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, cit., p. 92.

<sup>48</sup> *Ivi*, p. 84-92.

<sup>49</sup> *Ivi*, p. 334.

gli insegnanti sostengono le capacità dei bambini di stupire, di essere motivati ad imparare e di essere critici per diventare dei cittadini responsabili.

#### 5.4.3 'Skole till livet' - Una scuola per la vita

Questa visione dell'apprendimento che emerge in modo così forte e che caratterizza il percorso di apprendimento, trova una sua risonanza nelle parole di Grundtvig, per il quale *«l'educazione si configura come un processo coincidente con la vita stessa, come una dimensione dell'esistenza personale attraverso cui l'individuo assurge a responsabile protagonista del proprio divenire con una chiara consapevolezza del comune patrimonio etico-politico-civile che lo motiva e lo sostanzia»*<sup>50</sup>.

Leggendo il 'Trampolino' e ascoltando le persone intervistate, ci si rende conto come questa visione sia profondamente radicata nel popolo Danese e come la valorizzazione della crescita di ciascuna persona sia dal punto di vista degli apprendimenti che come cittadini e parte di una comunità sia tuttora la bussola che guida le scelte che vengono fatte.

L'*headteacher* spiega come Grundtvig abbia influenzato profondamente il metodo d'insegnamento, *«questo modo d'insegnare è stato in qualche modo ispirato a lui, infatti, Grundtvig raccomandava di insegnare ad esempio la storia, non solo leggendola sui libri, ma raccontandola»*. Un insegnamento, quindi, più vivace, meno mnemonico e meno decontestualizzato rispetto agli interessi emergenti dal proprio contesto socio-culturale, vale la pena a tal proposito citare alcune parole illuminanti che Maria Luisa De Natale ha riportato nel suo libro: *«perfino i migliori diventano irrequieti quando sono annoiati»*<sup>51</sup>. Per tale ragione è importante un insegnamento stimolante, un insegnamento che risvegli l'interesse e la voglia di imparare.

Il sistema scolastico appariva agli occhi di Grundtvig, assolutamente inadeguato e fallimentare, scarsamente utile ai bisogni degli allievi perché non riusciva a *«perseguire esiti formativi in termini di valorizzazione delle capacità personali e di maturazione delle capacità critiche»*<sup>52</sup>.

Anche gli insegnanti ribadiscono questo concetto, *Tine* ritiene *«che ogni persona è diversa e bisogna provare a tirare fuori da ognuno i migliori aspetti, è giusto dare importanza al singolo, ma è necessario anche capire che è parte di un gruppo, di una comunità e della società tutta, quindi deve accettare il confronto e acquisire un modo di pensare democratico»*.

*Anne Mette*, rileva che *«Grundtvig aveva una visione molto aperta della società e riteneva che i ragazzi andassero a scuola con la voglia, ma la scuola li deve stimolare*

<sup>50</sup> M. L. De Natale, *L'educazione per la vita, N.F.S. Grundtvig pedagogista ed educatore danese*, cit., p. 163.

<sup>51</sup> *Ivi*, p. 173, cfr. in N. Davies, *Education for life*, William and Norgate, London 1931, p. 85.

<sup>52</sup> *Ibidem*.

*adeguatamente affinché vengano a scuola con il proposito di imparare, noi crediamo che loro vogliano venire a scuola ad imparare una metodologia che gli serva nella vita cioè imparare ad imparare», che è ciò che fa parte delle competenze chiave per l'apprendimento permanente<sup>53</sup>.*

Illuminanti in proposito anche le parole di *Helle*, che spiega come *«Grundtvig abbia ispirato la visione degli studenti come persone singole, non come una massa. Tutti li vedevano come una classe, di bassa o alta classe sociale. Lui li vedeva come persone e questo è uno dei principi fondamentali di questo istituto. Prendersi cura di ogni studente. Ci si deve prendere cura di quelli meno bravi per non lasciarli da soli, ma anche di quelli bravi, fornirgli obiettivi e sfide per farli migliorare ulteriormente. Se consideriamo solo gli studenti normali, prima di tutto non esiste più ora uno studente medio, si possono spendere molte risorse ad aiutare quelli che sono deboli, ma bisogna sempre ricordarsi di quelli bravi, perché è lì che si trovano i futuri premi Nobel. Se non li educiamo e non manteniamo il loro interesse attivo, allora si annoieranno della scuola e crescendo perderanno interesse nell'istruzione. Proviamo, quindi, a prenderci cura di entrambi gli estremi, abbiamo le risorse e i mezzi per prestare l'adeguata cura e attenzione dei più problematici o bisognosi di supporto, ma non ci poniamo limiti, mai fermare un alunno, portare sempre tutto il più in là possibile. Qui c'è proprio Grundtvig, lui è stato il primo a vedere gli studenti come persone singole e noi ci basiamo tantissimo su quello. Qui si può vedere che i ragazzi ricevono diversi metodi di insegnamento, c'è molta libertà e democrazia»*. Anche *Rasmus* concorda, piegando che si sente vicino a Grundtvig perché *«combatteva per avere una scuola per tutti, nessuno escluso benché fossero contadini riteneva avessero il diritto di venire educati, perciò ha costruito una scuola. Questo è importante anche nella nostra scuola. Ci si sente obbligati a lavorare molto duramente per aiutare i bambini nel loro percorso e ad educarli»*.

A proposito di questi aspetti De Natale scrive, proponendo il pensiero di Grundtvig, che *«pensare che la 'radice' è il 'tronco' di una popolazione, i gerenti e i contadini, ricchi e poveri, gli artigiani di tutte le categorie, i marinai e i commercianti, non debbano avere altra conoscenza ed educazione se non quella dietro l'aratro, nella bottega, sugli alberi dei velieri o nei magazzini, è un'idea degna di barbari e tiranni»<sup>54</sup>.*

In queste parole emerge l'attenzione pedagogica di Grundtvig a considerare i bisogni della persona nelle diverse fasi della sua vita, per il pedagogo, come scrive De Natale, *«un nuovo e sostanziale spirito di libertà deve caratterizzare tutte le istituzioni educative, e*

---

<sup>53</sup> Parlamento Europeo e Consiglio d'Europa, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente – un quadro di riferimento europeo*, del 18 dicembre 2006, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Lussemburgo 2007, sul sito <http://eur-lex.europa.eu/it/index.htm>, visitato il 27.12.13. La raccomandazione costituisce uno dei risultati del lavoro congiunto della Commissione Europea e degli Stati membri nell'ambito del programma di lavoro 'Istruzione e formazione 2010', sul sito <http://ec.europa.eu/dgs/educationculture/publ/pdf/ll-learning/keycompen.pdf> visitato il 27.12.13.

<sup>54</sup> M. L. De Natale, *L'educazione per la vita*, N.F.S. Grundtvig pedagogo ed educatore danese, cit., p. 161.

soprattutto, la scuola primaria deve organizzarsi in una struttura il più possibile simile a quella familiare»<sup>55</sup>.

Ecco allora che da queste parole scopriamo come alla Hellerup si cerca di riproporre quello spirito familiare che è parte integrante dell'educazione soprattutto quando si tratta di bambini. Il piacere del muoversi nel familiare, «permette di affermare che il riconoscimento di qualcosa significa 'sapersene servire' o abbozzare i movimenti adeguati, assumere un determinato atteggiamento o perlomeno tendere ad esso»<sup>56</sup>, infatti, come scrive Iori, «l'educazione nello spazio scolastico vissuto come 'previsto' può aprire certamente il bambino alla familiarità dell'abitare e al piacere del riconoscere e del ritrovare»<sup>57</sup>.

Rispetto a questo argomento anche i ragazzi hanno espresso parole assolutamente folgoranti che fanno comprendere lo spirito educativo presente nella scuola. I ragazzi, spiegano che «si sentono come a casa e ognuno di loro è importante, ognuno di loro è diverso e gli insegnanti li aiutano ad imparare secondo le loro caratteristiche» e da parte dei docenti c'è quell'attenzione a ciascuno di loro che li fa sentire da un lato accolti e protetti, dall'altro responsabili di se stessi e delle loro scelte, infatti, raccontano che gli insegnanti «sono sempre molto attenti ai loro bisogni e da quest'anno c'è un docente definito Contact Teacher, che aiuta in caso di necessità o di difficoltà e con lui si può parlare di ciò che disturba, c'è molta fiducia in questo insegnante, gli incontri sono fissati ogni tre settimane, oppure anche prima in caso di necessità, ma comunque si può andare anche da un altro insegnante, c'è molta fiducia in tutti gli insegnanti».

Questo ci fa comprendere come questa attenzione alla crescita soprattutto culturale dell'allievo, sia l'aspetto che maggiormente «lo aiuta a comprendere se stesso, e a trovare una propria e autonoma collocazione come cittadino in un contesto relazionale che spesso viene vissuto senza consapevolezza e senza responsabile partecipazione»<sup>58</sup>.

Rasmus, che si dedica agli allievi con bisogni speciali, spiega che «ci siano diversi modi di apprendere, alcuni studenti imparano meglio nei laboratori, quando fanno attività manuale, quando toccano, quando vedono, quando sentono, quando annusano, soprattutto se hanno delle difficoltà. Credo che sia difficile per un bambino con disabilità, differenziare queste categorie: tattile, olfattiva, visiva. Ai ragazzi con problemi cognitivi, non gli basta differenziare tra queste categorie, è importante che capiscano anche gli spazi, dove ci si trova, dove si sta lavorando, come ci si sta relazionando con gli altri ragazzi, come si lavora con loro, questa scuola è molto orientata al lavoro di gruppo, si stimolano aiutandosi a vicenda, anche ad essere creativi».

<sup>55</sup> Ivi, p. 176.

<sup>56</sup> S. Marsicano, *Verso Itaca, Strutture psicologiche della formazione mentale*, Guerini, 1991, p. 120.

<sup>57</sup> V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, cit., p. 128.

<sup>58</sup> M. L. De Natale, *L'educazione per la vita, N.F.S. Grundtvig pedagoga ed educatore danese*, cit., p. 159.

Tutta questa attenzione agli allievi, alle diversità che li caratterizzano rispetto ai modi e ai tempi di apprendimento è una questione di primaria importanza nel progetto educativo e pedagogico della scuola., infatti, il preside spiega che questa prospettiva che caratterizza la scuola è *«una questione etica, si mette il benessere del bambino al centro. Ogni bambino ha caratteristiche diverse, e i docenti devono scovare queste capacità degli alunni, trovare un metodo d'insegnamento che si adatti a loro, così si può scoprire il talento nei bambini. A volte il talento è teoretico ma a volte è anche guidato dalla passione. La cosa più importante è di trovare qualcosa di valore per il bambino, per la sua vita, per ritrovarsi nella visione proposta dal Comune di Gentofte come collante pedagogico, cioè 'vivere senza porsi limiti'. Il bambino è al centro e la scuola è costruita a fianco a lui per trovare il suo valore, il suo talento. La scuola non è per gli insegnanti».*

#### **5.4.4 'Trappen til livet' – 'Le scale per la vita': un gradino alla volta, il domani è tuo**

Le scale come metafora della vita o, secondo la visione di Khün, come *«metafore spaziali»*<sup>59</sup>, sono il tema dominante che caratterizza la Hellerup Skole: come si è evidenziato, la grande scala è il centro pulsante della scuola. Queste scale vengono usate in molti modi diversi: ci si muove, si sta seduti, si consuma il pranzo, *«le scale creano uno spazio flessibile che può essere usato in numerose, diversificate situazioni di apprendimento ed è anche, appunto, una metafora della vita perché attraverso delle semplici domande come: 'vuoi andare su o giù', vuoi andare avanti o fermarti, vuoi alzarti o stare seduto? i bambini devono fare delle scelte ed essere consapevoli delle ricadute delle loro scelte»*<sup>60</sup>. Si punta molto, quindi, a sviluppare un senso di responsabilità che li porti ad essere autonomi nel loro percorso di vita fin dai primi anni di scuola. E' proprio dalla strutturazione e dall'organizzazione fisica degli spazi che si possono immaginare percorsi e paesaggi sempre nuovi che consentono ai docenti quella flessibilità necessaria nell'impostare la loro azione didattica ed educativa. Con gli spazi si 'immagina', per parafrasare il titolo di un Convegno organizzato dall'OCSE nel 2010<sup>61</sup>, si immaginano nuovi modi di insegnare e nuove strategie didattiche. Alla *Hellerup Skole* c'è una costante sperimentazione, che viene recepita con entusiasmo dagli allievi, i quali parlando della loro scuola e dei loro insegnanti rimarcano come *«ogni anno ci siano dei cambiamenti proposti dagli insegnanti con una costante sperimentazione per migliorare sempre la qualità della scuola».*

Gli studenti sono abituati a questi cambiamenti, li trovano positivi perché permettono

---

<sup>59</sup> C. Khün, *Neu Räume für die Bildung*, in Antje Lehn, R. Stuefer, *Räume bilden. Wie Schule Architektyue Kommunizieren*, Erhard Löcker GesmbH, Wien 2011, p. 84.

<sup>60</sup> OWP/P Architects, VS Furniture, Bruce Mau Design, *The Third teacher. 79 Way you can Use Design to Transform Teaching & Learning*, cit., p. 186.

<sup>61</sup> *IMAGINE! Exploring Radical Vision for Tomorrow's Schools... and How to Make Them Work*, cit.



loro di abituarsi a situazioni e prospettive diverse, ed anche quelli che il prossimo anno finiranno il loro percorso alla *Hellerup* e probabilmente dovranno andare in una scuola molto tradizionale, sono dispiaciuti ma non preoccupati perché *«ai cambiamenti sono abituati, proprio per l'impostazione didattica e metodologica della scuola»* e in poco tempo si adattano senza problemi. *«Sicuramente il cambiamento di scuola sarà complicato, ma essere così indipendenti, maturi, avere autocoscienza, prendersi le proprie responsabilità aiuta molto»*.

La struttura della scuola permette di organizzare gli spazi a seconda delle necessità, infatti, i ragazzi raccontano che nelle loro aree ci sono spazi per la Matematica, per le Lingue, per il Danese e non sono fissi in un'area, si muovono a seconda di ciò che è stato programmato dai docenti. In particolare raccontano che *«non hanno una classe vera e propria perché c'è molta collaborazione e ci sono molti lavori di gruppo con le altre classi, infatti, ci sono tre classi del nono anno e lavorano come in una grande classe. Si hanno molti amici tra le classi e non ci si sente mai soli. Si lavora con tutti anche con chi non ci piace. Ci si aiuta in caso di difficoltà perché mentre si aiuta un compagno, s'impara e il linguaggio tra studenti è più facile e immediato, meno formale di quello dei docenti. Oppure si chiede aiuto agli insegnanti che sono sempre molto disponibili all'ascolto e all'aiuto, anche nel tempo libero. Si va d'accordo, non c'è bullismo e nessuno ruba niente, anche se si lasciano incustoditi i propri oggetti, con gli spazi aperti, non ci si perde mai di vista»*.

Questa collaborazione che si ha tra gli studenti permette l'apprendimento cooperativo e quello tra pari. Infatti, i ragazzi rilevano come nel lavoro di gruppo s'impara di più e meglio, infatti, i ragazzi raccontano che *«si impara meglio, perché c'è molto spazio, molto lavoro di gruppo. Nella nostra scuola insegnano molto bene a lavorare in gruppo, si viene preparati alla collaborazione e all'aiuto reciproco. Questo è quello che rende questa scuola molto diversa, speciale e buona. Gli insegnanti sono sempre a disposizione, per aiutare»*.

In queste parole degli studenti si evidenzia come il concetto di 'comunità educativa', intesa come *«gruppo di persone, le quali vivono e agiscono in uno stesso luogo operando cooperativamente, aiutandosi a vicenda, ciascuno in base alle proprie competenze con la presenza di uno o più adulti che svolgono il ruolo di insegnanti»*<sup>62</sup> sia fortemente presente nelle loro riflessioni. Ciò che colpisce nelle parole degli studenti è l'importanza che danno alla collaborazione e all'aiuto reciproco. In una cultura e in una tradizione come quella della scuola italiana, molto individualista, è importante, come scrive Martinelli,

---

<sup>62</sup> M. Martinelli, *In gruppo si impara. Apprendimento cooperativo e personalizzazione dei processi didattici*, Sei, Torino 2004, p. 43.

riconoscere il contesto della 'comunità' come luogo di educazione e di apprendimento<sup>63</sup>. E' una comunità di apprendimento che dà importanza all'intero gruppo degli studenti, perché la progettazione degli interventi e del lavoro didattico avviene tra gruppi di studenti di classi diverse, in modo che tutti possano collaborare tra loro e la funzione dell'insegnante «è soprattutto quella di attribuire significati: questa azione è fondamentalmente un'operazione interpretativa». L'apprendimento veramente efficace avviene quando «l'insegnante guida l'allievo a scoprire le generalizzazioni e non si limita ad esporre il caso generale», ma è soprattutto il lavoro che gli alunni fanno tra loro che dà la misura dell'importanza delle loro frasi. Infatti, prosegue Mario Martinelli, anche gli alunni «in modo vicendevole contribuiscono a creare quelle strutture della conoscenza che permettono, mediante un'adeguata riflessione comune, la costruzione del significato della realtà»<sup>64</sup>

C'è, da parte degli studenti e degli insegnanti, un impegno educativo comunque a rispettare le scelte personali, quindi anche la necessità di chi preferisce magari studiare da solo, ma l'obiettivo è sempre la condivisione e la collaborazione, proprio perché la scuola si configura come una forma di comunità nella quale sono concentrate tutte le agenzie che servono a rendere l'allievo efficacemente partecipe della vita comunitaria e sociale. 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 metodo<sup>65</sup>. Scrisse, infatti, Cousinet che è necessario organizzare la scuola in modo da farne un ambiente nel quale gli allievi possano vivere e imparare e a suo parere «il lavoro per gruppi sembra dare la soddisfacente soluzione di questo problema»<sup>66</sup>, infatti come scrive ancora Cousinet, gli studenti sentono il bisogno di socializzare, che è legato «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»<sup>67</sup>. Certo il lavoro di gruppo va organizzato, infatti a tal proposito De Bartolomeis mette in guardia rispetto alla «gruppizzazione generalizzata e indiscriminata»<sup>68</sup>, cioè senza il supporto di un metodo che aiuti a lavorare sui problemi al

---

<sup>63</sup> Ivi, p. XIV.

<sup>64</sup> *Ibidem*.

<sup>65</sup> Cfr. in 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. Cousinet, *L'educazione nuova*, La Nuova Italia, Firenze 1953, tr. di R. Cohen, tit. or.: *L'Education nouvelle*, Delachaux et Niestlé S. A., Neuchâtel – Paris 1950.

<sup>66</sup> R. Cousinet, *Un metodo di lavoro libero per gruppi*, cit., p. 20.

<sup>67</sup> R. Cousinet, *L'educazione nuova*, cit., p. 128.

<sup>68</sup> F. De Bartolomeis, *La pratica del lavoro di gruppo*, Loescher, Torino 1978, p. 18.

contempo in modo personale e collaborativo. Una carenza organizzativa, ostacola e inficia lo sviluppo dell'iniziativa dei singoli e affinché ciascun partecipante impari è necessario che gli studenti *«operino come una vera comunità: essi, infatti, mediante un dialogo aperto possono costruire un significato condiviso per i nuovi insegnamenti, trovando grazie al confronto reciproco, la relazione fra ciò che viene appreso e le conoscenze preesistenti»*<sup>69</sup>. In questo modo si rendono significativi i nuovi apprendimenti collocandoli in rapporto alla struttura delle conoscenze preesistenti, infatti, secondo Bruner, *«le conoscenze posseggono un legame, un significato, interiore e [...] le varie nozioni, per poter essere comprese, adeguatamente valutate, e ricordate, debbono essere fatte rientrare in quel significativo contesto»*<sup>70</sup>

Un aspetto interessante, dal punto di vista dell'organizzazione degli spazi per l'organizzazione del lavoro di gruppo, che propone Cousinet, è l'abolizione della cattedra, infatti scrive lo studioso *«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 (circa sei ragazzi per gruppo)»*<sup>71</sup>. 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 altre<sup>72</sup>.

Nell'apprendimento si determina l'acquisizione di certe informazioni, ma anche l'ampliamento delle risorse personali e l'attitudine a prendere decisioni da parte dell'allievo ma, i tre aspetti, quasi sempre presenti in ambienti informali extrascolastici, ma quasi mai si ritrovano in contesti formali<sup>73</sup>. Questi tre aspetti, non sono tre livelli o tre momenti uno successivo all'altro, ma *«tre condizioni compresenti che conferiscono rilievo personale all'apprendimento»*<sup>74</sup>. Il sapere si riferisce ovviamente al dato conoscitivo, ma anche al processo di apprendimento delle conoscenze e supera la semplice conoscenza perché porta la voglia di utilizzare subito le nuove conoscenze, perché si acquista la consapevolezza di poter fare delle cose e con questa conquista che avviene solo nell'apprendimento informale, il sapere si trasforma subito in potere. Nell'apprendimento formale che avviene a scuola, ciò non accade, perché l'allievo acquisisce conoscenze, ma non viene messo nelle condizioni di poter applicare efficacemente ciò che ha appreso nella vita quotidiana e ciò lo mette in condizione di porsi al centro di rapporti significativi *«con*

<sup>69</sup> M. Martinelli, *In gruppo si impara. Apprendimento cooperativo e personalizzazione dei processi didattici*, cit., p. 63.

<sup>70</sup> J. Bruner, *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando Armando Editore, Roma 1964, pp. 134-135, tit. or.: *The process of education*, Harvard University Press, Cambridge 1961.

<sup>71</sup> R. Cousinet, *Un metodo di lavoro libero per gruppi*, cit., p. 68.

<sup>72</sup> N. Paparella, *L'agire didattico*, Alfredo Guida, Napoli 2012, p. 72.

<sup>73</sup> *Ibidem*.

<sup>74</sup> N. Paparella, *La pedagogia dell'apprendimento*, Editrice La Scuola, Brescia 1988, p. 73 e ss.

*le cose, con gli altri, con il mondo, con le vicende umane»<sup>75</sup> ed è in questo senso che l'apprendimento procura potere. Da queste riflessioni emerge già la terza condizione, ossia quella del volere, che si manifesta quando «l'apprendimento diviene capacità di decisione ed esercizio di volontà». Chi apprende vuole accettare di confrontarsi con il mondo e decide di «assumere o rigettare alcuni modelli comportamentali, scegliendo ciò che più conviene alla sua personale esperienza di vita»<sup>76</sup>. In tale direzione vanno le affermazioni degli allievi quando dicono «se si è pigri e non si ha autodisciplina, allora può diventare complicato imparare in questa scuola, e la libertà che viene concessa può essere uno svantaggio. Se invece si è motivati a imparare allora è una grandissima scuola».*

E' necessario rilevare l'importanza del ruolo delle convinzioni, della motivazione e delle intenzioni personali presenti nell'azione di apprendimento. Le azioni umane sono, infatti, caratterizzate dall'intenzionalità nell'agire in relazione al fine che si vuole raggiungere, e la generazione dell'intenzionalità deriva dall'interazione del soggetto e della percezione della situazione o del compito che s'incontra.

Altra componente delle azioni umane è la motivazione, uno stato interno che sostiene, dirige ed attiva l'azione e diventa sempre più forte nel momento in cui il soggetto è sollecitato a raccogliere le sfide che gli vengono poste, mettendo in moto le sue risorse interne, che coincidono con le sue aspirazioni e i suoi valori<sup>77</sup>.

Da tutto ciò deriva, pertanto, un ruolo attivo del soggetto «che deve rappresentare in maniera conveniente le conoscenze da acquisire, collegarle con quelle che già possiede, organizzarle in modi sempre più compatti ed economicamente funzionali, richiamarle una volta immagazzinate nella propria memoria permanente, saperle utilizzare per interpretare nuove esperienze, per risolvere nuovi problemi, per eseguire procedure note in nuovi contesti»<sup>78</sup>; essere quindi anche in grado di attivare il transfer dell'apprendimento in ambiti diversi da quelli in cui è avvenuto.

Uno degli studenti racconta che «la responsabilità dell'apprendimento è loro, infatti, è molto facile avere una scappatoia, si può facilmente, se lo si vuole, evitare di studiare ed utilizzare il per giocare o per navigare su Facebook, ma poi si comprende che se non si studia e si lavora duro, non si avrà un futuro facile, tutto andrà a picco. Invece, se si lavora duro si percepisce la ricompensa per il proprio lavoro. Certo gli insegnanti, avvertono i genitori, ma la responsabilità di studiare è degli studenti, che se vogliono avere buone opportunità future devono impegnarsi».

Un'ipotesi pedagogica che dà significato agli apprendimenti prende spunto da un passo di Bonhoeffer: «non il pensiero ma l'assunzione della responsabilità è l'origine

---

<sup>75</sup> N. Paparella, *L'agire didattico*, cit., p. 73

<sup>76</sup> *Ivi*, p. 74.

<sup>77</sup> Pellerey M., *Le competenze individuali ed il Portfolio*, Etas, Milano 2004, pp. 73-76.

<sup>78</sup> *Ivi*, p. 77.

dell'azione»<sup>79</sup>. Queste parole indicano che bisogna tendere a ravvicinare i momenti del conoscere e dell'operare e metterli in relazione con la realtà. Le persone devono essere capaci di regolare il loro rapporto con il reale, a partire da una corretta lettura della realtà stessa che, essendo dinamica, non può essere affrontata solo sulla base di analisi preliminari, ma con informazioni e competenze ampie. Per affrontare in termini innovativi il rapporto educativo, è necessario che l'apprendimento, come processo di ricerca, sia privilegiato rispetto all'insegnamento, che il conduttore del processo sia colui che apprende e non chi insegna e che la comunicazione fra chi apprende e chi insegna avvenga su problemi e non solo sulle discipline. In sostanza chi *«era tradizionalmente visto come insegnante fungerà di volta in volta da 'animatore' o da 'esperto' e la disciplina diventerà strumento e non obiettivo del processo formativo»*<sup>80</sup>.

Infatti, *«il vero aiuto da dare a ciascun uomo come a ciascun popolo, infatti, consiste nel farlo agente del suo stesso recupero, nel collocarlo dentro le sue responsabilità, non nello sgravarlo di esse»*<sup>81</sup>. E' facile nelle frasi degli studenti rintracciare il profondo legame che lega il popolo Danese a Grundtvig, i suoi pensieri, le sue istanze sono profondamente radicate anche nei giovani che magari non ne hanno mai nemmeno sentito parlare, ma proprio questo sorprende, emerge, infatti, come il senso di responsabilità sia molto forte e come la lezione pedagogica faccia parte del patrimonio culturale e sociale della Danimarca. Scrive, infatti, De Natale riferendosi al grande pedagogista, che *«l'urgenza di una attività intenzionalmente educativa attraverso la quale rendere gli uomini consapevoli di se stessi, delle proprie possibilità, della propria situazione esistenziale anche nelle sue implicanze socio-politiche, in una parola, del proprio autentico orizzonte culturale, sollecita dunque il Grundtvig a definire quella originale concezione pedagogica che tanta incidenza ha avuto nella storia del pensiero contemporaneo danese»*<sup>82</sup>.

Un aspetto negativo che rilevano gli studenti riguarda la rumorosità della scuola, raccontano che *«a volte c'è molto rumore perché i bambini più piccoli gridano, quindi c'è maggiore difficoltà di concentrazione soprattutto quando si imparano le lingue straniere, ci sarebbe bisogno di più silenzio, ma comunque ci si abitua. Gli insegnanti hanno provato a farlo diminuire appendendo delle piccole 'cose bianche' simili a pannelli antirumore, ma non sono state molto efficaci»*.

Anche i docenti rilevano come gli spazi della scuola a volte siano un po' rumorosi, ma gli interventi fatti hanno sicuramente migliorato la situazione, in particolare Tine racconta che *«ci sono state molte correzioni nei primi cinque anni, poiché il rumore era un*

<sup>79</sup> D. Bonhoeffer, *Resistenza e resa*, Bompiani, Milano 1969, pp. 234-235.

<sup>80</sup> AA.VV., *Il Laboratorio*, op. cit., p. 26.

<sup>81</sup> G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit., p. 58.

<sup>82</sup> M. L. De Natale, *L'educazione per la vita, N.F.S. Grundtvig pedagogista ed educatore danese*, cit., p. 163.

*problema. Sono stati creati dei buchi, messi dei pannelli sulle mura, panni soffici sotto i tavoli per assorbire le onde sonore. Tutte queste cose avevano bisogno di essere sistemate, ma ora l'ha visto lei stessa, quando si è fuori nei momenti d'insegnamento, il suono nella scuola sembra quasi un 'hmmm' [mormorio N.d.A.] di lavoro, non c'è rumore di sedie che stridono muovendosi, eco di voci o altro, si può sentire che sta accadendo qualcosa, ma è un suono soffice e non fastidioso». In effetti, è la sensazione che si ha quando si entra nella scuola è di atmosfera ovattata, non ci si rende conto che nella scuola ci sono 650 studenti. Inoltre, non essendoci la campanella che scandisce le ore, i passaggi tra un'ora e l'altra sono molto più tranquilli, non c'è agitazione tutto avviene con calma. Certo, prosegue Tine, «non avere la campanella permette di poter completare un discorso senza essere interrotti, ma d'altra parte la collega nell'area vicina ha finito e il rumore potrebbe disturbare, allora ai bambini viene spiegato di rimanere tranquilli per non disturbare», però al contempo, «alcuni studenti, sia i piccoli, sia gli adolescenti trovano l'ambiente un po' confuso, troppo grande, e preferiscono stare seduti ad imparare, ma non ne hanno la possibilità, sono però contenti di poter sfruttare tutte le opportunità a loro disposizione, perché in questa scuola ce ne sono molte. Infatti, con questa architettura flessibile è possibile differenziare i metodi d'insegnamento e si può capire quale sia il migliore per loro. I bambini più piccoli hanno difficoltà a stare seduti per periodi di tempo lunghi e dopo i venti minuti di spiegazione, possono muoversi e stare dove preferiscono per svolgere le esercitazioni. Molti di loro quando andranno in un'altra scuola si troveranno a disagio con i banchi classici e l'organizzazione rigida delle attività didattiche, ma si adatteranno facilmente perché hanno imparato ad essere flessibili». In effetti gli studenti hanno riconosciuto questa loro grande capacità di adattamento. Comunque anche se c'è questa grande libertà di movimento, la situazione è molto controllata, certo succede che a volte qualcuno si nasconda, ma è difficile che non venga 'scovato'. Tine prosegue nel racconto spiegando che «non crede si nascondano, si sa sempre dove trovarli, perfino se si siedono in posti diversi, non riescono a nascondersi, sono tutti visibili. In questa scuola ci sono delle sfide a livello di architettura, in particolare per il modo diverso di insegnare» e comunque uno degli aspetti migliori è che «non ci sono superfici, non ci sono aree dove non ci si può mettere a studiare o giocare o leggere. Ogni spazio è una zona dove si può stare. Sono così tristi le scuole tradizionali con i corridoi lunghi su cui si aprono stanze molto piccole».*

Racconta Helle che l'unica cosa di cui sente la necessità è «qualche stanza piccola dove tenere incontri di gruppo con i genitori, oppure per poter aiutare due o tre bambini che hanno difficoltà in matematica o inglese o altro. Posti molto tranquilli. A volte vorrei poter erigere un muro e avere quella stanzina».



**Figura 84** Meeting area - Palm Beach [F.d.A.].

Riguardo alla necessità di spazi più tranquilli e riservati, l'architetto *Lene Jensby Lange*, dello studio *Autens - School Learning Space Designer*, che è stata incaricata di terminare le ultime parti rimaste ancora da completare del progetto di costruzione; ha spiegato che «è stata installata una 'meeting room' mobile per gruppi di studenti, per team di docenti quando ci sono particolari esigenze di insegnamento o di relax ad esempio lettura, lavoro su particolari progetti, cioè tutte quelle situazioni in cui c'è bisogno di maggiore tranquillità. La scuola era alla ricerca di ambienti più schermati, in aggiunta ai loro spazi aperti»<sup>83</sup>.

L'architetto *Lene Jensby Lange*, inoltre, ha guidato un processo per modificare e perfezionare particolare spazi di apprendimento ai bisogni reali. Ciò ha portato alla creazione di una zona accoglienza con una nuova area molto invitante denominata '*Palm Beach*' con l'architetto *Niels Ole Sørensen*<sup>84</sup>. Per quanto riguarda il coinvolgimento di insegnanti studenti e genitori, l'architetto *Lene Jensby Lange* spiega «che dipende dal tipo di progetto, se riguarda un nuovo progetto allora vengono coinvolte istituzioni e insegnanti, studenti, genitori e vengono fatte interviste, questionari e osservazioni».

Nel caso della *Hellerup*, dopo la '*1 year review* (revisione dopo un anno)', dove committente, costruttori e progettisti verificano tutti i problemi, ciò che manca e ciò che

<sup>83</sup> Intervista rilasciata via web il 4.12.13.

<sup>84</sup> Cfr. sul sito <http://www.autens.dk/english/hellerup-skole-opf%C3%B8lgnings-og-supplerede-indretning-2/>, visitato il 28.12.13.

deve essere finito, la scuola ha chiesto alcuni aggiustamenti. Racconta l'architetto che *«mancava una sala comune dove gli insegnanti potessero incontrarsi. Ogni area ha uno spazio per gli insegnanti, ma non una zona comune dove il personale, tutto il personale, avrebbe potuto ritirarsi per rilassarsi un po' prima di iniziare a lavorare, oppure per incontrare informalmente altro personale del proprio team o anche di altri per uno scambio di idee, soprattutto con i nuovi insegnanti che avevano bisogno di conoscersi e di sviluppare prassi comuni. Inoltre, era necessario sfruttare al meglio la zona d'ingresso dove sono posizionati i tavoli da ping pong, gli armadietti e gli attaccapanni»*. All'inizio delle vacanze estive con il preside e insieme ad un gruppo di membri del personale scolastico si sono incontrati per sviluppare alcune idee e dopo un successivo meeting, dove sono state proposte delle idee, il progetto è stato realizzato.

*Helle*, spiega che *«questa architettura è bellissima, lavorare in questa scuola così solare, ariosa, piena di luce e di colore è molto positivo, ed è certa che gli studenti hanno lo stesso impatto. E', inoltre un ambiente amichevole, ci si sente a casa. Spesso ci costruiamo delle gabbie per difenderci e per tenere a debita distanza le persone, ma per imparare è necessario uscire da questa gabbia e si può fare solo se ci si sente al sicuro, se si insegna in un ambiente come questo, ci si sente bene, rilassati e allora si può dare il meglio, e questo vale per i docenti e gli studenti»*.

Anche *Anne Mette* è entusiasta della struttura dell'edificio scolastico, infatti racconta che *«in questa scuola l'architettura è importantissima! Nella scuola precedente, molto tradizionale, insegnava fuori dalla classe, una volta a settimana, ogni settimana per tre anni. Era molto bello essere fuori ad insegnare, ma c'erano molte persone che si fermavano e si complimentavano per il tipo d'insegnamento, dove erano gli alunni a parlare molto. Quando però si tornava in classe si riprendeva il tradizionale metodo dove gli alunni ascoltano in silenzio e gli sono gli insegnanti a parlare. Venendo qui e grazie a questa architettura sembra di essere tornata ad insegnare fuori. Non avendo muri, non avendo una classe, è impossibile tenere i ragazzi alla base (non specifica ma intende la house di riferimento) per molto tempo. Bisogna tenerli giusto il tempo per dar loro le istruzioni per lavorare e poi farli uscire a lavorare, farli tornare successivamente e ancora dargli istruzioni. In una scuola tradizionale si deve continuare a parlare e spesso non si presta attenzione agli studenti, qui, grazie all'architettura no. Nella vecchia scuola era più difficile accorgersi se uno studente non era attento o se dormiva. Qui invece ci si accorge subito perché si è molto vicini, nulla sfugge»*.

Ovviamente, prosegue *Elle* con questo tipo di architettura *«il rischio che qualcuno sia seduto da qualche parte e che non stia facendo quello che dovrebbe fare c'è, ma credo che a volte la gente confonda quello che vede con quello che succede davvero. Ci sono molti esempi di alunni che si sono seduti per nove anni, nella scuola danese, ad un tavolo,*



*su una sedia con davanti un libro, ma non presenti davvero. Non capiscono cosa sta succedendo, non sono interessati o sono annoiati. Sono seduti tranquilli, ma non sono davvero parte di quello che si sta insegnando. Perciò stare seduti ad un tavolo dove si possono vedere gli studenti, non è sempre indice e garanzia che uno studente stia imparando davvero qualcosa o che stia facendo altro. Credo che si debba separare questo aspetto. Anche se magari sono in un luogo della scuola dove non dovrebbero essere, può essere che stiano davvero imparando qualcosa di nuovo e d'importante, credo che dobbiamo ampliare la nostra concezione di cosa sia imparare».*

A tal proposito l'insegnante racconta un divertente aneddoto che però dà la misura di come a volte sia difficile per un docente scegliere la mossa e l'intervento giusto, «*un paio di anni fa ho trovato tre ragazzini che avrebbero dovuto essere ad una lezione di inglese, ma avevano ricevuto il permesso di andare in giro. Questo ha delle conseguenze, perché poi dovranno lavorare a casa. Tuttavia stavano facendo un origami giapponese, avevano fatto tantissime rane, a centinaia. Poi durante il periodo di Natale, dopo la scuola, sono andati nei centri commerciali vicino alla scuola e le hanno vendute. Avevano creato le scatole dove metterle, i cartelli con i prezzi, tutto. Bisogna riconoscere che se li avessimo rimproverati e riportati alla lezione di Inglese, non avrebbero mai fatto un grande progetto da soli. Ovviamente poi hanno dovuto fare Inglese a casa da soli come compiti. E' stato fatto notare loro, però, che è meglio seguire le lezioni di matematica, perché hanno scritto sul cartello che una rana costava 1,5 corone e che 3 rane costavano 5 corone, ovviamente le hanno vendute solo in unità singole! Bel piano e bel progetto, quindi, ma con qualche difficoltà matematica. Sono stati creativi, hanno creato un business plan, hanno fatto tutto. Sono abilità sociali alle quali possono rifarsi in futuro quando saranno grandi. Magari non gli sarà chiesto di moltiplicare frazioni, magari non le useranno mai nella vita. Tornando, quindi, alla questione di ragazzi che si nascondono o fanno cose che non dovrebbero fare, voglio sottolineare che ci sono meno persone che non fanno quello che devono fare qui che non in classi normali, ma questo viene misurato confrontando studenti che rimangono seduti tranquilli al banco, quando magari in realtà sono totalmente assenti».*

Riguardo alla bellezza della scuola, Helle aggiunge che «*c'è molto spazio, spazi ampi, molta aria, molta luce. Vi è una grossa differenza tra questa ed una scuola classica con lunghi e bui corridoi. In una mattina di novembre molto fredda, buia e piovigginosa nessuno avrebbe voglia di alzarsi ed andare a lavorare in un ambiente chiuso, con questi lunghi corridoi e fare la propria lezione. Venire qui è sempre piacevole, dove tutti sono tranquilli e gentili. Lavorare qui è molto diverso».*

Helle, spiega che la flessibilità di questa architettura permette molto la cooperazione, l'aiuto reciproco e la condivisione, infatti, «*l'apprendimento cooperativo fornisce ottime*

*basi per lo sviluppo di competenze sociali e dona una buona atmosfera, fa sentire tutti coinvolti. Svolgiamo anche dei test ed esercizi dove tutti possono andare bene. Non bisogna essere per forza un buon lettore o scrittore per essere in grado di fare una ricerca ed una presentazione su un argomento a cui si è interessati. Proviamo, quindi, a prenderci cura di tutti gli studenti in questo modo. Molti metodi e diversi tipi di insegnamento e non è una cosa stabilita su base annuale, questo fa parte della nostra quotidianità, è necessario essere creativi».*

Iori, rispetto alla flessibilità degli spazi nelle scuole moderne, scrive che «una maggiore flessibilità degli spazi consente di variare e comunicare le esperienze didattiche, in sintonia con il confronto e la collaborazione nella programmazione, differenziandosi dalla vecchia scuola dell'isolamento e del controllo, governata da insegnanti trasmettitori autoritari di un sapere chiuso e indiscusso»<sup>85</sup>.

Negli anni Settanta e Ottanta, le esigenze di flessibilità, intercambiabilità, la possibilità di usare gli spazi in modo diversificato, sono state recepite meglio dagli architetti. Sono state, quindi, progettate scuole con finestre ampie, pareti mobili, servizi igienici adeguati, luminosità e calore adeguati e, infine, con un maggior rispetto per le norme di sicurezza. Nonostante queste attenzioni, molte strutture scolastiche, si presentano come grosse scatole anonime e, come scrive Iori, «senza fascino, senza storia prive valenze simboliche, e sostanzialmente squallide»<sup>86</sup>. Gli edifici devono realmente esprimere «una pedagogia dell'abitare educativo», per superare il «conservatorismo intrinseco nella pedagogia, nell'architettura, nell'edilizia scolastica, nella classe docente» dove non sono ancora stati del tutto superati i paradigmi del 'panoptismo' e nemmeno della logica del «custodire-sorvegliare-impartire-punire»<sup>87</sup>. Se i docenti non riusciranno a superare questa logica, l'ammonimento di Airoidi è che servirà a poco progettare e realizzare nelle scuole «spazi polivalenti articolatissimi interni ed esterni se si ha a che fare con docenti ben decisi a restare tappati nelle aule, barricati dietro la cattedra, cascasse il mondo»<sup>88</sup>.

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 nella sua accezione di *built in flexibility* cioè come scriveva lo studioso, «una varietà positiva, sempre a disposizione, condizione permanente di un nuovo modo di concepire lo spazio educativo e le esperienze in esso»<sup>89</sup>, ciò che è importante è assicurare la varietà quotidiana e continuativa, e non quella flessibilità che porta da una rigidità ad un'altra.

---

<sup>85</sup> V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, cit., p. 120.

<sup>86</sup> *Ivi*, p. 121.

<sup>87</sup> *Ivi*, pp. 122-123.

<sup>88</sup> R. Airoidi e altri, *Manuale di edilizia scolastica*, p. 19.

<sup>89</sup> F. De Bartolomeis, *Le attività educative. Organizzazione strumenti e metodi*, cit., p. 190.

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, come in questo caso, all'interno di un grande locale comune, in altri casi si può tradurre in veri e propri laboratori. Alla Hellerup sono presenti entrambe queste varietà. 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: «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 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 usi»<sup>90</sup>. 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.

Tutti gli insegnanti concordano che non basta, però, una bella architettura, degli spazi adeguati, la collaborazione tra docenti, ci vuole molta flessibilità, creatività, a tal proposito Helle spiega «che per un novello insegnante appena uscito dal college potrebbe essere complicato insegnare qui. C'è la necessità di inventare tutto da zero, ho alcune esperienze qui dentro e per me è più facile grazie all'architettura apporre modifiche e variazioni al mio insegnamento. Credo che questo sia molto importante. Noi dobbiamo confrontarci con i computer e competere con loro, con i videogames e altre cose che occupano la mente dei ragazzi. Si deve creare qualcosa che sia divertente e diverso, si devono trovare strategie di insegnamento differenti, cosicché ogni ragazzo possa trovare elementi da cui imparare. Personalmente propongo diversi stili di apprendimento, apprendimento cooperativo, apprendimento base. Si possono unire le cose quindi, infatti, quando insegno per novanta minuti posso fare un po' di apprendimento cooperativo, un po' di quello base e via dicendo. C'è molto spazio, diversi posti per imparare: i ragazzi possono sedersi ad un tavolo, possono camminare, possono sedersi a terra o sotto un tavolo, insomma, dove

---

<sup>90</sup> Ibidem.

*vogliono stare più comodi per imparare al meglio. Possono muoversi in giro solo quando tutto è flessibile. Bisogna girare e trovare il luogo giusto per quello che si deve fare».*

Inoltre, c'è un aspetto importante su cui si sofferma l'insegnante che riguarda il clima che si respira a scuola, infatti, *«l'ambiente così organizzato, casalingo, li fa sentire a proprio agio, come fossero a casa loro, li rilassa e permette loro di utilizzare le loro forze per imparare e non per difendersi, questo aspetto impatta molto sull'apprendimento, perché non si può imparare se non si sta bene, ma a volte c'è confusione e all'insegnante è richiesto di essere 'un pilota del caos'. Il caos porta alla creazione, non si può essere creativi senza di esso, ma bisogna essere dei piloti per poterlo controllare e governare, per fare in modo che non diventi caotico. C'è molta differenza tra il caos creativo e il caos caotico, non c'è nulla di creativo quando è caotico, proprio per questo bisogna essere in grado di indirizzarlo».* Queste parole fanno ricordare, ancora una volta, le parole di Maria Boschetti Alberti la quale 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 di compiere 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 scolastica. Se manca la libertà nella scuola tutto riesce monco»<sup>91</sup>.* 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»<sup>92</sup>.*

Un ultimo aspetto, ma non per questo meno importante, che va preso in considerazione riguarda gli allievi con disabilità. La domanda che è bene porsi sulle caratteristiche strutturali della scuola senza aule è se sia indicata per tutti gli allievi, anche quelli con disabilità cognitive o se invece questi spazi non sono per tutti. E' evidente che questa nota è molto limitata e, quindi, sarebbe necessario un maggiore approfondimento attraverso una ricerca mirata a questa domanda.

Fermo restando che questa struttura è provvista di ascensori e che quindi allievi con disabilità motoria possono raggiungere tutte le aree della scuola, l'insegnante di sostegno e coordinatore degli allievi disabili, *Rasmus*, spiega che *«la scuola è uno spazio aperto, ma che si sa che i bambini con ADHD e autismo hanno difficoltà a stare in ambienti aperti, quindi per gli insegnanti di questa scuola è una grande sfida. Per questo abbiamo costruito la North Star (uno spazio apposito per i bambini con disabilità), dove hanno due stanze piccole, sono più semplici e chiuse, ed è un ambiente tranquillo. Qui l'architettura può diventare uno svantaggio, qualcosa che non va bene, dato che dobbiamo costruire*

---

<sup>91</sup> M. Boschetti Alberti, *Libertà educativa*, in A. Agazzi (a cura di), *M. Boschetti Alberti. La scuola serena di Agno*, cit., p. 76.

<sup>92</sup> A. Agazzi, *Introduzione*, in A. Agazzi (a cura di), *M. Boschetti Alberti. La scuola serena di Agno*, cit., p. 16.

*mura vicino ai ragazzi. Qui tutto è libero e loro magari si perdono. Bambini con autismo e ADHD rischiano di non trovarsi bene qui, ma si ritiene che 'possano imparare a stare qui', ma non possono 'imparare stando qui'. Possono imparare stando in spazi più chiusi». Gli spazi chiusi sono più facili da organizzare e sono più facili da capire. I ragazzi quando entrano in una stanza capiscono cosa devono e possono fare, sanno che ci si può sedere qua o là o lì. Queste sono sedie e quello è un sofà, perché non si è seduta là? Perché questo non è il messaggio che le ho dato con la mia organizzazione della stanza. Loro capiscono subito cosa fare in base all'organizzazione della stanza. Se si mettono i tavoli vicino ai muri e si mette del mobilio leggero, sofà o cose simili, diventa difficile. Perché lui si può sedere là e io mi devono mettere qui? Perché lui sulla sedia morbida e io su quella dura? Molte sono le domande che si pongono. I ragazzi devono imparare ad adattarsi. Una scuola con spazi ristretti crea alunni con pensieri stretti, quindi, quello che si deve fare è creare spazi aperti e liberi per fare in modo che i ragazzi siano liberi. La pedagogia, la metodologia di insegnamento e gli spazi siano connessi, l'architettura deve camminare mano a mano con l'educazione.*

*Quando arrivano qui [Contact Centre, N.d.A.] hanno molte domande e si sentono molto confusi, vengono aiutati, si individuano percorsi alternativi e quando c'è necessità vengono accompagnati, appunto, in un ambiente più tranquillo [fa riferimento a North Star N.d.A.]. Ci sono sette ragazzi nella North Star ed ognuno di loro ha una propria classe, la mia figura è un po' quella di un'ambulanza, arrivo quando c'è la necessità, intervengo quando il bambino è particolarmente arrabbiato o instabile. Questa mattina alle 8 avevo una riunione con un papà e un bambino di terza. Quando il padre è andato via abbiamo passato la giornata insieme, quando sono venuto a parlare con lei il padre era appena passato a prendere il figlio per andare a casa. Questo bambino aveva difficoltà a stare in Venus, era molto triste e arrabbiato, credo abbia paura e sia insicuro con poca autostima. Abbiamo fatto un po' di matematica, abbiamo lavorato al computer, si è creata una connessione. Questo faccia a faccia con il bambino è la versione estrema del lavoro svolto. Tendenzialmente il lavoro consiste nell'essere consulente per un team, per fare in modo che il ragazzo sia più vicino al suo sogno, ovvero essere parte della classe».*

La sfida per Rasmus è di fare in modo che i bambini riescano ad avere rapporti armoniosamente equilibrati, in modo che possano imparare a conoscere situazioni sempre nuove che consentano poco a poco di conquistare la loro autonomia personale<sup>93</sup> anche, come suggerisce Patrizia Sandri, diverse strategie didattiche per un apprendimento significativo sollecitando la metacognizione e l'autovalutazione, infatti, ogni allievo ha

---

<sup>93</sup> P. Vayer, A. Duval, *Verso un'ecologia della classe, Ricerche sugli arredi, gli spazi, i territori e gli oggetti della classe*, Armando Editore, Roma 1992, p. 22.

risorse e ricchezze da esprimere e valorizzare, indipendentemente dalle sue disabilità, dai suoi punti-forza e debolezza<sup>94</sup>.

Anche *Anne Mette* conferma che questa scuola non va bene per bambini e ragazzi con la sindrome di Asperger, «è complicato per loro, anche in una scuola tradizionale è difficile studiare se si ha l'ADHD o l'autismo, ma in questa scuola in particolare l'autismo è un problema. Ovviamente ci sono un sacco di regole, ostacoli e problemi, come in una scuola tradizionale, ma in una scuola tradizionale, però, ci sono anche regole spaziali, ci sono i muri che impongono un limite fisico, dicono dove si può o non si può andare. In questa scuola gli adulti devono essere molto severi, la scuola non offre la struttura, la struttura viene offerta dagli insegnanti. Per i ragazzi con disabilità cognitive è già molto complicato non avere una propria strutturazione interiore, con spazi aperti è ancora più complicato».

#### **5.4.5 'Pædagogik og byg-gery går hånd i hånd' – Educazione e costruzione degli spazi procedono a mano a mano**

Alle parole molto interessanti si può aggiungere solo una brevissima riflessione, l'apprendimento alla *Hellerup*, come scrive Khün avviene nello spazio e non in aule chiuse e questo ha trasformato molto i metodi di insegnamento tanto che nei paesi Scandinavi lo spazio è detto, parafrasando le parole di Loris Malaguzzi, 'terzo educatore'<sup>95</sup>. Parole che, come già ricordato, sono state anche riprese dall'architetto Trung Lee, uno dei massimi esponenti della ricerca nel campo dell'architettura pedagogica che spiega, riprendendo quelle parole, «che questo approccio prevede che l'ambiente fisico, insieme ai pari e agli adulti, sia un terzo educatore»<sup>96</sup>. Queste parole sono state anche utilizzate per dare il titolo ad un libro a cui ha collaborato e in cui vengono indicate settantanove strade attraverso le quali è possibile utilizzare la progettazione architettonica per trasformare l'insegnamento e l'apprendimento<sup>97</sup>.

Tutti gli insegnanti concordano nel ritenere che gli 'ambienti sono maestri', non tutti concordano nel ritenere che la loro metodologia derivi da Montessori o da Malaguzzi, probabilmente dipende dalla formazione di ognuno di loro. Il preside a tal proposito, racconta che «tutte le delegazioni o le persone che vengono a visitare la scuola dicono che

<sup>94</sup> P. Sandri, La valutazione dell'apprendimento matematico dell'allievo disabile: riflessione su alcuni nodi problematici, in R. Imperiale, A. Pesci, P. Sandri (a cura di), Il senso dell'educazione matematica: Valorizzare valutando, Atti del Convegno Nazionale GRIMeD, Matematica e Difficoltà n. 17, Pitagora Editrice, Bologna, 2011, p. 95.

<sup>95</sup> C. Khün, *Neu Räume für die Bildung*, in Antje Lehn, R. Stuefer, *Räume bilden. Wie Schule Architektye Kommunizieren*, cit., p. 77.

<sup>96</sup> T. Lee, <http://www.fastcodesign.com/user/trung-le>, visitato il 2.12.12., cfr. in L. Malaguzzi, a cura di L. Gandini, in C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *100 linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, cit.

<sup>97</sup> Owp/p, Vs Furniture, Bruce Mau Design, *The Third teacher, 79 Ways You Can Use Design to Transform Teaching & Learning*, cit.

*si rintraccia nell'uso degli spazi la pedagogia di Maria Montessori o di Reggio Children».*

Dal punto di vista delle competenze, le parole di *Anne Mette* 'imparare ad imparare', hanno l'obiettivo di rendere gli allievi autonomi nel loro percorso di apprendimento, la capacità di lavorare in gruppo, l'utilizzo delle nuove tecnologia

Tutto questo porta a riflettere che gli spazi dove si insegna e dove si impara sono molto importanti nell'ottica di padroneggiare le competenze chiave richieste dall'OCSE per riuscire nella vita e per il buon funzionamento della società, che sinteticamente possiamo definire come saper agire in modo autonomo, servirsi di strumenti in maniera interattiva, e collaborare in gruppi eterogenei<sup>98</sup>. In sostanza, è necessario avere la consapevolezza di quello che si fa, essere responsabili delle proprie scelte e del proprio apprendimento al contempo, però, saper interagire in gruppo con persone diverse, cioè in una prospettiva di globalizzazione. E' evidente che quando si progettano o si ristrutturano edifici ed ambienti scolastici bisogna rompere degli schemi consolidati, bisogna avere in mente quale educazione si vuole promuovere e quali competenze si vogliono far acquisire e quale docente e con quale formazione deve 'abitare' questi spazi. Come sostiene Eisner «non si tratta di muovere delle critiche agli architetti, quanto di aver ben chiaro che gli edifici scolastici esprimono i valori che riteniamo importanti e, una volta costruiti, rafforzano tali valori»<sup>99</sup>. Christian Khun ritiene che quando si progettano le scuole è necessario avere in mente le competenze richieste dallo studio De.Se.Co (Definition and Selection of Competencies) dell'OCSE pubblicato nel 2003 e, a tal fine, scrive che ci sono competenze che «tutti dovrebbero padroneggiare per gestire in modo autonomo e responsabile la propria vita e potersi inserire attivamente nel lavoro e nella società e contribuire ad un migliore funzionamento»<sup>100</sup> e arricchisce il suo pensiero seguendo le idee di Hartmut von Hentig, sui compiti della scuola.

La scuola è un'istituzione che forma le persone alla democrazia. L'idea, quindi, non è quella dell'efficienza e dell'efficacia economica. Bisogna ripensare alla scuola attraverso un pensiero riformatore. Hentig, ragiona su questa figura del riformatore e su quello che fa chi incarna questa figura, e dice che, al di là di chi vuole fare cambiamenti per creare scuole 'nuove' è necessario che l'esigenza del cambiamento sia sentita dalla scuola stessa, cioè la scuola ha già assunto una funzione nuova, e ha la consapevolezza di potersi imporre. In ogni modo il riformatore vuole «trasformare la scuola», «migliorare la scuola» e «pensare in modo nuovo la scuola»<sup>101</sup>. Tutte e tre le espressioni indicano un

---

<sup>98</sup> Sul sito <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetencies/deseco.htm>, visitato il 2.12.2013.

<sup>99</sup> E. Eisner, *The Educational Imagination: on the Design and Evaluation of School Programs*, Macmillan College Publishing, New York 1994, p. 96.

<sup>100</sup> C. Khün, *Giù i muri! Le scuole senza aule*, cit., p. 20.

<sup>101</sup> H. von Hentig, *Pensare la scuola in modo nuovo. Per una teoria della scuola*, in M. Borrelli, *La pedagogia tedesca contemporanea*, (a cura di), Luigi Pellegrini Editore, Cosenza 1996, p. 147.

proposito utile. Per la prima espressione indicata, c'è sempre un motivo; per la seconda espressione più raramente di quanto si pensa e si esige nel nostro mondo in continua trasformazione; per la terza espressione si sveglia almeno una volta il bisogno di ogni generazione, ma solo nel caso in cui la stessa scuola «*ha già assunto una funzione nuova, la consapevolezza di potersi imporre*»<sup>102</sup>. Pensare in modo nuovo la scuola senza che ve ne sia un diretto bisogno, significa ricadere in trasformazioni e miglioramenti che non solamente non conducono ad alcun cambiamento, quanto piuttosto servono alla conservazione<sup>103</sup>.

Von Hentig per 'miglioramento' intende trasformare o rendere una cosa tale da corrispondere o da poter corrispondere alla sua determinazione, la scuola può e deve perciò, come ogni altra istituzione, essere migliorata continuamente. 'Trasformare' la maggior parte delle volte è la conseguenza del 'migliorare', anche se esso ha i suoi propri motivi, che consistono nella maggior parte dei casi, nella necessità di dover adattare la scuola a condizioni esterne ormai mutate e nel mettere mano alle trasformazioni che sembrano necessarie, perché si creano alla scuola difficoltà nuove che a loro volta dovranno essere eliminate<sup>104</sup>. Khün ritiene che gli spazi dove si insegna e si apprende siano molto importanti per perseguire gli obiettivi indicati da Von Hentig, e che la scuola possa realmente diventare 'terzo educatore'<sup>105</sup>.

Questi spazi possono agire sulla '*forma mentis*' dei docenti costringendoli a rivedere i propri paradigmi, diventa però importante anche formare i docenti per lavorare in spazi di apprendimento innovativi. Una nuova ricerca dell'OECD, propone una visione sui nuovi ambienti di apprendimento, in sostanza questa pubblicazione prova a rispondere alla domanda provocatoria: '*Come progettare un ambiente di apprendimento efficace per gli studenti del XXI secolo?*'. Questa ricerca si basa su quaranta studi di caso che offrono indicazioni su come può essere realizzato un ambiente di apprendimento, compreso il ruolo della tecnologia, *networking* e cambiando culture organizzative<sup>106</sup>.

Sicuramente la *Hellerup Skole* è una scuola estremamente innovativa dove i bambini e i ragazzi vivono la loro quotidianità scolastica in 'paesaggi educativi', in cui ritrovano anche angoli che ricordano le loro case, luoghi in cui possono rilassarsi e vivere la giornata scolastica con leggerezza entusiasmo e serenità.

---

<sup>102</sup> *Ibidem*, p. 147

<sup>103</sup> *Ibidem*, p. 148.

<sup>104</sup> *Ivi*.

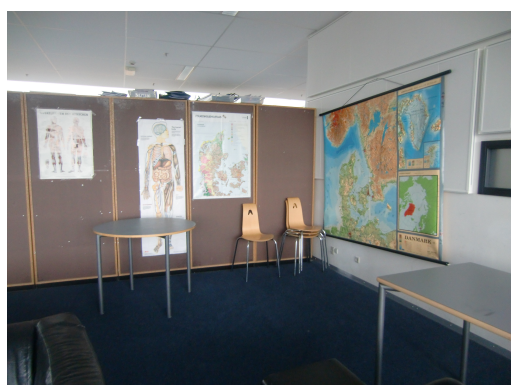
<sup>105</sup> Intervista al prof. Khün rilasciata il 27 maggio 2011 a Vienna.

<sup>106</sup> OECD, *Innovative Learning Environments*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, 2013, sul sito <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>.

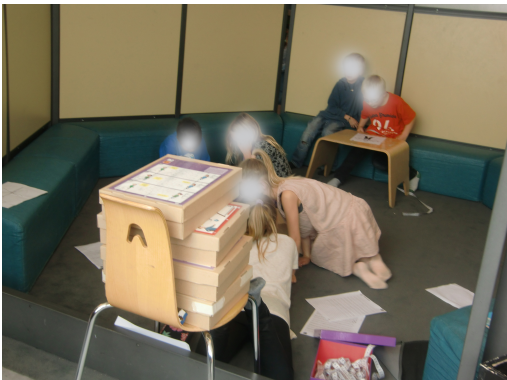


**5.4.6 Qualche click dalla Hellerup Skole (F.d.A.)**









## 5.5 *Incipit alla ricerca presso l'Ørestad Gymnasium*

La ricerca in questo istituto si è svolta intervistando oltre il preside, due insegnanti, *Camilla* e *Sylviane* che insegnano rispettivamente Storia e Inglese e Storia e Scienze Politiche. Sono stati poi intervistati, in gruppo, sei studenti di differenti età, dal primo all'ultimo anno di liceo.

All'inizio dell'intervista sono state mostrate ai docenti come stimolo alcune foto (negli allegati) di vecchie scuole o di modi di insegnare del passato, oltre anche ad alcune foto di scuole presenti. I protocolli delle interviste verranno riportati utilizzando a volte il registro impersonale, a volte il registro diretto, a seconda delle esigenze e dell'efficacia della narrazione.

### 5.5.1 *One room-one school<sup>1</sup>: una scuola moderna in un quartiere moderno*

*Ørestad* è un nuovo quartiere situato pochi chilometri a Sud di Copenhagen tra l'aeroporto e il centro città e che si è sviluppato soprattutto dopo la costruzione dell'*Øresundsbroen*, il tunnel-ponte che dal 2000 collega la Danimarca con la Svezia. La scuola serve la comunità locale come centro educativo e culturale.

Il quartiere è ben collegato con il centro città da una metropolitana sopraelevata che viaggia su viadotto ed è senza conducente. E' un quartiere in cui sono presenti costruzioni commerciali ed abitazioni residenziali, oltre ad ampi spazi destinati alla ricerca, alla didattica e alla cultura e parcheggi. Inoltre, vicino al *Gymnasium* è stata costruita una nuova *Folkeskole*, con lo stesso indirizzo pedagogico.



**Figura 85:** *Come è cambiato il quartiere Ørestad con il nuovo piano urbanistico, nella prima immagine l'area interessata, nella seconda com'era l'area nel 2002, com'è oggi, visitati il 30.12.13:*  
<http://detail-online.com/inspiration/reports-a-critique-of-copenhagen-s-orestad-development-106621.html>;  
<http://es.detail-online.com/inspiration/reports-a-critique-of-copenhagen-s-orestad-development-106621.html>;  
<http://denmark2013.wordpress.com/2013/06/02/energy-consumerism-and-planned-communities/>.

<sup>1</sup> Dal progetto pedagogico della scuola sul sito <http://www.oerestadgym.dk> visitato il 27.12.13 e dalle interviste effettuate.

E' un quartiere di sperimentazione architettonica in cui vengono realizzate soluzioni innovative, l'area ha acquisito le caratteristiche di una specie di 'laboratorio' all'aria aperta in cui vengono testate tecniche costruttive all'avanguardia.

La scuola si situa all'angolo tra l'*Ørestad Boulevard* che è l'asse della nuova espansione urbana, a fianco della metropolitana, e la *Arne Jacobsen Allé*, la strada che conduce al centro commerciale Field's, che il più grande della Scandinavia, situato a poche centinaia di metri dalla scuola.



**Figura 86** *Ingresso principale dell'Ørestad Gymnasium (F.d.A.).*

La collocazione dell'*Ørestad Gymnasium*, in questo quartiere, ha una logica proprio per la sua innovativa struttura progettata dall'architetto Kim Herforth Nielsen e dal *team* dello Studio 3XN vincitore di un concorso internazionale di idee bandito nel 2003. La costruzione della scuola è terminata nel 2007 e nella progettazione si sono, in sostanza, riverberate le ambizioni del contesto in cui la scuola si colloca e, inoltre, il carattere innovativo deriva anche dall'applicazione delle nuove norme introdotte dalla riforma nel 2005<sup>2</sup> del sistema educativo danese, riguardo l'importanza della sinergia interdisciplinare,

---

<sup>2</sup> Anche in particolare secondo le regole sono formulate secondo ordine esecutivo n. 1249 del 13 dicembre 2004 e al relativo Standard n. 121, 13 dicembre 2004 sul sito della scuola <http://www.oerestadgym.dk>.

dando una grande importanza all'uso dei sistemi multimediali e delle tecnologie informatiche<sup>3</sup>.

Il principale strumento di lavoro dei docenti e degli studenti è una piattaforma multimediale che permette ai docenti di essere sempre connessi con gli studenti. Gli



**Figura 87** Canale di fronte alla scuola, (F.d.A.)

studenti dispongono di un Mac o di un computer personale o fornito dalla scuola, dietro il pagamento di una quota, lo studente è responsabile del e deve restituirlo alla scuola nelle stesse condizioni in cui gli è stato dato. Non si usano né fogli né carta, ma solo che utilizzano la tecnologia Apple Machintosh, che è più sicura perché dà meno problemi in termini di antivirus.

Gli studenti dispongono di postazioni computer, videoproiettori, pannelli LCD e sistemi digitali per l'elaborazione delle immagini e di video. Questi aspetti verranno maggiormente approfonditi nei prossimi paragrafi. All'esterno la scuola appare come un edificio squadrato, ma entrando si rimane assolutamente sorpresi, lo spazio è enorme, è una grande stanza che al centro ha una scala elicoidale in legno chiaro grandissima, il soffitto è costellato (è la parola giusta) da luci che rendono l'atmosfera estremamente gradevole.

La scuola si compone di cinque piani fuori terra ed uno sotterraneo: la concezione

architettonica è profondamente innovativa ed armonica, l'interno è costituito, come scrive Laura Guglielmi, «*da un intreccio di linee curve e ambienti aperti che comunicano tra loro*». La scuola si compone di cinque piani fuori terra e di uno interrato, «*configurati a forma di boomerang e ruotati l'uno rispetto all'altro a riprodurre il movimento dell'otturatore di una macchina fotografica. L'asse di rotazione è rappresentato dal*

<sup>3</sup> L. Guglielmi, *La quadratura del cerchio*, in «L'architetto italiano», anno VI numero 33-34, agosto-novembre 2009, pp. 42-47.



**Figura 88** Planimetria del progetto, in L. Guglielmi, *La quadratura del cerchio*, «L'architetto italiano», anno VI numero 33-34, agosto-novembre 2009, p. 43.



**Figura 89** Scorcio panoramico dell'edificio, in L. Guglielmi, *La quadratura del cerchio*, «L'architetto italiano», anno VI numero 33-34, agosto-novembre 2009, p. 43.

nucleo centrale della scala che, con andamento a spirale, si snoda verso l'alto fino a raggiungere la copertura»<sup>4</sup>. La disposizione dei piani ne determina un grande vuoto non piatto, ma animato da ambienti che si abbracciano uno con l'altro, è un modello architettonico molto lontano dai caratteristici ambienti scolastici, e rievoca la tipologia dei grandi centri commerciali.

L'architetto Kim Herfort Nielsen dello studio 3XN, che ha progettato la scuola, spiega che ha voluto realizzare uno spazio connesso sia verticalmente che orizzontalmente eliminando i corridoi che

sono uno spazio sprecato, sembra che questa impostazione funzioni, perché nella scuola ci sono circa 1150 studenti e questa impostazione permette una varietà di stili di insegnamento dalle lezioni nelle classi, a piccoli gruppi oppure anche lezioni *one-to-one*. Gli studenti imparano presto a mantenere il livello della voce basso per non disturbarsi a vicenda<sup>5</sup>. Inoltre, la grande scala elicoidale è un luogo d'incontro, di scambio e di socializzazione, dalla scala si dipartono i percorsi che portano agli spazi dell'apprendimento e del *relax*.

L'ingresso principale della scuola è situato lungo l'*Ørestad Boulevard*, che in questo tratto è fiancheggiato da un canale artificiale: esiste un altro ingresso, posto al primo piano, che si

<sup>4</sup> *Ivi*, p. 45.

<sup>5</sup> S. McGrane, *Open Spaces Transform Danish Education*, articolo sul *The Wall Street Journal*, 19.01.12.





**Figura 90** La scuola e i suoi dintorni vista dall'alto

apre su una piazza che fa da copertura ad un parcheggio pubblico

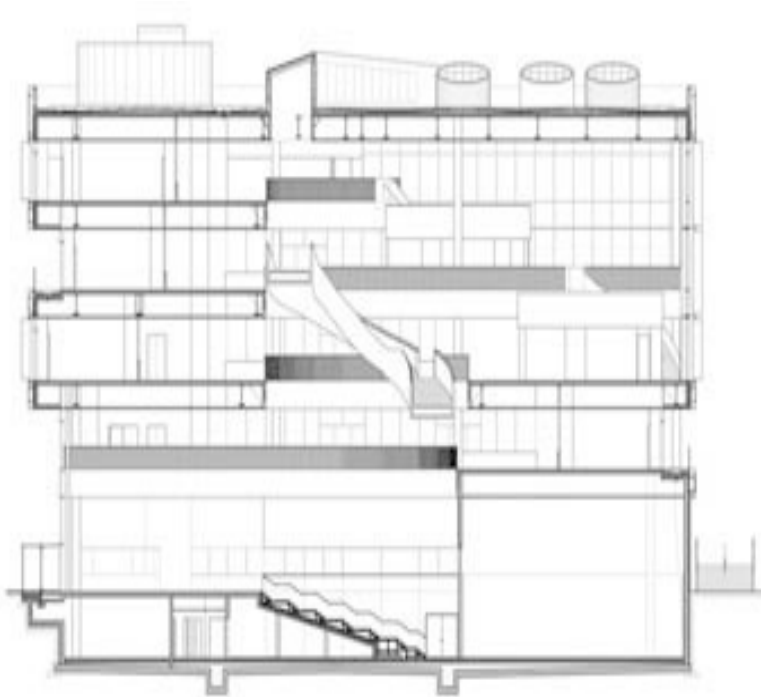
Al piano terra dell'edificio sono situati l'amministrazione, la biblioteca, le sale per la musica e la cucina, la mensa self-service viene allestita al centro dell'ambiente, da cui parte una gradinata-anfiteatro che scende al piano seminterrato, in fondo alla quale si trova la palestra a doppia altezza che si trova tra il piano interrato e il piano terra, completano l'area sportiva della scuola, una sala *fitness*, alcuni spogliatoi e i servizi igienici.

Sotto l'area a gradoni dell'anfiteatro sono invece collocati i locali di deposito e di conservazione dei libri. I gradini sono molto larghi e ospitano tavolini e sedie che vengono utilizzati per il pranzo oppure in alternativa come punto di ritrovo degli studenti o anche come luogo cui assistere allo svolgimento di conferenze, spettacoli teatrali o concerti allestiti e organizzati dalla scuola. L'organizzazione dello spazio permette che i docenti e gli studenti pranzino assieme in una situazione di scambio fluida e informale che contribuisce a creare un'atmosfera di condivisione che viene auspicata nel progetto educativo. Davanti all'ingresso si diparte un grande scalone elicoidale in legno chiaro che sale ai piani superiori, in modo analogo anche questa la scala non viene utilizzata solo come semplice elemento di collegamento tra i vari piani, ma diviene uno spazio di relazione dove poter stare seduti a chiacchierare osservare ed essere visti.

Nella parte sinistra dell'ingresso vicino all'area dedicata alla cucina e al bar si trovano in un grande locale la segreteria amministrativa, la segreteria didattica e la presidenza. All'interno della struttura vi sono tre cilindri cavi, due grandi e uno di dimensioni più piccole sono collegati attraverso una scala ai vari piani dell'edificio. All'interno di queste tre strutture cilindriche si trovano i servizi igienici, le scale e due ascensori che conducono fino alla loro sommità. Sul terrazzo di copertura, pavimentato con doghe di legno, sono state create tre aree *relax* arredate con grandi e colorati cuscini che, come scrive Guglielmi, assomigliano molto ai *lounge bar*, dove i ragazzi trascorrono il loro tempo al di fuori delle ore di lezione in completo *relax* e sono isole informali molto

piacevoli e come si può immaginare i luoghi preferiti dagli studenti. Questi tre cilindri che contengono delle *meeting room* sono affiancati da numerosi pilastri che sono disposti a seconda delle esigenze costruttive. I quattro piani, collegati fra loro dalla grande scalinata, sono destinati alla didattica, hanno pochi elementi fissi per garantire una ampia flessibilità organizzativa. Lungo le pareti perimetrali sono dislocate alcune aule di forma tradizionale, suddivise da pareti divisorie interne attrezzate e da pareti esterne con vetrate che le delimitano, sono in numero inferiore al numero degli allievi.

Gli spazi vicini alla grande scala elicoidale sono arredati in modo flessibile, attrezzati con tavolini e sedie per studio individuale e lavori di gruppo, con aree computer e piccoli recinti circolari con aperture su due fronti che contengono armadietti personali. Nell'area didattica si trovano anche ambienti circolari isolati che vengono utilizzati per proiezioni e

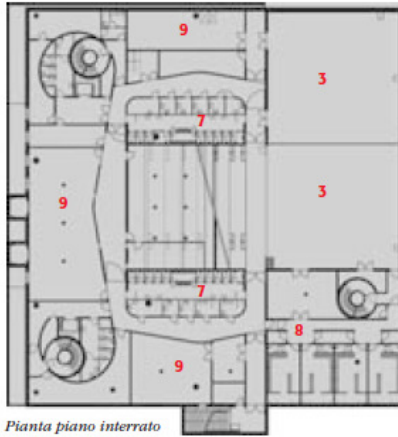


**Figura 91** Sezione trasversale, in in L. Guglielmi, *La quadratura del cerchio*, «L'architetto italiano», anno VI numero 33-34, agosto-novembre 2009, p. 45.

riunioni, sono attrezzati con tavoli e sedie. Gli spazi per il *relax* oltre che raggiungibili con scale che si avvolgono attorno ai volumi cilindrici, sono raggiungibili anche dai vari piani.

Al primo piano è presente una sala *relax* molto accogliente anche per gli insegnanti ed anche alcuni spazi chiusi attrezzati, in cui gli insegnanti si ritrovano per la preparazione delle lezioni e del materiale didattico.

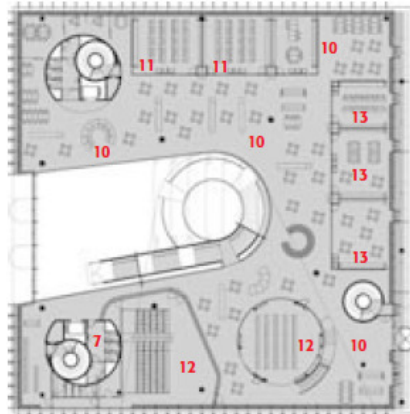
Le aree sottostanti agli spazi per il *relax* sono *meeting space*, attrezzati con computer e video proiettore che possono contenere un numero maggiore di studenti, esiste poi la multisala ancora più grande, che viene utilizzata per eventi che raggruppano un numero più elevato di persone. Non esistono barriere o divisioni tra questi diversi spazi funzionali, a parte le pochissime aule delle quali si è detto, si susseguono senza soluzione di continuità, e hanno l'obiettivo di educare gli studenti a studiare e lavorare singolarmente o in gruppo, secondo le diverse modalità di apprendimento di ciascuno, che ritroveranno in seguito sia all'università, sia nelle loro future attività lavorative.



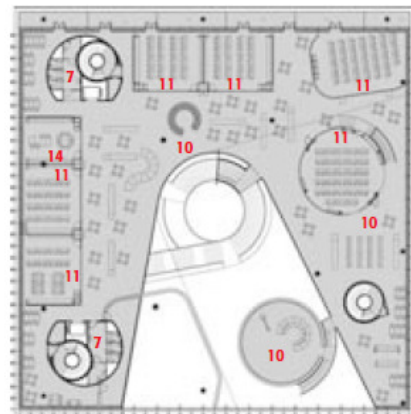
*Pianta piano interrato*



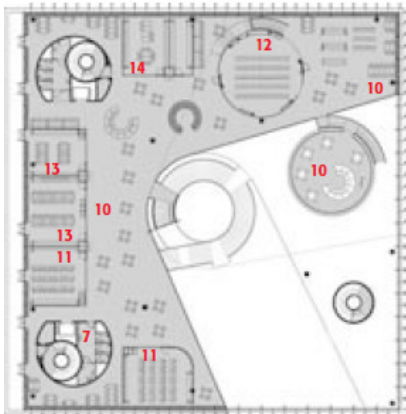
*Pianta piano terra*



*Pianta piano primo*



*Pianta piano secondo*



*Pianta piano terzo*



*Pianta piano quarto*

- Legenda:**
- |                        |                                  |
|------------------------|----------------------------------|
| 1. atrio               | 8. spogliatoi                    |
| 2. spazio mensa/teatro | 9. magazzini                     |
| 3. palestra            | 10. spazi ricreativi e di studio |
| 4. amministrazione     | 11. aule                         |
| 5. biblioteca          | 12. sale polifunzionali          |
| 6. sale musica         | 13. sale studio                  |
| 7. servizi             | 14. sale professori              |

**Figura 92:** *Piante dei vari piani, in L. Guglielmi, La quadratura del cerchio, in «L'architetto italiano», cit., p.44.*



**Figura 93** Interno della scuola vista dall'atrio verso la scala elicoidale, (F. d.A.).

scandinava, legno di frassino per il rivestimento della scala elicoidale, pareti con intonaco bianco e tanti, tantissimi faretti sul soffitto che da lontano sembrano stelle nel cielo con un effetto davvero sorprendente e molto piacevole.

### 5.5.2 *Ørestad Gymnasium: un 'Exploratorium' in cui l'edificio 'nutre la pedagogia'*

*Ørestad Gymnasium* è una scuola pubblica, che offre una formazione generale, la preparazione dei giovani ad un'ulteriore formazione superiore e percorsi specializzati nell'ambito delle Scienze naturali, sociali e umanistiche. Vi sono tredici percorsi di studio previsti per l'anno scolastico 2013/14. In particolare per le Scienze Naturali i programmi di studio sono: Biotecnologie, Scienze, Salute; per il percorso di Scienze Sociali i programmi di studi sono: Innovazione, Studi Globali, Cultura e Religione; Psicologia; per i percorsi di

Il lavoro in team è una delle competenze fondamentali che vengono richieste dall'Unione Europea<sup>6</sup>.

L'illuminazione interna è stata studiata con molta attenzione, la luce che proviene dalle vetrate è filtrata da frangisole che servono per proteggere dal soleggiamento diretto gli ambienti interni, al fine di evitare il surriscaldamento, sono montati all'esterno della struttura e sono costituiti da lamelle colorate in vetro che producono effetti cromatici molto gradevoli.

Il soffitto è provvisto di un lucernario dal quale entra la luce naturale. Tutto l'insieme della strutturazione architettonica e degli arredi, per i materiali e per i colori scelti, rispecchia la tradizione

<sup>6</sup> Nell'EQF (Quadro Comune Europeo di Riferimento) vengono previsti 8 livelli, ciascuno dei quali è definito da una serie di descrittori, che indicano i risultati dell'apprendimento di quel livello in qualsiasi sistema di qualifiche. Nel livello IV (percorsi post-diploma o università) sono previste competenze in termini di responsabilità e autonomia che si declinano nel sapersi gestire autonomamente in un contesto di studio o di lavoro. Inoltre, sono previste anche una competenza auto-valutativa, una capacità di collaborazione con gli altri e l'assunzione di responsabilità valutative delle attività di studio o di lavoro.

studio legati agli Studi Linguistici, i programmi previsti sono: Giornalismo, Giornalismo (in lingua inglese), Giornalismo Televisivo, Lingua e Cultura Cinese; infine per i percorsi di Studi Artistici, i programmi previsti sono: Musica e Design. Il profilo multimediale della scuola si riflette nei programmi di studio specialistici, negli argomenti d'insegnamento di ciascuna disciplina, nelle attività interdisciplinari e nelle relazioni che vengono instaurate con imprese esterne nel settore dei media e delle comunicazioni.

La scuola è stata costruita sulla base di uno specifico progetto pedagogico che prevede l'utilizzo della multimedialità e delle nuove tecnologie, l'organizzazione dello spazio influenza fortemente l'ambiente d'insegnamento e di apprendimento e l'organizzazione degli spazi degli edifici scolastici come si è visto rispecchia molto la mentalità dei docenti.

La 'mission' dell'*Ørestad Gymnasium* è essere un '*Exploratorium*' per lo sviluppo delle discipline e della pedagogia e dove gli insegnanti «*si lasciano distrarre dal mondo esterno per sviluppare costantemente nuovi modi di insegnare*»<sup>7</sup>. La creatività e l'innovazione sono competenze essenziali nella società attuale e l'obiettivo dell'*Ørestad* è di creare una scuola in cui i docenti e gli studenti si stimolano reciprocamente a pensare in modo creativo e innovativo. Agli studenti viene insegnato come partecipare ad una società in costante cambiamento in cui la produzione di conoscenza e di esperienza gioca un ruolo fondamentale. I docenti sperimentano sempre nuove modalità didattiche ed organizzative e questo avviene anche attraverso le nuove tecnologie. L'insegnamento viene organizzato come interazione nelle classi tradizionali, che sono in numero inferiore rispetto al numero delle effettive classi degli studenti della scuola, in momenti di assemblea plenaria, in apprendimenti basati sul lavoro di gruppo, oppure individualmente ad esempio attraverso l'insegnamento virtuale o anche attraverso casi reali in collaborazione con aziende e partner esterni.

Per garantire la qualità degli interventi pedagogici dal punto di vista scolastico e scientifico, la scuola è in contatto con alcuni istituti di ricerca pedagogica tra cui: *Danish Institute for High School Pedagogy, Knowledge LAB and Learning Lab Denmark at The School of Education, University of Aarhus*. Viene inoltre creata innovazione attraverso la cooperazione con imprese private, istituzioni pubbliche e di ricerca e mediante *partnership* a livello locale, regionale, nazionale e della Unione Europea in diversi settori tra cui le tecnologie informatiche, l'istruzione, la formazione, i progetti di sviluppo della città e la condivisione delle conoscenze. Le imprese private, gli enti pubblici e i centri di sviluppo hanno tutti competenze diverse che, se utilizzate in collaborazione, possono creare nuove conoscenze e ulteriore sviluppo.

---

<sup>7</sup> Dal progetto pedagogico dell'Istituto, sul sito <http://www.oerestadgym.dk/> visitato il 28.12.13.

Rispetto all'impatto di questo tipo di metodologia e di architettura sull'apprendimento degli studenti, il preside spiega che *«non può rispondere con precisione perché non c'è stata una ricerca scientifica che possa provarlo»*, però i risultati di questa scuola sono medi e quando prende in considerazione *«la storia dei suoi studenti ed il loro background sociale, crede che i risultati siano positivi. Le scuole più nuove hanno risultati ben peggiori. L'edificio stesso ha più impatto sui risultati di apprendimento del 21° secolo: competenze personali, sociali, tecnologiche collaborative ecc. Nel criterio tradizionale di valutazione non è meglio o peggio di altre scuole, ma per quelle che si sono definiti risultati di apprendimento 21° secolo, questo edificio è migliore»*.

Il Ministero dell'Istruzione Danese non divulga i dati disaggregati delle scuole per evitare che i genitori degli studenti scelgano solo le scuole migliori.

Nel progetto pedagogico della scuola si legge che *«l'edificio è stato creato per nutrire la pedagogia, mirando ad un uso flessibile e strutturato dei diversi ambienti di apprendimento»* e che offre *«un supporto specifico per la visione pedagogica che viene sviluppata»*<sup>8</sup>.

I principali valori di riferimento si notano nella vita quotidiana della scuola e vengono espressi attraverso l'apprendimento, l'apprezzamento e la creatività. Dal punto di vista dell'apprendimento la scuola ha ambizioni elevate, in particolare l'obiettivo è di imparare sempre il più possibile e la scuola stimola negli studenti la curiosità e il desiderio di imparare, non solo a scuola, ma per tutta la vita, per acquisire conoscenza e ed esperienza. Anche la scuola stessa 'sta imparando', i docenti fissano sempre nuovi obiettivi da raggiungere, sui quali nasce una riflessione e una valutazione in merito ai risultati raggiunti ed alla necessità di cambiamenti e nuove sfide.

L'apprezzamento per quello che viene fatto è fondamentale, studenti e docenti si trattano con rispetto e in modo elogiativo, facendo sentire tutti come parte di una comunità di apprendimento in cui ciascuno prende parte al progetto comune. Gli insegnanti cercano di offrire le migliori strategie e opportunità di apprendimento sia all'interno, sia all'esterno della scuola. Inoltre, molto rispetto viene dato all'ambiente fisico e ai materiali didattici, in modo che tutti ne possano fruire al meglio e che gli studenti si sentano a scuola come a casa propria, con lo stesso benessere e la stessa accoglienza. In sostanza, l'obiettivo è di creare un ambiente in cui insegnanti e studenti si stimolino a vicenda per pensare in modo creativo e innovativo.

Per quanto riguarda la creatività, gli insegnanti inventano nuove strategie per proporre i contenuti disciplinari, sperimentano nuovi modi e nuovi percorsi e ne valutano l'impatto e l'utilità. C'è un costante stimolo per sviluppare nuove idee lavorando moltissimo in gruppo. Non viene ritenuto negativo l'errore perché è utile per imparare e

---

<sup>8</sup>*Ibidem.*

per migliorarsi. La scuola è aperta e abbraccia tutte le culture e i diversi modi di pensare e di agire, le differenze sono positive e fonte di ispirazione. In sostanza la scuola ‘riempie la cassetta degli attrezzi’ degli studenti con la conoscenza e modi innovativi di lavorare affinché possano usare le loro competenze per risolvere i problemi reali.

### 5.5.3 L' Ørestad Gymnasium e la tecnologia<sup>9</sup>

L' Ørestad è una scuola virtuale, è stata costruita sulla base di specifiche intenzioni pedagogiche rivolte ad un utilizzo elevato della multimedialità e delle nuove tecnologie ed ha come obiettivo l'attuazione di una visione dell'educazione per una società dell'informazione. L'organizzazione dello spazio influenza fortemente l'ambiente d'insegnamento e di apprendimento. E' attrezzata con tecnologie all'avanguardia per sperimentare nuove opportunità e metodologie d'insegnamento e di apprendimento e come già evidenziato, non viene utilizzato materiale cartaceo, tutto il materiale didattico è digitale e tutto passa attraverso l'iPad, dal 2013 tutti gli studenti saranno forniti di un iPad. L'infrastruttura ICT (*Information and communications technology*) si basa su Apple Macintosh perché è più conveniente e resistente ai virus.

Le risorse informatiche sono disponibili per tutto il giorno per insegnanti, studenti e genitori, infatti, la scuola resta aperta dalle 7.00 alle 21.00, le lezioni si svolgono dalle 8.00 alle 15.40. Vi sono più di 250 computer fissi a disposizione nella scuola, alcuni nel laboratorio scientifico, altri nel laboratorio di lettura o in biblioteca, altri ancora in postazioni sparse nella scuola e altri portatili che possono essere dati in comodato d'uso agli studenti. Inoltre, da quest'anno la scuola non utilizza più la carta, è digitale al 100% , è una scuola '*paper free*'.

Gli studenti ricevono e-book ed altri materiali didattici in formato elettronico al posto dei libri in cartaceo e questo permette all'insegnante di personalizzare il materiale in modo che la classe possa lavorare su più livelli contemporaneamente.

Tutti possono collegarsi ad *Internet* con una connessione *wireless*. Sono presenti a scuola: stampati *laser* a colori, *scanner*, videoproiettori, pannelli LCD, lettori CD e dispositivi per immagini digitali ed elaborazioni video. L'elenco dei *software* disponibili per scopi didattici è ampia, va dall'elaborazione di testi ai fogli di calcolo, da programmi tutoriali per l'auto-apprendimento alle simulazioni, enciclopedie su CD-ROM, *software* per questionario interattivo, *video/audio/authorware*, composizione musicale, *software E-content* e *Object Reference Model (SCORM)*, *Learning Management System*, ecc.

---

<sup>9</sup> Dal Rapporto ELFE (European eLearning Forum for Education) del 7.02.2011 sul sito [http://www.elfe-eu.net/files/53/ørestad\\_final\\_draft.doc](http://www.elfe-eu.net/files/53/ørestad_final_draft.doc), ELFE è un progetto a livello europeo sull'uso delle TIC a scuola che coinvolge i seguenti paesi europei: Danimarca, Gran Bretagna, Lettonia, Polonia, Slovenia, Norvegia, Germania e Portogallo, sul sito <http://www.elfe-eu.net/>, visitato il 27.12.13.

Vi sono due tecnici che forniscono il supporto alla tecnologia ed anche gli insegnanti sono coinvolti nelle strategie per la ricerca e l'analisi di nuovi software insieme ad un coordinatore. Il corpo insegnante è composto attualmente da 115 docenti e 12 tecnici, nelle scuole secondarie in Danimarca c'è un insegnante ogni dieci studenti. Questo non significa che l'insegnante insegni solo a dieci studenti, poiché è pagato per preparare le lezioni, il suo orario di lavoro settimanale è di 42 ore settimanali, lavora circa 30 ore a scuola, il resto a casa e in media la docenza frontale è di 10 o 12 ore settimanali<sup>10</sup>.

I docenti sono stati formati all'uso delle nuove tecnologie per la didattica e sono costantemente aggiornati attraverso corsi di formazione formali interni o esterni. La maggior parte dei docenti ha frequentato corsi di Informatica di base e corsi sull'uso didattico delle TIC, però la formazione è anche informale attraverso gruppi di studio a scuola in cui vengono condivise le informazioni attraverso un apprendimento reciproco e gli insegnanti hanno sottolineato l'importanza di questo tipo di apprendimento che si sperimenta tutti i giorni.

Le TIC sono utilizzate dai docenti non solo per sviluppare le capacità degli studenti avviandoli anche allo studio autonomo, ma anche per fornire aiuto agli studenti più deboli. Gli obiettivi sono di insegnare agli studenti, oltre ai contenuti disciplinari, anche come cercare informazioni per elaborare, assemblare i dati e per presentare i loro lavori, per imparare a organizzare e integrare le informazioni, oltre che rendere gli studenti maggiormente responsabili del controllo dei loro progressi nel percorso scolastico attraverso anche la consapevolezza dei propri ritmi di lavoro e di apprendimento. Lo scopo è *'learning by doing'*, di deweyana memoria ed anche quello di coinvolgere gli studenti in attività basate su progetti che richiedono la collaborazione di tutti per lunghi periodi di tempo, per renderli consapevolmente critici rispetto alla validità dei loro lavori e all'importanza delle informazioni che riescono a reperire in modo da indurli a riflettere sulle conseguenze delle loro ricerche e sui risultati ottenuti. E', anche, importante incoraggiarli a presentare i loro lavori attraverso diverse forme di presentazione, ad esempio presentazioni visuali, verbali o multimediali. Spingerli, infine, a decidere e scegliere quali argomenti siano da studiare e da approfondire.

Studenti e docenti hanno un proprio indirizzo di posta elettronica che viene utilizzato a scopi didattici, in modo da essere in costante contatto per inviare compiti svolti e relazioni, a loro volta i docenti inviano commenti e valutazioni. Inoltre sulla piattaforma gli studenti possono consultare in tempo reale, dove si svolgono le lezioni, se una lezione è stata cambiata ecc., cioè tutte quelle informazioni necessarie per la frequenza a scuola.

---

<sup>10</sup> Dall'intervista al Rektor rilasciata il 10 ottobre 2012.



	Mandag (8/10)	Tirsdag (9/10)	Onsdag (10/10)	Torsdag (11/10)	Fredag (12/10)
1. modul 8:00 - 9:40			* Faggruppemøder - 2. runde: biologi, bioteknologi, engelsk, fransk, fysik, historie, idræt, mediefag, naturgeografi		
2. modul 9:50 - 11:30	2lio SP • PAF • 232G		2lio SP • PAF • 201P		
3. modul 12:10 - 13:50	1fjo SP • PAF • 230H		1fjo SP • PAF • 232G		3dk SP • PAF • 210H
4. modul 14:00 - 15:40	3dk SP • PAF • 202G		Meebook- kursus Alle Lærere • Alle Biologi- lærere Alle Bioteknologi- CHS JST KDB LVJ SRM SSN WB • 120H	1h SP • PAF • 141H	
5. modul 15:50 - 17:30					

Vis skema for lærer:

AA	AB	ABU	ACA	AES	AFA	AH	AHA	AKA	AM	ANL	APN	AQ	ARO	ATO
BF	BG	BIB	BK	BLO	BRW	BSP	CBA	CGJ	CHS	CKR	CN	CS	CSJ	CST
CWI	CZ	DAJ	EHE	EK	ERA	ES	FZ	GGI	GHS	HRP	HTH	ITSAC	JAF	JAH
JAN	JB	JH	JHA	JU	JJ	JJB	JKN	JL	JLM	JLP	JNW	JOJ	JST	JSW
JUU	KDB	KFL	KGJ	KLI	KLP	KN	KRB	KRH	KSP	KWA	LAW	LB	LH	LJ

**Figura 94** Un esempio di orario giornaliero con indicate le ore di lezione e le aule in cui si svolgono.

Ai docenti sono date alcune ore settimanali per insegnare agli studenti l'utilizzo delle tecnologie. Studenti ed insegnanti usano le tecnologie prevalentemente a scopi didattici, anche a casa utilizzano il per svolgere compiti o lavori assegnati dai docenti, ma anche per chattare o per giocare, tuttavia gli studenti, nonostante sappiano che il *computer* a scuola va usato prevalentemente per scopi didattici, a volte lo utilizzano in modo improprio, sanno che gli accessi non devono avvenire su siti non espressamente didattici, come *Facebook* e a volte questo avviene. Gli obiettivi per l'uso delle tecnologie, oltre agli aspetti già evidenziati, comprendono: il miglioramento dei risultati degli studenti, la promozione di strategie di apprendimento attivo, l'individuazione di nuove esperienze di apprendimento per gli studenti e per rendere l'apprendimento più interessante. Inoltre, gli studenti non hanno scuse per non fare i compiti a casa. Gli studenti hanno il permesso di usare il computer durante gli esami e l'aspetto negativo riguarda la facilità con cui si può copiare. L'*Ørestad Gymnasium* è il primo in Danimarca a soddisfare una nuova visione dell'insegnamento delle discipline utilizzando e sperimentando diverse strategie innovative mediante le nuove tecnologie. La scuola ha valori etici specifici per l'utilizzo delle TIC e mette in atto misure speciali per impedire l'accesso non autorizzato a particolari siti e sono state poste restrizioni rispetto all'utilizzo della rete *Internet* scolastica per giochi o altri usi. I docenti sono incentivati a seguire corsi di formazione per l'uso delle TIC e gli studenti sono obbligati ad apprendere specifiche tecniche e abilità informatiche. Le strategie di

gestione della classe sono cambiate grazie alla nuova architettura della scuola è stato possibile avere diverse aree disponibili all'interno della scuola in modo da diversificare l'insegnamento. L'attenzione degli insegnanti è rivolta, oltre che all'apprendimento, anche alla creatività degli studenti. Vi sono quattro possibili organizzazioni spaziali diverse: lo spazio aperto per il lavoro individuale con i computer, l'area di gruppo in cui gli studenti lavorano in team monitorati dagli insegnanti, l'aula con pareti di vetro, in cui gli studenti assistono ad una breve lezione frontale, nell'aula vi è una LIM e la piattaforma virtuale che è la 'spina dorsale' dell'insegnamento. Inoltre, le diverse aree sono flessibili perché le aree aperte possono essere trasformate in grandi spazi dove ad esempio tre docenti possono lavorare con circa novanta studenti e questo richiede un'attenta pianificazione e collaborazione. Gli insegnanti non possono svolgere la loro lezione tutte le settimane nella stessa aula perché non vi sono aule sufficienti e, quindi, devono pianificare in anticipo



**Figura 95** Postazioni computer fisse (F.d.A.)

come e dove svolgere le lezioni in modo da riservare uno spazio adeguato alla tipologia di lezione prescelta. Anche gli insegnanti devono collaborare in modo cooperativo, esistono tre aule, dove possono lavorare e scambiarsi le informazioni, anche se prevalentemente utilizzano la modalità informatica per comunicare. Gli insegnanti condividono fra loro e con gli studenti i contenuti della disciplina che insegnano, sia ciò che preparano in precedenza, sia ciò che sviluppano durante la lezione. I

vantaggi dell'uso delle TIC nell'insegnamento riguardano: la maggiore attenzione dell'insegnante alla qualità del proprio lavoro e dell'apprendimento dello studente; la maggiore motivazione degli studenti all'apprendimento; la migliore preparazione degli allievi al lavoro in team e all'uso delle tecnologie. Inoltre, gli studenti possono essere autonomi nello studio e ciò determina una maggiore responsabilizzazione. I risvolti negativi riguardano prevalentemente la mancanza di alfabetizzazione informatica da parte di alcuni docenti e studenti, infatti, lamentano che alcuni docenti non sono esperti nell'utilizzo delle nuove tecnologie, a volte, anche se non frequentemente, ci sono problemi di rete, inoltre, leggere per molte ore al computer è molto faticoso ed è facile perdere la concentrazione. In conclusione, i fattori positivi sono sicuramente maggiori, e la

scuola resta un esempio, un laboratorio, in cui si sperimentano nuove pratiche pedagogiche e didattiche mediante l'uso delle TIC. L'uso delle nuove tecnologia permette, inoltre, un maggior contatto e una migliore interazione personale e virtuale con gli studenti e questo è un aspetto importante perché il contatto diretto e personale con l'insegnante viene richiesto più frequentemente dagli studenti ed è molto apprezzato. Inoltre, poiché gli studenti sono adulti, i genitori, pur non essendo più coinvolti come avveniva per la scuola primaria, hanno comunque la possibilità di informarsi attraverso il sito della scuola, per essere aggiornati sul rendimento dei loro figli, anche se dopo il diciottesimo anno, sono ormai maggiorenni e, quindi, i genitori hanno un ruolo di minore responsabilità rispetto allo studente che deve essere consapevole del suo percorso di apprendimento.

#### **5.5.4 Nel racconto del Rektor<sup>11</sup>: 'conoscenza ed esperienza per la società del futuro'**

Il preside Allan Kjær Andersen, racconta come è avvenuto il processo di realizzazione della scuola, in sostanza, *«l'intera idea della scuola era stata pianificata dall'amministrazione comunale di Copenhagen e nasce come collaborazione tra lo staff dell'amministrazione, insegnanti e presidi di tutte le scuole di Copenhagen, architetti e artisti. L'amministrazione comunale aveva gran parte della responsabilità nella scrittura di tutto il progetto e una volta steso questo, c'è stata una gara e lo studio di architettura 3XN ha vinto il concorso indetto per la realizzazione del progetto. Sia io che il resto della scuola non siamo stati coinvolti in tutto questo poiché all'epoca non esistevamo. Verso il 2003 - 2004 era iniziato tutto il progetto, la costruzione della scuola iniziò nel 2005 e noi fummo assunti nello stesso anno. Quello che abbiamo fatto, quindi, è stato leggere il progetto iniziale e guardare i disegni della scuola e poi ci siamo chiesti come potessimo istituire una pedagogia adatta a questo edificio. Noi iniziammo in un altro edificio ed eravamo coscienti, avendo un'immagine mentale dell'edificio, che non avremmo potuto perseguire un progetto tradizionale di scuola. Avremmo avuto bisogno di avere un metodo che andasse bene per quell'edificio. Non avemmo nulla da dire in merito all'edificio, ma lo stesso edificio è stato molto importante per noi dato che, quando iniziammo, ci chiedemmo: 'Nel nuovo edificio, potremo fare nello stesso modo?'».*

Da ciò che racconta il preside, il processo è avvenuto al contrario di come solitamente dovrebbe svolgersi, infatti, *«la maniera migliore sarebbe stata avere una collaborazione tra gli insegnanti e gli architetti, ma questa scuola è un esempio dell'opposto. Credo tuttavia che anche così possa funzionare, poiché ovviamente gli architetti hanno dovuto seguire la visione dell'amministrazione comunale di Copenhagen e*

---

<sup>11</sup> Si riportano alcuni stralci interessanti dell'intervista fatta al preside nell'ottobre del 2012. Si è ritenuto opportuno in questo caso riportare l'intervista in prima persona proprio per permettere al lettore di immedesimarsi con il ricercatore.

*alcuni insegnanti erano ovviamente coinvolti nel processo creativo, ma io sono sicuro che l'edificio non sarebbe stato così innovativo se gli insegnanti fossero stati coinvolti da vicino durante questa fase. Abbiamo un edificio molto più radicale e, quindi, abbiamo una situazione in cui l'architettura ha avuto un grande impatto sul processo d'insegnamento giacché con un design così radicale e nuovo gli insegnanti sono obbligati a trovare un metodo adatto rispetto a quello tradizionale. Non voglio dire che sia l'unico modo in cui farlo o il metodo migliore, ma è il nostro modo e si è rivelato un metodo molto efficiente per noi, poiché ogni volta siamo obbligati a pensare a come poter insegnare in maniera diversa. Tutti gli altri edifici scolastici in Copenhagen non sono così radicalmente diversi, quindi, non hanno lo stesso impatto sul metodo d'insegnamento».*

Il preside aggiunge che i contatti con gli architetti ci sono solo in caso di necessità, nel senso che essendo la struttura molto flessibile, si presta a cambiamenti senza che sia strettamente necessario contattare gli architetti, *«solo nel caso in cui siano necessarie modifiche importanti, come è avvenuto nella zona dedicata alla scienza oppure quando dobbiamo acquistare degli arredi nuovi, ovviamente ci rivolgiamo all'architetto per chiedere un suo consiglio, ma non siamo obbligati a farlo».*

Il Rektor è che convinto il legame tra spazio, insegnamento e apprendimento sia molto importante e a tal proposito spiega che *«è una relazione molto importante, in molti modi diversi. Innanzi tutto trovarsi in un ambiente dove si possono vedere tutte le attività degli altri studenti, ci fa sentire come in una comunità. Questa è una cosa che sono sicuro che gli studenti, gli insegnanti apprezzano molto, come del resto io stesso. Questo edificio, per modo di dire, è una città in miniatura e si rimane ispirati da quello che si vede in questa città, credo che sia un fattore molto importante. Abbiamo la grande scala e l'atrio che sono luoghi d'incontro, l'edificio è molto accogliente e si ha la sensazione di camminare in un ambiente amichevole dove si è invitati a partecipare volentieri al processo pedagogico, ed è anche un ambiente rilassante. Per questo gli spazi aperti hanno molta importanza. Il modo in cui sono strutturati gli interni rende molto facile agli studenti riconoscere il tipo di attività che vi si svolge. Se si è in una classe, ci sono i banchi in fila e si può vedere come l'insegnante sia importante. È lui che dà gli input, è lui che fa lezione, è lui che scrive sulla lavagna, è lui che pone domande agli studenti. Nelle aree aperte, dove ci sono i tavoli rotondi, è intuitivo che qui non ci possa essere quel tipo di comunicazione, poiché ci si siede intorno ad un tavolo, quindi lo spazio fisico dice che tipo di attività svolgere. Ovviamente bisogna educare gli studenti per far in modo che questo funzioni, ma imparano in fretta. Quando iniziano, non sanno come sfruttare l'ambiente circostante, ma già ora [ottobre 2012, N.d.A.] sanno come fare. Oltretutto ciò ha un impatto sul livello di rumore. Ovviamente ci sono occasioni dove c'è confusione, ma ci sono molti meno problemi di quanto ci si aspetterebbe. Questo accade perché gli studenti fanno*

*esperienza e si accorgono di quanto sia fastidioso il rumore che provocano gli altri, allora tendono ad abbassare le loro voci e a lavorare in silenzio per rispetto verso gli altri. Credo che l'edificio stesso educi gli studenti in un modo che si crea collaborazione. Certo, a volte non accade e quando vado in giro mi accorgo che la maggior parte delle volte funziona. Nella scuola sono iscritti millecentodiciassette studenti e circa seicento sono seduti contemporaneamente in aree aperte, in questa prospettiva il livello di rumore è molto basso, ma quando ci sono pause diventa molto più rumoroso». In effetti, quando si entra nella scuola, mentre si svolgono le lezioni, i suoni sono soffusi, non c'è frastuono, come di solito si sperimenta normalmente nelle scuole ed anche durante l'intervallo, seppur il rumore aumenti, tuttavia non è mai elevato o fastidioso. Inoltre, non c'è la campanella che scandisce i tempi scolastici e il termine delle lezioni.*

Inoltre, spiega il preside *«non ci sono episodi di danneggiamento della struttura, perché non ci sono molti spazi nascosti e non ci sono nemmeno furti, c'è qualche problema di comportamento scorretto online e di mobbing sui social network. Lo studente che ha questo tipo di atteggiamento verso qualche compagno viene richiamato, è importante che gli studenti abbiano un'educazione digitale<sup>12</sup>»*.

Il preside ritiene che per insegnare in questa scuola sia necessario, anzi indispensabile, credere nel progetto, infatti, spiega che nella scuola *«c'è un progetto pedagogico e una missione e se si riesce ad accettare tutto si è benvenuti, ma se non interessa è meglio rivolgersi altrove»*. Il progetto pedagogico, spiega il Rektor, che è alla base della 'mission' dell'istituto, infatti, *«uno dei punti centrali della nostra pedagogia è la volontà di sviluppare un metodo d'insegnamento che permetta ad ogni singolo studente di apprendere secondo le sue caratteristiche e nel miglior modo possibile. Ovviamente le difficoltà ci sono, ma noi proviamo sempre e duramente ad utilizzare diverse strategie, per*

---

<sup>12</sup> A tal proposito Beppe Severgnini spiega che ai giovani manca quella che definisce come *«educazione digitale»*, cioè quella sensibilità che serve per non ferire gli altri. Preferisce questa definizione al più utilizzato 'cyberbullismo' che ritiene un termine *«vago e pericoloso»*, e auspica che venga insegnata a scuola, in B. Severgnini, *L'educazione digitale che manca ai ragazzi per non ferire gli altri*, in «Corriere della Sera» del 8.05.2013. In relazione a queste tematiche i Garanti della privacy del mondo si sono riuniti a Varsavia dal 23 al 26 settembre 2013 per la 35° Conferenza Internazionale dei Garanti della Privacy del mondo dal titolo *'A compass in turbulent world'*. Molto interesse riveste la risoluzione proposta dalla Conferenza che adottato un programma comune che impugna i governi a promuovere in tutti i cittadini l'educazione digitale. A tal fine hanno varato un piano che comprende cinque punti: 1) assicurare una protezione particolare ai minori nel mondo digitale; 2) garantire una formazione permanente sulla tecnologia digitale; 3) raggiungere un giusto equilibrio tra opportunità e rischi presenti nella tecnologia digitale; promuovere il rispetto degli utenti; 5) diffondere un pensiero critico sull'uso delle nuove tecnologie. Sono, inoltre, stati individuati dai Garanti, a sostegno di questi principi fondamentali, anche quattro specifici obiettivi operativi: 1) promuovere, nell'ambito dei programmi di alfabetizzazione digitale, una educazione alla privacy; 2) giocare un ruolo nella 'formazione dei formatori' in materia di protezione dei dati personali; 3) sviluppare settori particolarmente innovativi, specialmente nel campo della 'privacy by design'; 4) formulare raccomandazioni e buone pratiche sull'uso delle nuove tecnologie a favore di genitori, insegnanti, minori, aziende, cfr. sui siti <https://privacyconference2013.org/web/pageFiles/kcfinder/files/7.%20Digital%20education%20resolution%20EN%282%29.pdf> e <https://privacyconference2013.org/> visitati il 4.01.14.

*questo quando si insegna in spazi aperti, diventa possibile per l'insegnante girare tra i tavoli e rivolgersi ai piccoli gruppi di studenti che collaborano tra loro, oppure anche aiutare singolarmente i ragazzi che ne hanno necessità. Più incrementiamo la tecnologia e la integriamo, maggiori sono le possibilità di differenziare il tipo d'insegnamento e si ha più tempo da utilizzare con i singoli studenti più bisognosi, rispetto a quelli che possono svolgere compiti ed esercizi da soli. Questo per noi è un valore molto importante, fa parte della nostra visione».*

La scelta degli insegnati passa attraverso una specifica selezione e comunque è il preside che fa le assunzioni e che ha la responsabilità della scelta, infatti spiega che *«quando si sceglie tra i diversi insegnanti che si propongono, vengono svolti colloqui dove ci sono sempre presenti almeno tre persone: io, un insegnante della materia interessata e il rappresentante del sindacato di insegnanti, io ho l'ultima parola. Finito il colloquio, ognuno cataloga l'intervistato in uno di tre gruppi diversi: persona che ci interessa, persona che forse ci interessa, persona che non ci interessa. Io fino ad ora ho sempre scelto solo dal primo gruppo. Non decidono, quindi, per ogni insegnante assunto, ma hanno dato la loro opinione sull'appropriatezza di questi. Non ho mai assunto una persona che loro non volessero. Poiché noi condividiamo idee e quando abbiamo un problema con un insegnante, sia io che l'insegnante riconosciamo il problema».*

Alla domanda su cosa succede se l'insegnante non funziona, il preside risponde che *«se l'insegnante non funziona e gli studenti si lamentano, si avvia una procedura in cui il preside discute con l'insegnante, sugli aspetti che non vanno bene e di come possa comportarsi diversamente per risolvere la situazione. Potrebbe anche essere licenziato, ma non è molto facile poiché i sindacati sono molto forti. C'è un percorso burocratico molto lungo per licenziare un insegnante».*

Il lavoro in team, inoltre, è molto stretto e questo crea coesione tra gli insegnanti *«c'è la necessità di una visione comune, ci sono incontri organizzati per tutto l'anno, normalmente il mercoledì dalle 14.00 alle 16.00, a volte sono incontri tra docenti di una specifica disciplina (subject group), altre volte di un team, ogni classe ne ha uno di tre insegnanti, ecc. Negli incontri si trattano questioni pedagogiche o di progetti da realizzare».*

Per quanto riguarda gli allievi con disabilità, il *Rektor* spiega che questo tipo di struttura non è adatta per alcuni tipi di deficit. Per quanto riguarda allievi che hanno limitazione nella motricità non ci sono particolari problemi perché tutti gli spazi della scuola sono raggiungibili mediante gli ascensori, Ci sono stati due allievi con la Sindrome di Asperger e sono stati abbastanza bene e così anche un'altra ragazza con problemi di memoria breve. Problemi maggiori si riscontrano con allievi che hanno deficit di attenzione o iperattività, perché una struttura di questo tipo non è particolarmente indicata.

Inoltre, spiega ancora il preside, *«la scuola è aperta fino alle 21.00 pertanto gli studenti possono rimanere anche dopo le lezioni. La maggior parte dei pomeriggi, almeno quattro volte la settimana, ci sono i 'campi di studio', in cui gli insegnanti sono a disposizione degli studenti, ai quali viene suggerito di fermarsi, ma spesso gli studenti più deboli non si fermano ed è molto difficile convincerli a fermarsi e a collaborare con altri studenti. C'è la presenza degli insegnanti, ma gli studenti possono utilizzare gli spazi anche da soli. C'è in corso una sperimentazione con due classi del primo anno, gli studenti si fermano a scuola con un insegnante che li segue e fanno i compiti fino alle 17.30. Per stimolare i ragazzi a rimanere al pomeriggio offriamo merende e bibite calde e fredde gratuitamente, anche per rafforzare i legami di conoscenza e relazione tra gli studenti. Per gli insegnanti è importante aiutare chi ha delle difficoltà, ma anche gli studenti che hanno molto talento, infatti esiste un programma riservato a trenta studenti con lezioni particolari da svolgersi al di fuori delle lezioni normali. Per questa scuola è importante soddisfare entrambi i fronti, questo programma per gli studenti superdotati è nuovo in Danimarca, prima era un tabù».*

Poi il preside spiega che quando hanno costruito il progetto pedagogico della scuola sebbene non abbiano pensato espressamente a Grundtvig, ma di certo nel loro modo di vedere la scuola sono stati molto influenzati almeno per quanto riguarda il modo di porre gli studenti al centro del processo formativo, Grundtvig voleva abbattere una scuola in cui parlavano solo e sempre gli insegnanti, dove c'era troppa 'parola unidirezionale', laddove lui preferiva il dialogo. Però, prosegue il preside, *«la nostra visione diverge leggermente perché noi vediamo gli studenti come produttori di contenuti e comunicatori e gli insegnanti aiutano gli studenti a percorrere questa strada. Vengono create le condizioni affinché lo studente sia in grado di applicare le sue conoscenze al mondo esterno, il problema generale della scuola tradizionale, osserva il preside, «è che lo studente non riesce a vedere come la matematica o il latino o altre materie si applicano nel mondo esterno. Per questo cerchiamo di stringere collaborazioni con aziende esterne o con altri partner, in questo modo gli studenti si rendono conto dell'importanza dei loro studi».* Uscire dalla scuola e andare verso l'esterno, cercando di usare la città come un laboratorio, collaborando con i musei, le università o con altri enti è uno degli obiettivi della scuola<sup>13</sup>.

Inoltre, osserva il preside, *«ritengo che la definizione 'Third Teacher' di Trung Lee sia appropriata al nostro caso, perché per noi è importante sia la 'stanza' fisica sia quella virtuale. La realtà digitale è tanto importante quanto l'edificio. Senza un forte supporto tecnologico non avremmo potuto, all'interno dell'edificio, strutturare così l'insegnamento connettendolo ai processi di apprendimento e rendendo possibile una didattica che si*

---

<sup>13</sup> Sul sito della scuola si legge significativamente: *«During teaching situations as well as outside we behave in order to offer the best learning opportunities to others, too».*

*adatti alle esigenze di ogni studente». Un'ultima considerazione del preside è rivolta all'obiettivo e alla missione della scuola, infatti, conclude dicendo «insegriamo agli studenti come far parte di una società in cui la produzione di conoscenze ed esperienza giocano un ruolo fondamentale agli studenti».*

### **5.5.5 Che cosa dicono gli insegnanti: 'l'architettura come aiutante'**

I docenti intervistati sostanzialmente condividono la visione del preside. Anche per i docenti è molto importante la struttura fisica della scuola perché riferiscono che *«come insegnanti sono 'costretti' (ma in senso positivo) a pensare diversamente, ad esempio chiamiamo gli studenti più grandi e o i più bravi della classe e li facciamo esporre ai più piccoli li chiamiamo 'those expressive'».* Il progetto pedagogico che hanno impostato nella scuola, prevede di sviluppare l'insegnamento attraverso diverse strategie, e in questa scuola è molto importante rispettare i diversi stili di apprendimento degli allievi. Molta importanza viene data all'apprendimento di gruppo che permette l'integrazione, la discussione e la partecipazione di tutti gli studenti, ovviamente se uno studente si trova in difficoltà a lavorare in gruppo è libero di decidere come apprendere, non viene lasciato solo, ma viene aiutato.

La scuola è stata costruita con questi obiettivi, quando è stata progettata circa una decina di anni fa, nel comune di Copenhagen vi era un gruppo di insegnanti, architetti, presidi e probabilmente studenti che pensarono a come progettare una scuola del futuro e così è nata questa scuola. Gli insegnanti lamentano l'elevato numero di studenti iscritti a scuola, che sono andati via via aumentando. Il primo anno in cui la scuola ha funzionato non erano così tanti, ora sono il doppio e questo è un aspetto sicuramente negativo. Inoltre, riferisce un'insegnante, *«in questa scuola gli studenti devono avere molta autodisciplina, alcuni studenti imparano rapidamente a gestire questi aspetti, altri invece fanno fatica»*, infatti, *«quando si è seduti intorno ad un tavolo rotondo e si è in quattro o cinque studenti, se non si è preparati, se non si riesce a partecipare, si spreca del tempo e si danneggiano gli altri studenti oltre che se stessi, in una classe tradizionale si danneggia solo se stessi».* E' necessario tener presente che ogni situazione d'insegnamento ha vantaggi e svantaggi. Nel nostro caso molti sono i vantaggi, non c'è il problema del rumore se non in piccola parte, l'edificio è costruito bene, c'è un buon isolamento acustico e poi i ragazzi imparano a controllarsi.

Inoltre, con questa metodologia *«i nostri studenti imparano ad essere indipendenti, a lavorare da soli e ad avere proprie opinioni, senso critico, rispetto a quelli delle scuole tradizionali che decidono di trasferirsi qui, e che comunque si sentono quasi subito a loro agio, è un ambiente accogliente e stimolante dal punto di vista dei rapporti sociali e della*



relazione. *Gli studenti imparano a lavorare in gruppo e a collaborare, è importante per il loro lavoro futuro».*

Un'insegnante riferisce che è una scuola multiculturale, gli studenti stranieri sono il 17% degli iscritti e *«questa scuola non si trova in una zona borghese, non tutti gli studenti arrivano da famiglie interessate e attente all'importanza dello studio. Ci sono molti problemi a livello linguistico, a causa dell'immigrazione».*

Un aspetto negativo è la facilità di distrazione, *«se lavorano su un computer è facile nascondersi, con l'iPad o il Tablet è più difficile, comunque se gli studenti vanno su Facebook o altri siti, vengono richiamati e avvertiti, dopo di che è un problema loro, nel senso che sono responsabili del loro apprendimento, nel senso che se vogliono avere ottimi risultati devono studiare e stare attenti, diventa un loro problema non partecipare alle lezioni. Inoltre è abbastanza facile copiare, ma ci si accorge facilmente se uno studente ha copiato senza aver studiato. Invece è positivo l'aiuto che possono darsi l'un l'altro, anche perché utilizzano un linguaggio meno formale del docente».*

Gli insegnanti riferiscono che non basta avere una bella scuola, fondamentale è la collaborazione tra loro e soprattutto *«l'insegnante deve amare la propria materia, questa è la cosa più importante del mondo, quando agli studenti chiediamo attraverso dei questionari annuali, cosa piace loro, gli studenti sottolineano come sia importante che l'insegnante mostri passione per quello che insegna».* Ai docenti è stato chiesto se è in questo senso che va interpretata la frase che compare nel progetto pedagogico della scuola e che ricorda molto gli insegnamenti di Grundtvig: *«The teaching gives the students a desire to learn – not only in school, but all their life. We stimulate the curiosity for gaining wisdom»*<sup>14</sup>. A tal proposito i docenti rispondono che fa parte del loro metodo e della loro tradizione, che è profondamente radicato il pensiero del grande pedagogista, ma quando insegnano non ci pensano, concordano pienamente con questa visione, e dichiarano che *«quando si insegna si deve migliorare la vita, la società e tutto, non siamo stati istruiti da insegnamenti basati sui suoi studi, ma certamente lui ha molto influito, lo conosciamo, ne parliamo, gli studenti leggono i suoi scritti nelle lezioni di Danese».*

Il progetto pedagogico della scuola richiede una costante collaborazione fra docenti, infatti, le insegnanti proseguono dicendo che per loro è bello poter lavorare e collaborare insieme *«il gruppo degli insegnanti di Storia ha lavorato in gruppo tutto il giorno, ci si è divisi in piccoli gruppi di tre o quattro insegnanti e ognuno ha lavorato su un argomento, chi sulla 'Cina', altri sulla 'Guerra fredda', altri sulla 'Rivoluzione Francese', altri sulla 'Democrazia, ecc., ogni gruppo doveva produrre un argomento da sviluppare in otto lezioni e alla fine tutte vengono condivise e tutti possono utilizzarle, ci si*

---

<sup>14</sup> Trad. *'L'insegnamento deve dare agli studenti il desiderio di imparare, non solo a scuola, ma durante tutta la loro vita. Noi stimoliamo la curiosità per acquistare saggezza'.*

*trova con molto materiale, con uno sforzo minore. Non solo si scelgono l'argomento e il materiale da passare ai ragazzi, ma anche come verrà insegnato quel particolare tema, non tutti sono obbligati a seguire queste linee guida, ma sono a disposizione di chi le vuole utilizzare. Questo rende il lavoro di tutti i giorni più facile ed è anche divertente lavorare con i colleghi anziché da soli. Si può decidere se lavorare qui oppure a casa, la scelta è nostra, ma preferiamo rimanere qui il pomeriggio, possiamo collaborare e aiutarci».*

I docenti spiegano che *«l'architettura di questa scuola può aiutare l'insegnante, ma è l'insegnante che si deve rendere attivo, che deve usare e sfruttare gli spazi in modo corretto e utile, e che deve trovare tutte le possibili strategie per aiutare l'allievo ad apprendere secondo le caratteristiche specifiche di ognuno. Gli studenti percepiscono la scuola come un po' impersonale, vorrebbero mettere dei poster, ma non possono farlo ovunque, lo studio di architetti che ha fatto il progetto ha il diritto di supervisionare i cambiamenti e questo è un po' un ostacolo. Ci sono degli spazi appositi dove appendere i loro manifesti. Gli studenti sono molto bravi ad interagire con l'ambiente, ad appropriarsi degli spazi, ad usare ogni angolo e a rendere la scuola un posto che sentono come 'loro'».* Gli insegnanti dichiarano di non aver riflettuto abbastanza su questo aspetto, anche se si rendono conto che è un aspetto importante, del quale dovranno parlarne con esperti e studiosi, non se ne sono mai preoccupati troppo perché per loro è scontato e normale lavorare in un ambiente strutturato in modo così innovativo, l'estetica del luogo è importante, ma è necessario che sia accompagnata e supportata da un progetto pedagogico condiviso, da una didattica adeguata e aspetti logistici e funzionali.

### **5.5.6 La parola agli studenti: 'libertà nello spazio = libertà della mente'**

L'intervista agli studenti fa emergere tutta la prorompente energia che danno loro gli spazi della scuola e la sua architettura innovativa.

Dopo aver mostrato loro le foto-stimolo, tutti concordano nel ritenere che, per usare le loro parole, *«la grossa differenza è nella libertà dello spazio, non ci sono aule piccole e chiuse con i classici banchi. L'edificio strutturato così, permette di pensare più liberamente. Queste classi aperte lasciano più libertà. Molte delle scuole delle foto hanno banchi monoposto, noi abbiamo tavoli rotondi, altri che si possono unire a seconda delle necessità»*, un altro studente osserva che *«c'è molta tecnologia a nostro vantaggio, come i computer e abbiamo molte opportunità che tantissimi altri studenti nel mondo non hanno, grazie alle risorse e ai fondi, questo è un bene per la nostra educazione, poiché possiamo fare molte cose che altri non possono fare. Abbiamo molto spazio, quindi se una stanza è occupata puoi semplicemente sceglierne un'altra. Inoltre è anche un edificio aperto, con le pareti bianche e neutre, ti dà la possibilità di essere chi vuoi e non si è costretti da qualche brutto colore o poster sul muro. Le finestre sono tante e fanno entrare molta luce, rendono*

*il luogo meno scolastico. Quello che mi piace di questo edificio è che è semplice, tutta la scuola è focalizzata su questi spazi aperti».* Una studentessa racconta che ha studiato per un anno in un liceo italiano e spiega che è stata molto sorpresa nel riscontrare che «*gli studenti non hanno un'area di relax, ho frequentato in una di queste scuole [mostra una foto, N.d.A.], non c'era una atmosfera creativa. Mi piace stare qui anche dopo le lezioni e stare con gli amici. Non è la mia prima scelta come posto dove stare, ma mi piace rimanere qui finite le lezioni a fare qualche compito o stare con gli amici. In una struttura come questa [mostra una foto, N.d.A.] non vedrei l'ora di andarmene. Inoltre, credo che la scuola italiana sembra duri a lungo, mi ricordo le interrogazioni dove gli insegnanti fanno domande che richiedono di imparare le cose a memoria. Qui c'è un altro modo di imparare, si è spinti ad essere creativi, imparando a pensare. È un altro modo di imparare».* Un altro studente concorda con gli amici e racconta che «*prima di venire qui ero in una scuola simile a queste [mostra una foto, N.d.A.] ed era terribile. Non c'era molta luce, veniva voglia di dormire, non c'era modo di essere creativi».*

I ragazzi del primo anno raccontano che nessuno di loro prima era stato in una scuola con quest'architettura *open space* e che dopo il primo momento di disorientamento non è stato difficile abituarsi a questi spazi aperti, però dipende molto da «*che tipo di persona sei. Se sei una persona molto timida, gli spazi aperti possono essere un ostacolo e creare delle difficoltà, ma se sei di mente aperta, allora ti abitui senza problemi».* In sostanza, tutti gli studenti concordano nel ritenere che gli spazi scolastici abbiano un'influenza sulle persone. Lo spazio per gli studenti è importante, infatti, spiegano che «*hanno classi adatte a modi di pensare diversi. Gli insegnanti la mattina presto si scelgono l'aula o lo spazio così da avere quello che necessitano per la lezione, come ad esempio l'utilizzo di diversi media. Quindi, se noi raduniamo e organizziamo le nostre capacità insieme possiamo ottenere risultati sempre migliori. L'unico problema è che forse la scuola è un po' piccola per 1100 studenti il limite dovrebbe essere intorno ai 1000».* alcuni studenti dissentono e ritengono che non dovrebbero essere più di 600-700, perché spesso accade che gli insegnanti trovano l'aula o lo spazio, che a loro serve per una presentazione, già occupato e questo è un problema. Gli studenti spiegano che ci sono insegnanti molto bravi a pianificare le lezioni, si fa molto *cooperative learning* e si studia in gruppo. Se c'è una buona organizzazione e si trova lo spazio adatto al tipo d'insegnamento previsto tutto funziona per il meglio, il fatto di non riuscire a trovare uno spazio adeguato al tipo di lezione che il docente ha scelto di svolgere crea sicuramente dei problemi. Comunque gli studenti ribadiscono che «*potersi muovere in uno spazio aperto è molto bello perché non si tratta solo di spazi fisici, ma anche degli spazi nella propria mente».* Tra gli aspetti positivi rilevano la luminosità della loro scuola che influisce molto su di loro, mentre a volte è un po' fastidioso il rumore, perché a volte si fa fatica a sentire

ciò che dice l'insegnante.

Altri aspetti positivi e negativi riguardano i dintorni, la scuola è vicina alla metropolitana e alla stazione ferroviaria questo è un grosso vantaggio, anche se non a tutti piace quella che definiscono come 'città artificiale', infatti, ritengono che *«ci sia poco movimento, poca vita, è un quartiere molto giovane e non ha ancora un'anima, è molto impersonale, i negozi chiudono presto, alle 22.00 e questo crea dei problemi»*.

Gli studenti rilevano che dal punto di vista dell'insegnamento ci sono pochi problemi, mentre, un problema rilevante riguarda la tecnologia perché, come spiegano *«non sempre funziona come dovrebbe, inoltre, a volte non è possibile spegnere le luci per guardare un video e non tutti gli insegnanti sono stati 'educati' nell'uso della tecnologia, a volte non sanno cosa fare e quindi si spreca del tempo solo per capire come far funzionare alcuni strumenti tecnologici»*.

Gli studenti osservano che nonostante la scuola sia molto grande, non ci si sente soli, forse a volte ci si perde, ma si incontra sempre qualcuno che si conosce, non importa se della propria classe o di altre. Se si è timidi in questa scuola si possono sviluppare molte capacità di interazioni sociali. Per gente timida potrebbe essere inizialmente un problema avere sempre gente diversa intorno, ma immagino che sebbene ci siano delle difficoltà iniziali ci si possa adattare abbastanza facilmente».

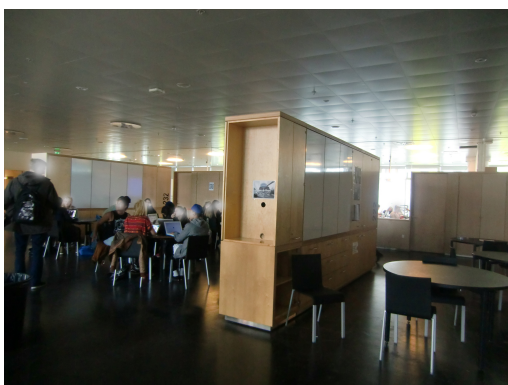
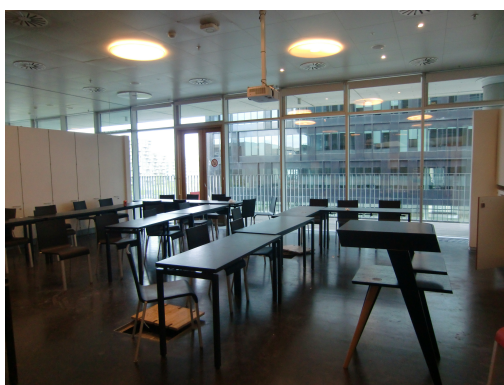
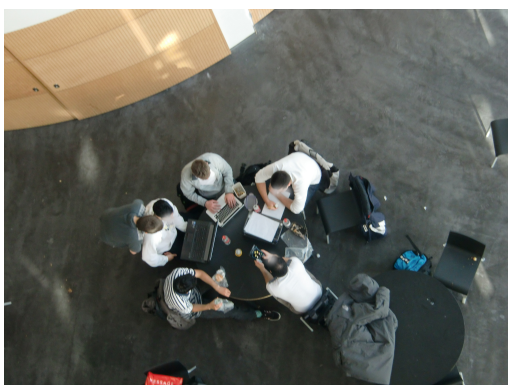
Tutti concordano nel non sentire la necessità di una classe principale in cui stare, si sentirebbero molto limitati. Avere una classe, sempre la stessa, stare sempre nello stesso posto li farebbe cadere nella *routine*, magari poi la metterebbero in disordine. Invece, ritengono che *«avere delle aree dove sdraiarsi per rilassarsi durante le pause è molto bello e piacevole, il fatto di essere come nomadi e portarsi in giro il proprio materiale, dona maggior senso di libertà. Non si è legati ad un posto, se si vuole andare in un altro posto lo si può fare. Inoltre, non si ha il proprio banco»* e uno studente spiega che ha sempre odiato quest'aspetto nelle altre scuole, per lui *«è importante avere questa libertà, permette di fare facilmente amicizia ed è molto bello e piacevole. Infine, nella scuola c'è un clima informale e questo permette di entrare facilmente in contatto con gli insegnanti se si ha un problema. Ci sono sempre tre o quattro docenti a disposizione degli studenti, non sempre sono i propri insegnanti, ma tutti sono lì apposta per aiutare gli studenti, è il loro obiettivo. Affermano, inoltre, con una metafora molto interessante che «avere una propria classe a loro sembrerebbe di essere in una 'gabbia' dove si è bloccati, quindi, spiegano che il grande spazio libero della scuola per loro è un bene, li fa sentire bene, avere sempre la stessa routine e vedere gente che non è a proprio agio fa stare male. In un posto chiuso ci si sente anche mentalmente chiusi e magari si hanno anche difficoltà a pensare bene. Un posto come questo, con soffitti alti e molto spazio dove muoversi, permette di concentrarsi molto meglio, ci si sente comodi. Il posto è molto neutrale, non si ha motivo per distrarsi,*

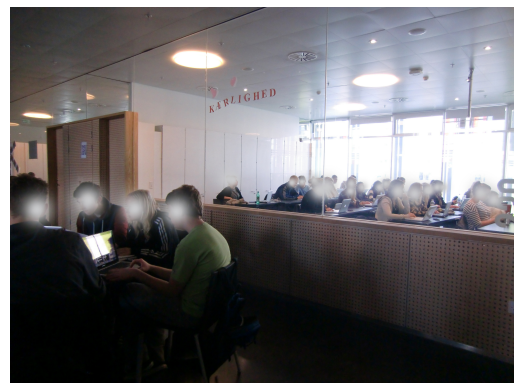
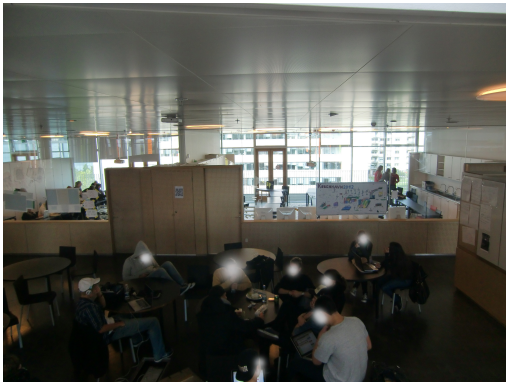
*il colore delle pareti rilassante, i colori forti distraggono dalla concentrazione e dallo studio».*

Gli studenti concludono l'intervista con un'osservazione sui docenti e spiegano che la struttura fisica innovativa dell'edificio e tutta la tecnologia all'avanguardia a disposizione aiuta l'insegnante bravo, ma la struttura da sola non serve se l'insegnante non è preparato. Moltissimo dipende dalle capacità di insegnamento del docente che vengono ulteriormente migliorate grazie ad un ambiente adatto e ad una tecnologia innovativa. L'ambiente influenza sicuramente studenti e docenti, ma non può essere disgiunto dalla capacità degli insegnanti e dalla passione per la loro materia. Questo spazio così innovativo, a loro parere aiuta molto anche i docenti, infatti, la studentessa che ha frequentato la scuola in Italia, osserva che *«nella scuola che frequentava, gli insegnanti avevano una piccola aula dove si riposavano e a volte gli studenti entravano e occupavano quello spazio. In questa scuola gli insegnanti hanno stanze molto belle e luminose, dove potersi rilassare e stare tranquilli prima di andare a fare lezione e questo aiuta molto anche la collaborazione tra loro. Possono fare amicizia e questo crea un forte legame, che viene percepito. Agli studenti accade la stessa cosa, e questo è molto bello».*

#### **5.5.7 Qualche click all' Ørestad Gymnasium (F.d.A.)**











## Capitolo 6

---

### Lo sguardo all'Italia

- L'esperienza dell'Istituto E. Fermi di Mantova

*Noi diamo forma ai nostri edifici  
i quali a loro volta ci formano*

Winston Churchill



## 6.1 *Incipit* alla ricerca presso l'Istituto Enrico Fermi di Mantova

La ricerca in questo istituto si è svolta intervistando il dirigente scolastico, due gruppi di sei docenti e due gruppi di sei studenti ciascuno. Il primo gruppo di docenti, appartenenti al biennio, era composto di tre insegnanti del Liceo e tre dell'Istituto Tecnico.



**Figura 96** Panoramica dell'Istituto E. Fermi di Mantova, dal sito della scuola: <http://www.fermimn.gov.it/>, visitato il 30.1.13.

Il secondo gruppo di docenti, appartenenti al triennio, era composto anche in questo caso da insegnanti del Liceo e da insegnanti dell'Istituto Tecnico. Sono stati inoltre intervistati gli studenti, anche in questo caso, due gruppi di sei studenti ciascuno, per il biennio e il triennio, suddivisi tra Liceo e Istituto Tecnico.

La necessità di intervistare docenti e studenti del biennio e del triennio separatamente è nata dall'esigenza di indagare le diverse osservazioni e vissuti dei docenti e degli studenti in seguito alle modifiche apportate alla struttura organizzativa e fisica della scuola. I protocolli delle interviste verranno riportati utilizzando a volte il registro impersonale, a volte il registro diretto, a seconda delle esigenze e dell'efficacia della narrazione, ma sempre in forma molto colloquiale.

## 6.2 Qualche notizia storica e organizzativa

L'Istituto Fermi di Mantova è situato nella zona Sud della città in prossimità della circonvallazione e nacque nel 1961 come Istituto Tecnico Industriale intitolato a 'Fermo Corni', imprenditore del settore meccanico nato a Modena nel 1853 e vissuto fino al 1934, che fondò diverse aziende e nel 1921 una scuola per la formazione di tecnici specializzati per la nascente industria meccanica. Da quella scuola successivamente sono nati tre Istituti autonomi: l'Istituto Tecnico Industriale Fermo Corni e L'Istituto Professionale Fermo Corni, tuttora presenti a Modena, e l'Istituto Fermo Corni. L'Istituto si trovava in via della Conciliazione ed era sede distaccata dell'Istituto Corni di Modena, nel 1966 è diventato Istituto autonomo pur conservando la stessa denominazione. Fu nel 1970 che il Collegio dei docenti dell'epoca decise di intitolare la scuola al grande fisico Enrico Fermi, quando



**Figura 97** Ingresso dell'Istituto E. Fermi di Mantova, dal sito della scuola: <http://www.fermimn.gov.it/>, visitato il 30.1.13.

ancora l'Istituto si trovava nella vecchia sede. Pochi anni dopo la scuola si trasferì nell'attuale sede e nel 1995 all'Istituto Tecnico Industriale fu aggiunto il Liceo Scientifico Tecnologico. In seguito alla riforma nell'anno scolastico 2010/11, la scuola ha assunto l'attuale denominazione, Istituto Superiore 'E. Fermi', Istituto Tecnico Settore Tecnologico-Liceo Scientifico delle Scienze Applicate.

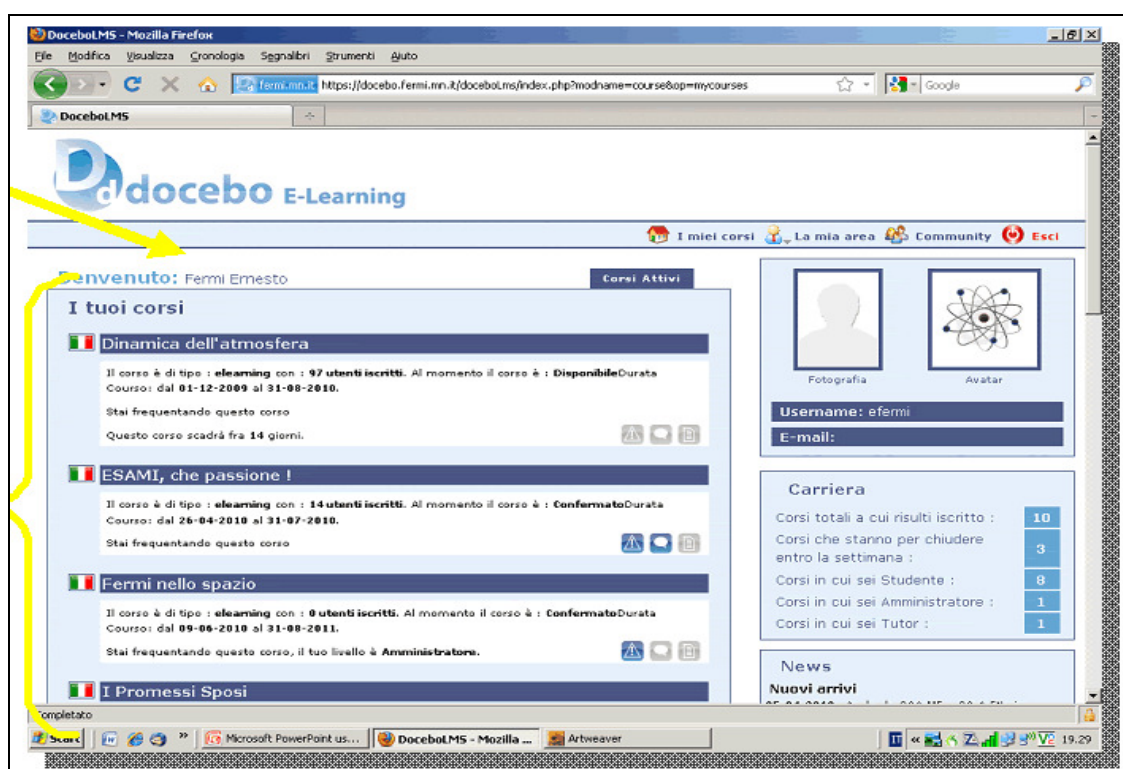
I percorsi didattici previsti per l'Istituto Tecnico Settore Tecnologico sono: Chimica, Materiale e Biotecnologie; Elettronica ed Elettrotecnica; Informatica e Telecomunicazioni e Meccanica, Meccatronica ed Energia. Ciascun indirizzo è poi sviluppato in articolazioni di triennio (secondo biennio e quinto anno): Chimica e Materiali; Biotecnologie Ambientali; Elettronica; Elettrotecnica; Automazione; Informatica; Telecomunicazioni; Meccanica e Meccatronica; Energia. La particolarità di questo Istituto, come evidenziato nel terzo capitolo, è determinata dalla didattica innovativa che viene proposta dall'Istituto, che è stata avviata mediante la completa informatizzazione dell'Istituto accompagnata a modifiche sostanziali sia dell'organizzazione della scuola, sia della riprogettazione di alcuni spazi scolastici.

### **6.3 L'evoluzione della scuola: dal 'Tagliacarta' alle 'Classi senza aule' e alle 'Aule TEAL'**<sup>1</sup>

Le modifiche apportate all'impianto organizzativo e didattico dell'istituto hanno avuto il loro punto di partenza in ciò che la preside ha definito 'il Tagliacarta', cioè in sostanza la 'dematerializzazione' di una parte dei documenti cartacei. In sostanza si è trattato di eliminare tutti i registri, sia quelli dei professori, sia il registro di classe, il libretto dello studente, le comunicazioni interne, quelle scuola-famiglia ed anche la prenotazione dei colloqui con i professori ora avviene *on-line*.

<sup>1</sup> Nella relazione della dirigente Cristina Bonaglia 'Autonomia organizzativa e didattica: nuovi tempi, spazi e modi di fare scuola' al Convegno 'Innovazione e miglioramento delle scuole. Prospettive future e criticità' che si è svolto a Gubbio il 12 e 13 aprile 2013.

Per fare tutto questo è stato necessario cablare la scuola e, nell'estate del 2008, il cablaggio è stato realizzato dagli studenti stessi durante gli stage estivi. I ragazzi aiutati dai docenti hanno curato la progettazione, la realizzazione e la messa a punto della rete. Sono state poi posizionate le lavagne interattive multimediali 'fatte in casa', cioè realizzate in economia con una dotazione minimale, ma efficace. Le lavagne sono costruite su pannelli di compensato sui quali è stata incollata una pellicola che consente di proiettare e di scrivere con un *kit* di pennarelli *e-beam* interattivi che funzionano come un *mouse* e completano la dotazione. Nel gennaio 2009 è stato introdotto il registro elettronico e il *badge* che rileva la presenza dello studente all'arrivo a scuola e se lo studente non si presenta viene inviato un sms di avviso automatico ai genitori.



**Figura 98** Piattaforma Docebo dove l'insegnante inserisce i corsi e iscrive gli alunni. Dalla relazione della dirigente dell'Istituto E. Fermi Cristina Bonaglia 'Le nuove tecnologie a sostegno della personalizzazione. Il caso dell'Istituto E. Fermi di Mantova' al Seminario Residenziale dell'ADi (Associazione Docenti e Dirigenti Italiani) 'Personalizzare si può. Dalle esperienze internazionali alle nostre aule' a Monte Mario a Roma dal 27 al 29 agosto 2010, sul sito dell'ADi: [www.adiscuola.it](http://www.adiscuola.it), visitato il 30.12.13.

La seconda fase è stata quella della digitalizzazione della didattica, con la creazione di aule 'multimodali' e di classi virtuali. Ci sono vari *software open source* che forniscono una piattaforma *e-learning* e che permettono di completare la classe reale con quella virtuale che gli studenti creano nel pomeriggio in comunicazione *on-line* attraverso la piattaforma. E' la scuola che entra nelle 'camerette dei ragazzi'<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Dalla relazione della dirigente dell'Istituto E. Fermi Cristina Bonaglia 'Le nuove tecnologie a sostegno della personalizzazione. Il caso dell'Istituto E. Fermi di Mantova' al Seminario Residenziale dell'ADi

Si è, quindi, passati alla digitalizzazione dei contenuti didattici con 'la mediamorfosi' del libro di testo, in modo da creare una libreria di materiali digitali personalizzati dell'Istituto. I docenti preparano i materiali, teorici o esercitazioni e li caricano sulla piattaforma *e-learning*, in modo che le persone che hanno l'accesso li possono scaricare.

E' ovviamente possibile caricare sulla piattaforma 'Docebo' anche le lezioni, in modo che gli studenti possano accedere ai contenuti prodotti dal docente in classe durante la spiegazione o materiali di supporto, come ad esempio *slide* in pdf, utilizzati per la spiegazione.

La terza fase è stata quella del superamento della classe tradizionale, infatti, mediante la digitalizzazione e l'informatizzazione è stato possibile modificare l'impostazione della scuola e, portando i laboratori d'informatica all'interno delle aule, è stato possibile creare l'organizzazione definita come 'classi senza aule', in cui le aule non corrispondono più a una singola classe, ma corrispondono ad un docente, cioè non esiste più la 'classe della 1° A', ma esistono le aule di Italiano, Matematica, Inglese ecc.

Con l'assegnazione dell'aula ai docenti (più insegnanti ruotano sulla stessa aula), si è avviata la personalizzazione di questi spazi. I docenti aiutati dagli studenti delle varie classi che frequentano quella specifica aula l'hanno decorata con cartelloni, immagini ecc. in modo da caratterizzarne la destinazione e comprendere immediatamente la disciplina che viene insegnata in quello spazio. Ciò ha avuto più ricadute positive, sia sui docenti sia sugli studenti. Prima di tutto ha permesso ai docenti di avere uno spazio sempre perfettamente attrezzato senza dover portare con loro il materiale da una classe all'altra al cambio dell'ora, inoltre, si è creata una maggiore collaborazione tra i docenti della stessa disciplina. I docenti lavorano maggiormente in gruppo e l'aula è diventata, quindi, una sorta di 'laboratorio disciplinare', dove i docenti si scambiano idee e condividono i materiali didattici.

Gli studenti cambiando aula al cambio dell'ora, possono prendersi quei pochi minuti di pausa di 'decompressione' mentre raggiungono l'aula della lezione successiva ed hanno, inoltre, la possibilità di aumentare lo scambio relazionale e di socializzare maggiormente con studenti di altri corsi.

La modificazione a livello organizzativo e didattico ha avuto delle ricadute anche sulle modalità d'insegnamento. Infatti, dal punto di vista didattico viene favorito il lavoro cooperativo attivo sia in presenza sia *on-line* con lo scopo di offrire ai ragazzi la possibilità di socializzare i risultati ottenuti. I docenti preparano i materiali, ad esempio, per matematica, la risoluzione di problemi standard, in modo che gli studenti utilizzando conoscenze che già hanno, risolvono da soli problemi che in classe non sono mai stati

---

(Associazione Docenti e Dirigenti Italiani) 'Personalizzare si può. Dalle esperienze internazionali alle nostre aule' a Monte Mario a Roma dal 27 al 29 agosto 2010, sul sito dell'ADi: [www.adiscuola.it](http://www.adiscuola.it).

affrontati, con strategie da seguire che applicano lavorando in gruppo, poi il 'segretario' di un gruppo assume il compito di spiegare la soluzione del problema in modo tale da condividerla con tutti gli studenti della classe e discuterla insieme.

All'interno del gruppo è prevista anche la figura del leader e quella dello scettico. Poi l'esercizio svolto, sviluppato alla lavagna multimediale, viene salvato in pdf e messo sulla piattaforma e-learning, in modo che le persone che hanno l'accesso possono scaricare i problemi risolti. I ragazzi apprezzano molto questo lavoro, perché questo diventa un loro prodotto, diventano autori di un loro file che diventa il lavoro prodotto dalla classe.

Con questa modalità didattica, il centro della lezione non è il docente che spiega, ma il docente si pone come l'esperto e l'obiettivo è di mettere nelle mani ai ragazzi le conoscenze per poterle rielaborare secondo tempi e capacità di apprendimento propri con una didattica partecipata in una prospettiva costruttivista. In questo modo i ragazzi diventano protagonisti dell'apprendimento e si pongono anche il problema della trasmissione del sapere, si rendono conto della necessità di dotarsi di strumenti di comunicazione adeguati.

Per questo tipo di didattica che prevede il *cooperative learning* sono, però, necessari spazi più ampi delle normali classi, con arredi adeguati, tavoli componibili a seconda delle necessità, fornite di supporti multimediali all'avanguardia per supportare una didattica maggiormente partecipativa e per permettere di svolgere attività con gruppi di lavoro allargati.



**Figura 99** Uno dei nuovi spazi realizzati per i momenti di studio personale degli studenti dal sito <http://www.diregiovani.it/> visitato il 30.12.13.

Per questa ragione è stato necessario riflettere e ripensare alla riorganizzazione degli spazi scolastici con una riprogettazione e il superamento delle vecchie e tradizionali aule 'gesuitiche' che hanno lasciato il posto ad aule *high-tech* con *setting* a 'geometria variabile'<sup>3</sup>. In una fase successiva sono stati, quindi, stati quindi creati nuovi spazi per l'apprendimento. In sostanza, la parola d'ordine è stata 'giù i muri'.

Sono stati, così, abbattuti i muri divisorii, inizialmente tra due

<sup>3</sup> Nella relazione della dirigente della scuola Cristina Bonaglia nel discorso di inaugurazione della prima aula 'TEAL' il 25.03.13.

aule, in modo da avere a disposizione uno spazio doppio per realizzare la prima aula con la tecnologia 'TEAL'. Questa tecnologia richiede arredi flessibili e componibili, per tale



**Figura 100** Un nuovo spazio molto allegro creato per i momenti di socializzazione degli studenti sul sito dell'Istituto E. Fermi, <http://www.fermimn.gov.it/> visitato il 30.12.13.

ragione sono stati realizzati, in economia da un artigiano della zona tavoli denominati 'Origami desk', che permettono sei differenti possibili soluzioni, sono quindi tavoli modulari componibili per gruppi flessibili di studenti. La dotazione multimediale e tecnologica dell'aula 'TEAL' prevede la disposizione di un tavolo con un monitor *touchscreen* da 65" integrato, utilizzato solitamente dal docente e per gli studenti, è previsto, inoltre, l'utilizzo di *netbook*, *notebook*, *ipad* o *tablet*, *Apple Tv*, quattro videoproiettori interattivi, quattro schermi lavagne e quattro lavagne.

La prima aula 'TEAL' è stata inaugurata nel mese di marzo e a novembre sono state inaugurate le altre nove già previste.

In sostanza, con queste innovazioni si è cercato arrivare al superamento della classe tradizionale partendo da un'idea condivisa di scuola da raggiungere e questo è avvenuto anche grazie alla tecnologia perché la scuola digitale deve avere tecnologie diffuse e condivise da tutti. Infatti, la presenza delle TIC, deve essere pervasiva, cioè presente in tutti i locali della scuola, e, come si è detto, è il 'laboratorio che va in classe' e non 'la classe che va in laboratorio'. Deve, inoltre, essere invisibile e discreta, infatti, la tecnologia deve esserci, ma senza essere in vista, sono uno strumento per una nuova metodologia didattica, non il fine. Inoltre la progettazione didattica che adotta i nuovi strumenti tecnologici deve essere estesa, cioè deve coinvolgere tutti i docenti e assistita cioè sostenuta da tutti i docenti e dalla dirigenza con un'adeguata formazione e continua motivazione e gratificazione.

Il nuovo metodo d'insegnamento integra le tradizionali lezioni frontali con simulazioni su computer e prassi esperienziali, per migliorare l'apprendimento attraverso una completa interattività studente/strumentazione, studente/docente e studente/gruppo mediante il *cooperative learning*. Sulla base dell'indagine 'Un confronto tra le scuole di Regione Lombardia e l'Istituto Fermi di Mantova' effettuata dal Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università di Milano-Bicocca *Eureka Research*, sull'uso dei nuovi media, espressamente richiesta dalla dirigente emerge che gli insegnanti dell'Istituto Fermi sembrano essere in generale, rispetto ai loro colleghi a livello regionale, in generale più attivi nell'educazione all'uso di Internet e dei relativi rischi e sembrano maggiormente



impegnati ad 'aiutare gli alunni nel giudicare l'affidabilità delle informazioni' che si trovano in rete. Inoltre, i risultati dell'Istituto Fermi sia in Italiano, sia in Matematica dei test Invalsi superiori alla media dell'Italia, seppur non eseguiti con l'intento di una specifica cornice scientifica ad *hoc* per valutare la ricaduta delle nuove tecnologie sull'apprendimento, corroborano sicuramente l'intenzione di proseguire sulla strada del rinnovamento della metodologia didattica.

Per migliorare complessivamente la fruibilità della scuola da parte degli studenti e per andare incontro alle loro esigenze, sono stati recuperati altri spazi originariamente costruiti per altri scopi non scolastici, arredati e trasformati per svolgere attività per gruppi di lavoro allargati oppure a disposizione degli studenti per socializzare durante le pause, per il tempo libero e per lo studio individuale. A tal fine, infatti, sono state trovate soluzioni innovative che hanno permesso di ricavare spazio anche dal muro in corridoio, potendo sostare 'Di qua...' o 'Di là...', così sono state chiamate le due fenditure interne ed esterne che permettono di conquistare un po' di privacy nei momenti di studio personale.

Le tecnologie informatiche sono un potente alleato per la personalizzazione dell'apprendimento perché il loro uso consente: una modalità 'blended', cioè mista *on-line* e tradizionale; virtuale e in presenza, l'autoapprendimento e la modalità cooperativa; ambienti multimodali in cui sono presenti i codici linguistici, grafici, iconici e sonori e logiche deduttive, induttive ed abduttive, in una varietà che permette a ciascun allievo di imparare secondo, come già evidenziato, i propri tempi e il proprio stile di apprendimento.

Sarebbe necessario un successivo passaggio per migliorare ulteriormente l'insegnamento, in sostanza, lo studente non dovrebbe più appartenere a una determinata classe, ma ad esempio al gruppo Matematica 1 o Inglese 2, superare proprio la rigidità del gruppo-classe, ma arrivare a questo bisognerebbe rivoluzionare, non solo gli spazi, ma anche l'impostazione generale dell'architettura' della scuola cioè una vera e propria rivoluzione. C'è in corso un progetto su tre prime classi del Liceo, in cui i ragazzi si scompongono e ricompongono in gruppi diversi con docenti che ruotano e classi aperte, è un passo avanti nella sperimentazione.

#### **6.4 'Le classi senza aule e la scuola senza classi'. Il cambiamento nella 'vision' della dirigente dell'Istituto E. Fermi**

L'intervista alla dirigente Cristina Bonaglia è avvenuta proprio il giorno dell'inaugurazione della prima aula 'TEAL', in cui si è svolto anche un Seminario dove è stato fatto il punto sull'introduzione delle tecnologie per la didattica e su come l'architettura pedagogica possa supportare il cambiamento dei modi di 'fare scuola'.

La dirigente dell'Istituto Fermi è da sei anni nella scuola e le trasformazioni che sono

avvenute nell'Istituto possono essere definite straordinarie, proprio per i significativi mutamenti e le ricadute non solo sulle metodologie didattiche, ma anche sull'approccio pedagogico che i docenti hanno assunto nei confronti degli studenti.

Questo mutamento, però, oltre che attraverso le nuove tecnologie è avvenuto anche attraverso l'organizzazione degli spazi. E' stato questo il punto di reale rottura con una tradizione consolidata nel tempo e mai superata da secoli. La base di partenza, però, è stata la gestione economico-finanziaria. Anche se non sembra l'aspetto più importante per un dirigente scolastico, perché di norma si prende in considerazione prima il POF (Piano dell'Offerta Formativa) e la progettazione didattica, in realtà sono le risorse finanziarie l'aspetto principale da valutare per decidere quali iniziative realizzare. La gestione del bilancio, come è inteso nel D.M. n. 44 del 2001, dà proprio al dirigente l'autonomia gestionale. Spiega Bonaglia che *«il bilancio della scuola deve essere di supporto alla realizzazione del POF. Il direttore amministrativo può dare un parere sulla possibilità di affrontare certe spese, ma non certamente in termini di priorità della scuola. E' il dirigente che deve ragionare sugli obiettivi strategici e non più considerando i capitoli di bilancio. Comunque, in Italia purtroppo la flessibilità reale è molto bassa, un'utopia, perché si è molto bloccati su più aspetti»*.

Lo stimolo per avviare il processo di cambiamento, spiega la preside, è stato quello dell'ex-insegnante. Ha sempre avuto in mente quello che avrebbe voluto vedere realizzato nella sua scuola a livello di strutture, ma anche di organizzazione didattica e di collaborazione con i colleghi. L'impulso a diventare dirigente è stata proprio una scelta in ragione della possibilità che dava il ruolo dirigenziale di apportare quei cambiamenti che da docente non avrebbe mai potuto fare. In particolare la prima cosa su cui ha puntato è la collaborazione tra colleghi della stessa disciplina, per esempio, iniziando a condividere la programmazione didattica, per poi arrivare in seguito a mettere in comune i contenuti didattici e i materiali prodotti, la valutazione e l'analisi dei risultati. In sostanza, fare in modo che venisse acquisita una cultura della collaborazione e del lavoro comune che togliesse l'insegnante dall'isolamento disciplinare. Come spiega la preside, *«nei ragazzi non è difficile stimolare quest'aspetto perché già presente in loro dalla loro esperienza come 'teenagers', per gli adulti è più complesso perché sono stati abituati ad un apprendimento individuale che conduce a un'idea di lavoro individuale. Nella scuola c'è stata ancora di più questa tendenza, il concetto di libertà didattica dell'insegnante si traduce in individualizzazione della didattica. Libertà didattica è poter cercare nuove strade per migliorare l'apprendimento, non per percorrere la strada per conto proprio. La*

*libertà didattica è una condizione essenziale per l'insegnante, ma lo è ai fini della ricerca di quello che può essere il miglior metodo e questo è il primo passaggio che va fatto per iniziare a provocare un cambiamento all'interno della propria scuola».*

Sul concetto di libertà d'insegnamento si difendono tanti insegnanti che non sono molto disponibili a innovare la loro didattica e a essere collaborativi perché comporta molto lavoro, impegno per gli incontri, per i materiali da preparare, per gli spazi da riorganizzare, è sicuramente molto complesso riuscire a coinvolgere e convincere gli insegnanti. La dirigente spiega che per arrivarci non serve dire ai docenti che una certa teoria è meglio di un'altra o addirittura obbligarli, perché sono interventi che non hanno riscontro e nemmeno danno risultati. Spiega che *«spesso c'è da parte degli insegnanti, una certa superbia riguardo alla propria metodologia didattica a voler essere sempre i migliori. Per arrivare a proporre nuove metodologie, ad esempio quando si prepara il piano delle attività all'inizio dell'anno scolastico, si devono programmare con attenzione le quaranta ore di riunioni collegiali. Un certo numero di ore va destinato alla formazione e al lavoro dei gruppi disciplinari, ma devono già essere pianificate all'inizio dell'anno, con un ordine del giorno preciso, molto vincolante, pensate a priori e condotte dal dirigente, in cui tutti trattano gli stessi argomenti che sono riportati sul verbale delle riunioni, in modo che il lavoro svolto possa essere monitorato, senza una funzione di controllo, ma con la consapevolezza da parte di tutti che ci sono degli obiettivi da raggiungere, tutti insieme».* Per quanto riguarda l'organizzazione delle aule e degli spazi e l'abolizione della cattedra, la dirigente spiega che ha pensato a queste modificazioni e le ha messe in pratica, dando la spiegazione in un discorso amichevole in un collegio docenti. La professoressa Bonaglia spiega che *«il cambiamento delle aule e l'abolizione della cattedra sono azioni messe in atto durante l'estate, al primo collegio docenti è stato organizzato un Collegio docenti di formazione. Anche questo è un passaggio importantissimo, [solitamente la formazione viene fatta dalla dirigente stessa, ma a volte vengono chiamati anche degli esperti, N.d.A.], in cui si ragiona insieme sul perché sono state fatte determinate scelte e sul loro significato. Non ci sono mai state opposizioni a questi cambiamenti da parte degli insegnanti. Ci sono state difficoltà di tipo tecnico ad accettare le tecnologie, alcuni docenti sono stati molto autoironici, ma anche in questo caso nessuno si è tirato indietro, tutti ci hanno provato. Come in tutte le scuole c'è un grosso gruppo, che è la massa critica, che va alle riunioni disciplinari, ma che non partecipa in modo convinto. Questi insegnanti non protestano e vengono trainati da quelli più motivati e attivi. Finora il gruppo trainante li ha coinvolti, non c'è stato un arresto o un*

*rallentamento, per cui, ad esempio, sui contenuti didattici digitalizzati che tutti devono produrre, non è mai avvenuto che qualcuno si rifiutasse, è accaduto che alcuni non producessero nulla, per cui nella libreria digitale della scuola, compaiono sempre gli stessi nominativi di docenti che continuano a produrre materiale didattico e a caricarlo sulla piattaforma».*

La preside ritiene che i docenti non siano del tutto consapevoli della necessità di lavorare in gruppo, di collaborare, non riescono a cogliere fino in fondo il senso e l'importanza, ma vedono i benefici di questa collaborazione, perché nell'arco di due o tre anni si sono trovati con moltissimi prodotti a disposizione quando, magari, alcuni di loro aveva prodotto un solo lavoro. Per quanto riguarda la trasformazione delle aule in laboratori, la preside spiega che *«non è ancora avvenuta del tutto l'appropriazione delle aule da parte dei docenti, infatti, alcune sono ancora molto disadorne, ma da punto di vista pratico sono stati molto contenti perché sono più comodi. Oltre le argomentazioni teoriche e pedagogiche, a supporto della scelta, che sono state spiegate ai docenti, avevano anche il problema di portarsi tutti i giorni da casa il PC personale, qualche libro cartaceo, il proiettore, i fili, il telecomando, ecc. era diventato davvero faticosissimo. Lo stimolo per l'assegnazione delle aule ai docenti, è stata una scelta organizzativa, un modo per farli star bene. Questo è solo il secondo anno in cui c'è stato questo cambiamento e nel primo collegio docenti è stata proposta la personalizzazione dell'aula. A maggio un gruppo di alunni del consiglio d'istituto visiterà tutte le aule e deciderà qual è quella più carina e accogliente. E' un obiettivo dato ai docenti e qualcuno l'ha subito accolto, soprattutto i docenti di lingua straniera, per la loro mentalità più aperta di stampo anglosassone, poi seguono quelli di Matematica e quelli di Italiano. Queste modifiche sono importantissime, perché diventano una 'forma mentis'».*

La dirigente spiega che il cambiamento non è stato, almeno inizialmente, ben accettato dagli studenti, con sua vera e inaspettata sorpresa, ma in un'ottica democratica lasciò che si organizzassero. Gli studenti, all'epoca di quella piccola rivoluzione, predisposero una raccolta delle firme degli studenti e un questionario *on-line* contro questa decisione, da cui però scaturì una maggioranza, seppur molto risicata di circa il 53% a favore di questa innovazione. La dirigente prosegue spiegando che *«c'era da tener conto del 40% di studenti insoddisfatti e per tale ragione si fecero riunioni con i rappresentanti di classe per discutere e spiegare le ragioni, per chiedere loro di fare da ponte con classe e di aiutare i docenti a personalizzare le aule, anche perché non esisteva più l'aula della 1ªA o della 3ªC. Il luogo d'incontro per gli studenti, nelle ore libere dalle lezioni, è*

*nell'area della mensa che è un grande open space». Poiché è la giornata d'inaugurazione dell'aula 'TEAL', l'auspicio della dirigente è di riuscire a realizzare altre nove aule di questa tipologia entro settembre, poi l'altro sogno è di «riuscire a lavorare per gruppi diversi di età e, quindi, per livello, per progetto o per idea di ricerca, ma in questo momento la normativa ancora non lo consente».*

La dirigente spiega che sta cercando di «*modificare un certo tipo di scuola tradizionale, perché il problema è sempre di carattere culturale, prima che normativo. Sono state fatte molte riunioni al Ministero rispetto all'architettura scolastica, sono state lette le Linee Guida del 1975, che avrebbero potuto andare bene perché contenevano aspetti anche condivisibili e innovativi, in realtà poi le scuole sono state costruite ancora con questi lunghi corridoi e con spazi vuoti che non servono*». Cristina Bonaglia fa notare, però, che «*la collaborazione non è necessaria solo per i docenti, anche i dirigenti sentono questa esigenza di collaborare e di scambiarsi delle idee, però lo scambio e la condivisione avviene solo con alcune scuole, ad esempio c'è una grande collaborazione con l'Istituto Pacioli di Crema e con l'Istituto Majorana di Brindisi che hanno più o meno lo stesso livello d'innovazione. Poiché ogni scuola è collegata anche al territorio di appartenenza, in base alla specificità del contesto, sviluppa un proprio know how che poi diventa l'essenza della scuola stessa. Per cui ad esempio a Brindisi si è sviluppato di più l'aspetto dei libri digitali, ecc. L'idea del Ministero è di creare scuole d'eccellenza e farle diventare punto di riferimento sul territorio. Poiché il problema è di tipo culturale, non tutte le scuole sono interessate a collaborare o ad esempio a modificare gli spazi scolastici, anche perché è un intervento che richiede un grande lavoro, è quasi uno 'scardinamento' del sistema scolastico*».

La dirigente prosegue spiegando che ogni innovazione che viene fatta è poi spiegata ai docenti. Nel mese di settembre del 2012 è stata avviata la sperimentazione 'no more class' che ha coinvolto tre classi prime del Liceo. In sostanza queste tre classi avevano le ore di Matematica in contemporanea e i docenti hanno programmato in modo da interagire tra loro modificano i gruppi classe o ridefinendoli, è però indispensabile che il dirigente sia autorevole, che ci sia una *leadership* forte, infatti, «*se vengono proposte dal dirigente innovazioni di buon senso, i docenti lo seguono e s'innescano processi d'innovazione e di cambiamento irreversibili*». Questa sperimentazione è possibile perché non ci sono impedimenti normativi, già nella legge n. 59 del 1997<sup>4</sup> era prevista la possibilità di

---

<sup>4</sup> Legge n. 59 del 1997, art. 21, commi 8 e 9. In particolare il comma 9 recita: «*L'autonomia didattica è finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione, nel rispetto della*

organizzare dei gruppi trasversali della stessa età, anzi, *«questo aspetto viene proprio sottolineato e specificato, sono sempre le persone e la cultura a creare degli impedimenti, più che norme»*.

Rispetto agli spazi vuoti e ai corridoi della scuola, la preside specifica che durante il cambio dell'ora si animano perché i ragazzi si spostano da un'aula ad un'altra, spiega che gli studenti *«hanno sette minuti per spostarsi da un'aula all'altra, tre minuti dell'ora precedente e quattro in quella successiva. Suonano quindi le campanelle poco prima della fine per avvertire che è ora di prepararsi e di muoversi, poi suona una successiva campanella quando i ragazzi dovrebbero essere già nell'altra aula. Inoltre poiché la giornata scolastica è di sei ore, sono stati inseriti due intervalli più brevi anziché uno lungo. In questo modo i corridoi si riempiono di ragazzi di tutte le classi e di tutte le età, quindi, non sono più solo luoghi di transito, ma gli studenti vivono i corridoi come spazi d'incontro e tutto questo avviene in modo spontaneo, è bastato cambiare l'attribuzione delle aule»*. I ragazzi vivono di più la scuola come luogo di socializzazione e anche nel pomeriggio, prosegue Bonaglia, *«gli studenti si fermano nella mensa della scuola a studiare, a fare i compiti insieme, oppure creano gruppi di studio. Sono state, infatti, poste alcune vecchie lavagne nere perché vengono usate al pomeriggio: uno studente va alla lavagna a svolgere gli esercizi o a spiegare ai compagni e questo è davvero molto bello. Questa modalità è nata perché un insegnante di Informatica ha provato a proporre il peer to peer education per il recupero delle conoscenze insufficienti. Anziché svolgere i corsi di recupero, ha assegnato questo ruolo ai ragazzi migliori della classe i quali hanno fatto lezione ai compagni, per portare avanti questa iniziativa hanno scelto di svolgerla nella mensa»*. Inoltre, prosegue la dirigente, *«con l'introduzione delle tecnologie informatiche si è avviato tutto il processo di utilizzo della metodologia del cooperative learning, che ovviamente non può essere imposto agli insegnanti. I docenti di Matematica, Italiano e Inglese già lavorano in questa direzione, qualche difficoltà in più c'è con i docenti di laboratorio perché, proprio per loro formazione, non fanno ricerca didattica, però già qualcuno ha iniziato a chiedere aiuto ai colleghi più esperti per introdurre qualche innovazione didattica, come ad esempio il lavoro di gruppo, e questo è un buon segnale, un passaggio enorme»*.

---

*libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto ad apprendere. Essa si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento, da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche, e in ogni iniziativa che sia espressione di libertà progettuale, compresa l'eventuale offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi e nel rispetto delle esigenze formative degli studenti»*

Nel Collegio docenti 'formativo' fatto all'inizio dell'anno scolastico è stato organizzato un corso di formazione con il professor Cecchinato sulla metodologia delle 'Flipped classroom' e un altro formatore ha spiegato il 'cooperative learning'. Riguardo al progetto pedagogico, la dirigente spiega «che non l'hanno elaborato, esiste in modo approssimativo, implicito, però viene sviluppata una didattica che utilizza il modello dell'apprendimento attivo». Probabilmente, secondo la dirigente, «non fa parte della cultura della scuola superiore preparare un progetto educativo della scuola». Infatti, «c'è in generale un'ignoranza della pedagogia, quasi tutti gli insegnanti, come del resto lei stessa, non hanno mai affrontato temi pedagogici nei concorsi, hanno solo una competenza metodologica professionale». La preside spiega, inoltre, che le famiglie anziché comprare i libri di testo acquistano i Macbook, mentre gli iPad dell'aula 'TEAL', sono stati comprati con un progetto della Regione Lombardia. L'uso di Internet a scuola è molto diffuso, per tale ragione sono stati messi dei filtri sul server che impediscono l'accesso a determinati siti.

Un particolare molto strano che racconta la dirigente riguarda le osservazioni dei genitori degli studenti che durante gli open day visitano la scuola per iscrivere al successivo anno i loro figli. I genitori sono sempre molto sensibili all'uso delle nuove tecnologie, ma quando, dopo la visita alla struttura, viene mostrata una lezione in cooperative learning, i genitori si affrettano immediatamente a chiedere se le lezioni siano sempre di quel tipo. Diventa allora necessario rassicurarli che ci sono anche le lezioni frontali. I genitori, spiega Bonaglia, «sono molto tradizionalisti, a loro non piacciono molto le scuole innovative e, anche se i ragazzi apprendono di più e meglio con l'apprendimento cooperativo, loro preferiscono la lezione frontale, senza rendersi conto che tutto ciò che i loro figli hanno imparato con il modello del cooperative learning e dell'apprendimento attivo non lo dimenticano più per tutta la vita».

### **6.5 Le parole dei docenti del Biennio: 'spinta propulsiva' e 'dissemination'**

All'inizio dell'intervista i docenti, come specificato, hanno visionato come stimolo all'intervista i filmati delle due scuole Danesi. I docenti del biennio hanno giustamente rilevato la differente tradizione culturale e didattica ed anche la difficoltà spaziale a proporre un insegnamento di quel tipo, molto complicato proprio sotto il profilo della spazialità, anche se al contempo affermano di portare avanti un progetto che coinvolge gli studenti di tre prime classi del Liceo. Questo progetto prevede che gli allievi delle tre classi

si uniscano in modo diverso, utilizzando le tre aule, e ricomponendosi in gruppi diversi con docenti differenti. *«I docenti ritengono questa esperienza sia molto bella e gratificante non solo per loro, ma anche per gli studenti e ritengono che sia molto difficile proporre una metodologia didattica come quella delle scuole Danesi perché ci sono molti vincoli»*. In particolare, l'Istituto è composto di due scuole diverse il Liceo e l'Istituto Tecnico e *«anche se ci sono le stesse materie, i programmi sono diversi, anche sulle stesse discipline, oppure ci sono materie in cui si ha una sola classe e diventa complicato, anche perché in Italia si è legati a tutta una serie di norme, di regole e da una cultura che non è semplice. Inoltre, alcuni docenti un po' più avanti con gli anni sono frenati, anche se a volte è il contrario [tutti i docenti insieme, N.d.A.]»*, anzi, a tal proposito un docente dice che *«spesso è proprio il contrario»*.

Una docente ritiene che sarebbe bellissimo *«riuscire a far entrare il lavoro nella scuola, qualcosa in questa direzione viene proposto, ma sarebbe interessante fare una simulazione delle imprese, con un proprio organigramma, con i propri ruoli 'per imparare facendo'»*. Però, affermano che *«ci sono ancora delle resistenze forti, ovviamente gli insegnanti di laboratorio sono più predisposti a una didattica di questo tipo, rispetto ad un docente teorico, ma certamente ci sono delle soddisfazioni grandiose»*. I docenti però osservano che per un'impostazione di questo tipo è necessario lavorare in team, perché da soli non è possibile, un solo docente non ce la può fare». I docenti ritengono che la nuova organizzazione ha indubbiamente dei vantaggi e degli svantaggi, ma i benefici sono superiori. *«Sicuramente con questa impostazione si lavora moltissimo, anche a casa, ma con i colleghi che partecipano si condivide il lavoro, poi è necessario avere creatività e trovare qualcosa di divertente, di coinvolgente, altrimenti i ragazzi non hanno voglia di provare, si tirano indietro e allora non ha più senso»*. Gli aspetti positivi di avere una propria aula, propria nel senso che viene condivisa con altri docenti della stessa disciplina, permette di avere tutto il materiale già pronto e funzionante, senza dover portare sempre tutto da una classe all'altra. Inoltre, proseguono i docenti, *«se si ha un'ora sola e si deve spostare il materiale da una classe all'altra e collegare tutti gli strumenti si perde del tempo, così è più semplice e comodo»*, però ribatte un altro docente c'è un aspetto negativo, infatti, *«prima al cambio dell'ora s'incontravano i colleghi, era possibile scambiare due parole, ora manca un po' lo scambio informale con il collega della stessa classe, mancano 'le chiacchiere da corridoio'»*.

Tutti i docenti concordano nell'affermare che questa nuova impostazione necessita di formazione, *«la dirigente è sempre molto attenta e propositiva, ci aiuta e ci stimola, ma c'è il bisogno di una costante formazione, per mettere in atto buone pratiche, anche se c'è un continuo confronto tra noi e altre scuole, ma tutto va rielaborato e riportato nella realtà in cui s'insegna»*. Inoltre, sono convinti che cambiando la didattica e la disposizione



spaziale dell'aula, le cose cambiano in classe, «*ci sono docenti che ancora si ostinano con la lezione frontale e i ragazzi si annoiano moltissimo, la maggior parte dorme e non presta attenzione alle spiegazioni, ma non c'è niente da fare alcuni colleghi continuano con questa modalità, il problema più grave, però è che quel tipo di docente si accontenta di spiegare agli studenti della prima fila, quelli che prendono i voti alti e, purtroppo, pensa che siano tutti così e quelli in fondo palesemente dormono, ma i docenti sono lì per tutti gli studenti e non solo per quelli della prima fila*». I docenti spiegano che «*i ragazzi del primo anno all'arrivo erano già informati di questa modalità didattica, ed erano entusiasti, quindi nessuna difficoltà di adattamento se non quella che normalmente c'è con il passaggio dalla secondaria di primo grado a quella di secondo grado*». I docenti spiegano che alla base di questo cambiamento c'è stata «*una spinta propulsiva con l'idea degli stage per i ragazzi*».

*Tutto è incominciato sei anni fa dalla necessità di cablare la scuola, allora si è deciso di far fare questo lavoro ai ragazzi, i quali dopo aver progettato l'intervento l'hanno realizzato, posizionando anche le lavagne multimediali. Hanno lavorato tantissimo tutta l'estate e al contempo si sono divertiti molto. E' stato bello vedere che quando i loro genitori venivano a scuola per i colloqui generali i ragazzi mostravano il loro lavoro, hanno sentito la scuola più 'loro'. Da parte del corpo docente c'è stata una positiva contaminazione perché hanno partecipato molti docenti anche di discipline non appartenenti allo specifico campo informatico, infatti, ad esempio, i professori di Chimica facevano l'impianto elettrico per i proiettori*».

I docenti rimarcano che è stata molto positiva l'abolizione della cattedra che ha permesso «*un maggiore avvicinamento con gli studenti e una diversa sistemazione dei banchi e a loro piace molto sentire questa vicinanza e loro lentamente si avvicinano al docente spostando i tavoli. Purtroppo, non è possibile fare il cerchio perché sono troppi, inoltre le aule dell'Istituto Tecnico sono più piccole e questo è un problema che vincola un po', anche se non va presa come scusa. I banchi sono disposti secondo le necessità didattiche, il docente ha un banco esattamente come quello degli studenti che gli serve per appoggiare il suo materiale. Per i ragazzi è una differenza importante e il docente può fare un'osservazione diversa non più dalla cattedra, ma girando tra i tavoli. Infatti, ad esempio, durante il cooperative learning se il docente va nel gruppo, diventa una presenza attiva e stimola i ragazzi a lavorare. Se, invece, guarda dall'esterno, ha un ruolo da osservatore e può individuare la capacità di leadership degli studenti, chi svolge la figura di mediatore, ecc.*». Per esempio un docente racconta che per fare le interrogazioni «*utilizza il sistema della tavola rotonda in cui tutti possono intervenire e parlare alzando la mano, anche il docente se vuole intervenire deve alzare la mano. Questa modalità coinvolge molto gli studenti perché imparano e si divertono e non fanno la classica*

*interrogazione*». I docenti raccontano che nella scuola è stato indetto un concorso che premierà l'aula più bella e «*gli insegnanti aiutati dagli studenti stanno personalizzandole, inizialmente applicando sulle pareti le normative, successivamente le foto degli studenti che frequentano l'aula mentre stanno lavorando [è un docente di laboratorio che racconta, N.d.A.], oppure foto di uscite didattiche come ad esempio quella al Centro Peugeot-Citroën di Parigi*». I docenti ritengono che gli spazi influenzino moltissimo gli studenti e portano come esempio la mensa che è un ambiente un po' vecchio, con il pavimento un po' consumato, e spiegano che «*in quel luogo gli studenti non sono molto attenti, si lasciano un po' andare buttando la carta sul pavimento, invece negli spazi tutti nuovi e colorati sono molto attenti a non sporcare o a rovinare*».

Spiegano inoltre che la nuova aula 'TEAL' è un'opportunità per i ragazzi, anche se al momento [*nel mese di maggio 2013 ne era stata preparata una sola, N.d.A.*] è difficile prenotarla perché la scuola è grande, «*però, poiché è molto ampia e può contenere due classi di studenti mettendosi d'accordo con un collega e unendo le ore diventa più semplice utilizzarla*». I docenti spiegano che questa nuova aula permette non solo di modificare la didattica, di utilizzare il *cooperative learning*, ma anche di responsabilizzare gli studenti, infatti, «*dovendo lavorare in gruppo e produrre in modo interattivo, chi non partecipa o si distrae penalizza il lavoro di tutto il gruppo, ed anche gli studenti che nell'aula normale non stanno attenti, in quest'aula sono stimolati a partecipare perché è un'aula dinamica*»

Per l'aspetto didattico concordano nell'affermare che «*è importante il lavoro in team, perché consente di condividere il carico di lavoro e questo nuovo metodo didattico, e questo è fondamentale*». Una docente utilizza il termine inglese 'dissemination' per rendere l'idea di ciò che sta avvenendo nella scuola, cioè «*rendere partecipi i colleghi di ciò che ognuno di noi fa, non per mettersi in mostra o ritenersi il più bravo di tutti, ma per condividere una visione comune. Purtroppo, se ci sono docenti che non partecipano a questa visione, il flusso si interrompe e i ragazzi lo notano subito*». D'altra parte rilevano che non è possibile obbligare persone, ovviamente cercano di coinvolgere tutti, ma se qualcuno non vuole o si tira indietro, insistono fin dove è possibile, continuando contemporaneamente con il loro percorso di sperimentazione. Inoltre, ritengono che sia fondamentale avere la piattaforma 'Docebo' per condividere via mail informazioni e materiale didattico. Per quanto riguarda l'aspetto pedagogico tutti i docenti sentono la necessità di ulteriore formazione, nonostante ne facciano comunque molta, e auspicano anche di iniziare un discorso di collaborazione con le Università, sarebbe davvero interessante poter seguire delle lezioni, oppure avere degli interventi mirati, pensano alle Università di Bologna e Bergamo, purtroppo a Mantova si sentono un po' limitati, soprattutto per le materie professionalizzanti e per l'aspetto pedagogico. Ritengono che

«sarebbe davvero necessaria una formazione pedagogica perché il concorso per entrare in ruolo a scuola era esclusivamente sui contenuti non sulla metodologia o sulla pedagogia».

## 6.6 Le proposte dei docenti del Triennio: 'abolire i colli di bottiglia' e 'aprire i cassetti della scrivania'

Come specificato, anche con i docenti del Triennio prima dell'intervista è stata proposta la visione dei due filmati delle scuole Danesi. I docenti hanno osservato che quella tipologia di struttura edilizia presupponga non solo una cultura, ma anche un progetto pedagogico che inizia dalla più tenera età cui i ragazzi vengono abituati. Inoltre i docenti rilevano che le due scuole sono organizzate in modo che *«il loro obiettivo principale siano le competenze per la vita, quindi, relazionali e sociali con un percorso maggiormente centrato sulla responsabilità personale e sull'autonomia, bisogna poi vedere i contenuti disciplinari, che avranno sicuramente come noi. Da loro c'è un tipo di società più aperta, però è importante la comunità»*. Una docente spiega che ha degli amici danesi che insegnano in una scuola molto tradizionale, ma *«vivono in una comunità molto strutturata dal punto di vista 'architettonico', proprio come questa scuola, ma hanno modi di relazionarsi, dal punto di vista del tono della voce, della quantità di informazioni vocali, verbali e prossemiche, molto diversi dalle abitudini degli italiani, per come siamo fatti noi italiani, un open-space totale probabilmente è poco gestibile dal punto di vista acustico, seppur vengano utilizzate tutte le possibili strategie e nuovi ritrovati fonoassorbenti, nell'open-space che c'è nella mensa della scuola, che viene utilizzato a volte per attività didattiche, difficilmente si riesce a contenere il rumore, però probabilmente con il tempo gli studenti si autodisciplinerebbero»*.

I docenti con gli importanti cambiamenti nella didattica e nella metodologia, avvenuti nella loro scuola, sentono il bisogno di un confronto, di fermarsi a riflettere e per loro l'intervista è uno di scambio di vedute e di confronto. Una docente che ha lavorato su tre attività didattiche, *cooperative learning*, *enquire learning* e *peer learning*, ritiene ci sia la necessità, quando ci sono cambiamenti didattici e metodologici importanti e radicali, di confrontarsi con i colleghi, perché quasi tutti gli insegnanti di tutte le materie hanno provato queste metodologie, anche i docenti che hanno un'impostazione un po' più rigida, ma quasi tutti si sono pronunciati sulla necessità di una riflessione di tipo pedagogico. Il docente spiega che *«molti di loro hanno avuto un'apertura verso queste novità didattiche, però serve il confronto e la formazione»*.

Riguardo alla nuova organizzazione degli spazi, un insegnante spiega che *«i ragazzi del triennio hanno fatto un po' fatica ad accettare di non avere più la loro aula, ma adesso si sono abituati, il problema è degli insegnanti perché stare cinque ore nello stesso posto è un po' faticoso»*.

Un docente dissente perché *«ritiene sia molto comodo posizionarsi la mattina quando arriva con tutto quello di cui ha bisogno in un'aula fissa, non si perde tempo ed è tutto predisposto, poi ognuno mette i propri 'banchini' come vuole e come ritiene opportuno secondo l'attività didattica che deve svolgere. L'aula viene decorata dagli studenti di tutte le classi, con poster, bandiere che si portano da casa, in modo che i ragazzi, seppur non abbiano più la 'loro aula', la riconoscono come propria, anche se è l'aula che condividono con altri studenti. Inoltre, l'ambiente è molto più ordinato, portano più rispetto e mantengono pulito lo spazio»*. Un altro docente osserva che *«per i ragazzi è molto bello spostarsi, c'è un momento come di decompressione, l'ansia, la tensione, che si accumula facendo due passi per cambiare aula diminuisce, è un modo per scaricarsi»*. Alcuni docenti osservano che *«mancano degli spazi per gli studenti, spazi 'loro' in cui potrebbero studiare individualmente e uno spazio per rilassarsi, c'è la biblioteca, ma non è aperta, si fermano nella mensa»*.

I docenti riflettendo sull'influenza che gli spazi hanno avuto sugli studenti ritengono che *«lo spazio aperto dà un'idea di libertà, dove non ci sono barriere o pareti la comunicazione circola meglio, si crea anche dal punto di vista emotivo un rapporto diverso»*. Una docente che ha utilizzato spesso la nuova aula 'TEAL', molto ampia e spaziosa ha notato che *«con una classe molto complessa dal punto di vista della gestione caratteriale degli studenti, i risultati sono stati incredibili, hanno perso la loro irrequietezza, si sono divisi in tre gruppi, c'era chi ha fatto ricerca, chi ha fatto attività manuale, ecc. ognuno doveva svolgere una sua attività insieme al gruppo. Hanno completato il loro lavoro e molto orgogliosamente l'hanno mostrato alla preside, sembravano altre persone, mi sono tornati alla memoria la Montessori o Don Milani. Purtroppo non si può lavorare sempre in questo modo, perché ci sono dei tempi da rispettare, è stata un'unità didattica»*.

Ragionando sull'abolizione della cattedra, i docenti si trovano concordi nel ritenere che ha una funzione simbolica fortissima, alcuni lo ritengono *«un oggetto veramente ingombrante, come all'interno di una comunità è ritenuto ingombrante qualcosa imposto dall'alto, aristocratico che frustra ogni assunzione di responsabilità e di democrazia. Togliere la cattedra è stato un gesto, dal punto di vista simbolico, fondamentale: l'insegnante non è più 'contro', ma è dalla stessa parte. La cattedra è un 'oggetto culturale' che viene preso in considerazione dai ragazzi in modo molto simbolico, perché influisce sulla natura dei rapporti. Togliere la cattedra è un gesto assolutamente irrinunciabile, perché il docente trasmette il suo sapere in una forma di autorevolezza e non di autorità»*. Un docente osserva che le modifiche apportate all'organizzazione della scuola togliendo la cattedra e realizzando la nuova aula 'TEAL' *«l'hanno portato a riflettere e a ripensare al proprio ruolo docente, lavorare in questa scuola non è per tutti,*

*bisogna essere disponibili a mettersi in discussione», prosegue spiegando che gli sembra di essere come «traghettato, bisogna superare certe resistenze di carattere culturale, ci sono retaggi che fanno parte della nostra vita, si è stati educati da bambini in un certo modo, alcune decisioni, come l'abolizione della cattedra sono calate dall'alto, ma noi siamo chiamati ad accoglierle».*

I docenti rilevano che sarebbe necessario modificare la valutazione, perché con la modificazione della didattica è necessario rivedere tutto, dai programmi agli esami di maturità, dai contenuti disciplinari al curriculum, si chiedono il senso di una valutazione sommativa ed anche del voto globale all'esame di maturità, se uno studente è debole in una materia, ripete quella non tutto l'anno scolastico. Inoltre, in un'epoca in cui sono reperibili tutti i contenuti in Internet, ritengono *«assolutamente anacronistico un apprendimento basato sull'apprendimento mnemonico dei contenuti e non sull'acquisizione di competenze che è ciò che viene richiesto oggi. Nel sistema scolastico italiano ci sono dei 'colli di bottiglia', come l'esame di maturità che se fossero rimossi o modificati permetterebbero un cambiamento epocale, non solo a livello didattico, ma avrebbe un'influenza su tutto, anche sulla rimodulazione degli spazi scolastici».* Alla domanda se nella loro scuola esiste un progetto educativo condiviso tra tutti i docenti al quale s'ispirano, i docenti rispondono che *«non c'è il tempo di concepirlo, o meglio, da quattro anni avendo modificato l'approccio didattico ed educativo, c'è una condivisione di fondo, praticamente sottotraccia, e anche se non è stato formalizzato, tutte le innovazioni metodologiche che ci sono state fanno in modo che un progetto ci sia, ma a livello implicito, forse andrebbe esplicitato. La preside è l'animatrice di questo progetto didattico. Utilizziamo Gardner, la Montessori, Dewey ecc.».*

Viene fatto notare che sono modelli, ma non è un progetto educativo, che richiede una riflessione sulla visione che si ha degli allievi, del loro percorso di apprendimento, ecc. e che deve essere costruito e condiviso dai docenti. I docenti riflettono ancora sulla necessità di cambiare il sistema, viene richiesta la personalizzazione per qualsiasi disagio, ed è giusto *«dare a tutti l'opportunità di apprendere secondo le sue caratteristiche e potenzialità, ma è anche necessario avere le risorse».* Concordano tutti nel ritenere che la loro scuola sta andando in quella direzione, non lo è ancora del tutto c'è ancora bisogno di qualche passaggio, ma il grosso ostacolo, a loro parere, sono le scuole tradizionali perché *«non solo non sono un terzo educatore, ma sono anche un grosso ostacolo nella relazione tra i due soggetti principali: studenti e insegnanti».* Alcuni docenti che partecipano al progetto 'iPad' ritengono che sia necessario incrementare l'uso delle tecnologie e non utilizzare più la carta perché *«non saprebbero più fare a meno delle presentazioni in Power Point e della possibilità di collegarsi a Internet durante la lezione»*, altri invece non sono d'accordo *«nel superare del tutto, almeno per il momento, il libro di testo perché i*

*ragazzi amano ancora il libro, o il cartaceo, stampano i file, molti arrivano con qualche appunto stampato, va bene una via di mezzo perché pur essendo tutti 'nativi digitali', non tutti hanno lo stesso livello, non bisogna abbandonare nessuno, se qualcuno preferisce il quaderno, il libro o degli appunti è giusto che possa adoperarli, ognuno è diverso». I docenti riflettono sul fatto che il popolo italiano, generalizzando un po', è conservatore, a molti piace ancora sfogliare il libro cartaceo dei 'Promessi Sposi', però al contempo con gli studenti e fra loro usano molto la tecnologia perché si scambiano materiale didattico che hanno elaborato da utilizzare in classe, in sostanza apprezzano e cercano di mettere in atto la visione della preside di «*aprire i cassetti della scrivania*» per condividere ciò che ognuno di loro produce. Gli studenti inviano i compiti via mail ai docenti, i quali li correggono e poi li rimandano con le correzioni. Inoltre, con la tecnologia non solo riescono a progettare lavori interdisciplinari con i colleghi, ma possono utilizzare durante le lezioni «*l'intreccio di diversi linguaggi, verbale, iconico, musicale, ecc. che permette agli studenti di apprendere secondo le loro caratteristiche*».*

## **6.7 L'entusiasmo degli studenti del Biennio: 'in gruppo si impara di più e meglio'**

Dopo la visione dei filmati-stimolo sulle scuole danesi, i ragazzi hanno immediatamente notato che la modalità didattica che viene utilizzata in quelle scuole è il *cooperative learning*, che ritengono sicuramente positivo perché «*permette di apprendere divertendosi*», anche se a loro parere, dipende molto dalla personalità di ognuno. Anche loro fanno molte attività di gruppo, anche con studenti di classi diverse, ma ritengono che «*spazi troppo aperti forse fanno perdere la concentrazione*» e poi osserva uno studente «*probabilmente si perderebbe l'ordine dell'unità della classe, anche se probabilmente è una questione di abitudine, nella nostra scuola facciamo molte attività di gruppo, ma al tempo stesso non perdiamo la nostra unità*». Tutti gli studenti concordano su un punto: «*in gruppo si impara di più e meglio*».

Tutti hanno vissuto all'arrivo nella scuola una fase di disorientamento, infatti, «*appena arrivati non sapevano bene come muoversi, dove andare, perché anche in corridoio ci si poteva perdere, però dopo qualche settimana, capendo meglio la struttura, tutto è diventato semplice, ed è una cosa molto positiva spostarsi per raggiungere le aule tra una lezione e l'altra, in quei due minuti è possibile scambiare qualche parola con i compagni, rilassarsi, andare all'armadietto, sciogliere la tensione accumulata durante la lezione, spostarsi è davvero una cosa positiva*». Inoltre, uno studente osserva che «*cambiando aula si cambiano anche i posti, alle elementari e alle medie, andavo sempre nella stessa aula, sempre nello stesso banco e questo rendeva tutto più monotono sembrava che il tempo non passasse mai, qui invece il tempo vola e non ci si annoia. Era,*

*anche, molto oppressivo che l'insegnante scegliesse il posto e bisognasse restare lì per forza».*

*Inoltre, spiega uno studente, «cambiando aula, magari in un certo senso non senti più l'aula come 'tua', ma la scuola diventa 'tua', alle medie non si sapeva nemmeno dove fossero le altre aule, si andava direttamente nella propria, vivi la scuola e non solo la classe. Nel progetto di abbellimento dell'aula, ognuno mette la propria idea, si possono personalizzare le aule a seconda della disciplina che viene insegnata e questo rende più gradevole lo studio della materia. Tutto questo favorisce la relazione tra studenti, ci si sente uniti nel complesso, forse ancora di più perché non c'è più la classe su cui fare affidamento. Inoltre, si conoscono altre persone che non si sarebbero viste se si fosse stati sempre nella stessa aula, c'è una maggiore interazione».*

*Gli studenti ritengono che anche i docenti siano più contenti di questa soluzione perché «possono tenere i loro materiali nella classe, hanno tutta la tecnologia funzionante nell'aula senza doverla trasportare, possono personalizzare l'aula insieme agli studenti, non devono più correre per raggiungere un'altra aula e sono più rilassati, si trovano bene».*

*Riguardo all'abolizione della cattedra, gli studenti osservano «che era un po' il simbolo della superiorità del professore, incuteva un po' di soggezione. Sostituirla con un banco identico a quello degli studenti, indica un avvicinamento della figura del professore allo studente. Alcuni docenti non sanno usare bene il computer e chiedono il nostro aiuto, c'è un avvicinamento, anche loro imparano insieme a noi. Si mettono in mezzo a noi, proprio come se fossero studenti, c'è una forte collaborazione. Uno studente va alla lavagna a scrivere e il professore rimane nel banco, fa le domande, oppure, uno studente va al computer a svolgere gli esercizi sul videoproiettore e i compagni correggono dal posto. C'è una maggiore vicinanza». Certo, proseguono i ragazzi, «non tutti i docenti accettano, alcuni prendono il 'banchettino' e lo mettono, come fosse la cattedra, al centro, portandosi dietro tutti i cavi. Alcuni, magari vorrebbero ancora la lavagna con il gesso, ma in questa scuola c'è la lavagna interattiva che permette ai docenti di scrivere e di inviare a noi ciò che hanno spiegato, anziché avere le fotocopie». Un altro studente, a proposito della cattedra osserva che «i docenti che vogliono la cattedra sono quelli che hanno paura che la loro autorità venga annullata dalla collaborazione con gli studenti».*

*I ragazzi rilevano che molti docenti si impegnano a preparare le diapositive in *Power Point* e si divertono molto, poi inviano il materiale agli studenti che devono approfondirlo con Internet, libri, ricerche, danno le basi e poi ognuno deve integrare. Altri docenti, invece, «sono ancora legati all'uso dei libri e in classe si crea confusione perché ognuno ha una versione diversa e diventa complicato seguire la lezione». Gli studenti s'incontrano online per aiutare qualcuno che non è riuscito a seguire la lezione per varie ragioni, magari*

non ha capito o è in difficoltà. Con *Skype* si può parlare, ci si può confrontare, in modo che tutti alla fine riescano ad arrivare alla comprensione e alla conoscenza degli argomenti.

I ragazzi sono entusiasti della nuova aula 'TEAL' perché raccontano che *«con i nuovi tavoli si può scegliere la composizione più adatta, poi l'insegnante ha spiegato ad alcuni di loro come si dovevano collegare i cavi dei loro PC e come si usava il nuovo programma, in modo che loro potessero trasferire questo insegnamento ad altri compagni»*, osservano che questo sistema permette loro di responsabilizzarsi, perché *«dovevano preparare l'aula per i compagni e loro erano gli unici responsabili del funzionamento, si sentivano come il professore»*. Tutto questo, riferiscono *«aumenta anche l'autostima, si impara a collaborare, oppure si insegna ad altri, inoltre, a volte ci si incontra con studenti di altre classi e si formano gruppi diversi, ci si mischia»*.

Quello che però per loro è importante e che hanno rilevato è la perfetta organizzazione, infatti spiegano che *«in questa scuola è stato fatto un buon lavoro, c'è una organizzazione forte, infatti si può avere tutta la tecnologia che si vuole, ma se non c'è una leadership forte non si fa niente»*. A loro parere la scuola *«è ben organizzata, ma quello che conta più di tutto il corpo docente è in grado di dare stimoli interessanti»*, infatti, *«nella nostra scuola ci sono insegnanti competenti, preparati, che danno molti stimoli e studenti in grado di supportare una scuola come questa, perché anche gli studenti sono importanti e devono dare il loro contributo»*.

Tutti concordano nel dire che *«in questa scuola è stato fatto molto, è difficile fare di più, non ci sono nuove tecnologie o nuove metodologie didattiche da introdurre, e comunque se c'è una nuova metodologia didattica da proporre, la preside la prende sicuramente in considerazione»*. Ciò che ha colpito molto gli studenti, oltre all'organizzazione e alla tecnologia informatica di supporto è stato il 'registro elettronico' che hanno trovato forse un po'negativo, spiegano, infatti, che *«non si può nascondere niente, se si hanno delle insufficienze i genitori sono subito informati, così come delle eventuali 'assenze', però c'è anche il vantaggio di trovare i compiti registrati, non c'è bisogno del diario personale, on-line c'è il diario completo. Se si è malati, si trovano gli appunti, oppure si inviano i file ai professori e si può vedere direttamente la correzione che viene data in tempo reale. Non tutti i professori, però, caricano i materiali, alcuni di più altri di meno, altri ancora invece non partecipano e non caricano nulla, l'unico obbligo che hanno tutti è la compilazione del registro elettronico. Prima di iniziare la lezione, il professore compila il modulo con l'argomento e poi lo invia così si sa subito cosa ha fatto»*.

I ragazzi sono stati molto colpiti dalla nuova aula 'TEAL' e dagli spazi per lo svago, dove sono posizionati tavoli da ping pong e biliardino. Alle medie non avevano niente del genere, e nemmeno professori così impegnati, professionali e con un senso del lavoro



incredibile, infatti, hanno raccontato *«di un professore che corregge immediatamente i compiti in classe e il pomeriggio stesso carica il voto sul registro digitale, inoltre sempre disposto a rispiegare, a correggere, ha una grande disponibilità verso tutti gli studenti»*. Ritengono che questa scuola abbia moltissimo in termini di dotazioni tecnologiche e di spazi, ma ciò che a loro parere manca è una sala della musica. Uno studente racconta che *«durante l'open day hanno visto uno spazio, dove fanno il teatro, lì potrebbe essere prevista la sala della musica, in modo che il pomeriggio potrebbero ritrovarsi con ragazzi che studiano al conservatorio [nella scuola ce ne sono un centinaio che studiano al Conservatorio, N.d.A.] e fare della musica insieme, non si deve spendere moltissimo, più o meno duemila euro, un pianoforte ne costa circa mille, si può mettere il proprio impianto stereo con le cuffie per ascoltare la musica, sarebbe molto bello»*. Ad un altro studente *«piacerebbe ci fossero degli spazi per rilassarsi, per chiacchierare con gli amici, è vero che c'è la mensa, ma ci vorrebbe un luogo dove si possa stare in compagnia, togliersi le scarpe, riposarsi come se si fosse a casa propria»*.

In definitiva, concordano tutti nel riconoscere che c'è una grande differenza tra un'aula con le nuove tecnologie, con i banchi disposti in modi diversi secondo le attività, senza la cattedra ed un'aula tradizionale, con la cattedra i banchi disposti a file parallele. Un ragazzo spiega che *«sentiva la scuola media come una scuola morta, non ci andava volentieri. In questo istituto il banco viene disposto in un certo modo a seconda dell'attività che si deve svolgere, ed è chiaro cosa bisogna fare e perché. Si può cambiare posto anche a seconda della sensibilità o dell'umore della giornata, ed è un vero piacere venire a scuola, con questa disposizione degli spazi sembra di essere a casa, cambia proprio la concezione del 'fare scuola'»*.

## **6.8 Lo slancio degli studenti del Triennio: 'veniamo a scuola per migliorare la nostra vita' e 'lo spazio è il carburante della nostra motivazione'**

Dopo aver visionato i filmati sulle due scuole danesi, i ragazzi osservano che *«sembra molto bello, in quelle due scuole pare di trovarsi in una grande famiglia, ci si può sedere dove si vuole, sui tavoli, sulle scale, ecc.; avere quegli spazi aperti è molto bello, però in Italia non è fattibile, loro [i danesi, N.d.A.] sono molto diversi dal punto di vista culturale, hanno una mente più aperta, investono molto sulla cultura e nel campo dell'istruzione dall'inizio del Novecento e anche da prima, cose che in Italia mancano»*.

Rispetto alla loro scuola e a come hanno vissuto il cambiamento organizzativo, didattico e metodologico, raccontano che *«all'inizio è stato un po' traumatico, non sapevano dove andare perché gli spazi della scuola sono veramente ampi e, spesso, bisogna spostarsi da una parte all'altra dell'edificio e non era facile trovare l'aula,*

*bisognava ricordarsi dov'era situata, si perdevano un po' per i corridoi. Erano sempre stati abituati, come alle medie, ad andare nella loro classe tutti i giorni e trovarsi a cambiare classe quasi ad ogni ora all'inizio è stato faticoso. Poi, però, ci si è abituati ed è una cosa molto positiva perché permette in quei pochi minuti di cambio aula di rilassarsi, di scaricare la tensione ed anche di staccare un attimo con la testa e prepararsi per la lezione successiva. Ha il grande vantaggio di spezzare la monotonia della mattinata e quando si entra in una determinata aula, ad esempio di Matematica o di Inglese, si è meglio preparati mentalmente e diventa più proficuo dal punto di vista del rendimento».* E' da sottolineare che i ragazzi dell'Istituto Tecnico avevano già l'abitudine di spostarsi dalle aule per andare nei laboratori professionali, quindi hanno sentito meno questo cambiamento.

I ragazzi del triennio sono osservatori privilegiati perché hanno potuto fare una duplice lettura: hanno vissuto il cambiamento in prima persona e hanno potuto osservare le ricadute di questa modificazione anche sui docenti e riguardo a come i loro insegnanti hanno vissuto questo cambiamento raccontano che *«all'inizio certi docenti erano un po' riluttanti all'idea, anche perché erano abituati a spostarsi e a fare due passi, magari avrebbero preferito continuare a cambiare loro aula, poi in realtà sembrano molto contenti perché possono stare nella loro aula, non devono correre da un'aula all'altra con il materiale, tutto è già pronto e organizzato, non si perde tempo. Ogni aula ha una sua libreria dove i docenti possono mettere i loro libri, senza doverli andare a prendere nell'aula docenti o portarli in giro per la scuola. I docenti, però, hanno avuto anche una grossa novità con l'introduzione dei PC che ha rivoluzionato completamente il loro modo di mettere i voti e le assenze oppure scrivere l'argomento delle lezioni che facevano. All'inizio alcuni tra i più 'anziani' si sono trovati in difficoltà perché non avevano dimestichezza con l'informatica, però alla fine si sono tutti abituati e non ci sono più problemi, anzi sono contenti perché fanno lezione usando Internet, le slide in Power Point e la lezione è più divertente, interessante e leggera rispetto a prima».*

In relazione all'abolizione della cattedra, un ragazzo osserva che questo cambiamento ha tolto un po' di autorità, ma non di autorevolezza alla figura del professore, prima magari era visto come figura più in alto rispetto agli studenti, più distaccato e lontano, ora invece lo si vede come più vicino agli studenti, più partecipe e spiega che *«ci si sente come una grande famiglia, tutti più vicini con una figura di riferimento più grande che ci può aiutare e questa è una cosa molto positiva».*

Gli studenti raccontano anche che *«i loro professori preferiti sono quelli che si occupano di più dei loro alunni, si fanno rispettare perché è giusto essere rispettosi nei loro confronti, però diventa più facile parlare confrontarsi, condividere, c'è un clima più amichevole, la cattedra era una cosa esagerata, non aveva senso, anche se è sempre stata*

*considerata territorio sacro nel senso che era il simbolo dell'autorità del professore sugli alunni. Questa abolizione, però, non ha mai comportato una mancanza di rispetto nei confronti dei professori. E' una questione psicologica, ci si sente più disposti a collaborare e a comunicare, senza paure in un clima più amichevole e produttivo».*

Alcuni studenti osservano che gli interventi che sono stati fatti in questa scuola siano molto significativi, quindi, non solo quelli a livello organizzativo o riguardo alla tecnologia introdotta nella scuola, ma anche rispetto alla nuova aula 'TEAL' che permette di partecipare alle lezioni in modo interattivo. Uno di loro l'ha usata un paio di volte per Inglese perché la professoressa utilizza una didattica basata sulle tecnologie multimediali e racconta che *«è molto diverso trovarsi in un'aula dove esistono delle tecnologie multimediali e in uno ambiente innovativo e totalmente interattivo. All'inizio è stato un po' complicato perché l'aula viene fornita di iPad ed è stato un cambiamento forte rispetto all'aula convenzionale seppur già dotata di tecnologie multimediali. L'iPad ha moltissime funzioni, alcune delle quali esulano un po' dal contesto scolastico ed è facile distrarsi, però la lezione è più piacevole e vivace e il tempo scorre via più velocemente. E' un'esperienza positiva, però più importante è il videoproiettore in classe che è diventato ormai indispensabile per tutti i docenti».*

Inoltre, gli studenti spiegano che *«i ragazzi che arrivano ora in prima hanno in dotazione il PC e non usano più il cartaceo, come succede a chi è in quinta».*

E' da rilevare, però, che gli studenti del quinto anno prediligono ancora il cartaceo perché li fa concentrare di più sull'argomento di studio, a loro parere si fa più fatica a studiare sul PC, non sempre si è concentrati oppure il PC ha dei problemi e si perde tutto, quindi è meglio avere anche il cartaceo.

Per quanto riguarda gli spazi ritengono sarebbe bello avere posti per rilassarsi e chiacchierare con i compagni da alternare a momenti di studio, per vedere magari la televisione, se si vuole staccare dieci minuti o se ci si vuole fermare al pomeriggio, basterebbe un investimento minimo per acquistare dei 'sacchi poltrona' morbidi. Un aspetto di estrema importanza che hanno rilevato riguarda i colori scelti dagli specialisti per le nuove aule e per i corridoi che a loro non piacciono, troppo forti e tristi, *[viola scuro per un corridoio e rosso acceso per l'aula 'TEAL', uno studente osserva che il rosso acceso è il colore del sangue e mette ansia, N.d.A.]*, avrebbero preferito dei colori più neutri che a loro parere agevolano la riflessione e la concentrazione. Inoltre, hanno la convinzione che sarebbe bellissimo avere delle piante o dei fiori all'interno dell'Istituto, le piante danno un senso di tranquillità interiore e si respira meglio. E' evidente che sarebbe necessaria una squadra di studenti-giardinieri che a turno se ne occupa, magari il pomeriggio, sarebbe per loro davvero, molto piacevole.

Gli studenti in relazione all'influenza che ha su di loro l'organizzazione dello spazio, gli oggetti e gli arredi presenti nell'aula rilevano che lo spazio in cui si fa lezione sia fondamentale, infatti molto frequentemente utilizzano il metodo del *cooperative learning* e, quindi, l'aula si modifica perché si spostano i banchi e gli studenti si mescolano fra loro. Secondo il racconto dello studente, la disposizione dei banchi è importantissima perché *«avere uno spazio che fa sentire a proprio agio, è 'il carburante della tua motivazione'. Si può arrivare a scuola la mattina molto motivati, con tanta voglia di imparare, ma se poi si deve stare seduti e fermi per cinque o sei ore in un banco, in un'aula che sembra una prigione, tutta cupa, senza arredi e senza, magari, qualcosa di piacevole che distraiga un po' e allenti la tensione e che faccia 'evadere con la testa', si arriva alla fine della mattinata sfiniti, tutto ciò diventa insostenibile»*.

Lo studente prosegue il racconto spiegando che da quest'anno la preside ha chiesto di decorare le aule, così ad esempio nell'aula di Filosofia si trovano appesi alle pareti cartelloni che sono stati fatti dagli studenti, con aforismi e 'perle' scritte da loro o dal professore. L'aula è stata personalizzata e, spiega lo studente, *«in un momento di tensione ci si può distrarre un attimo e leggere una frase, guardare un'immagine, inoltre, si entra nell'aula e si sa che si deve studiare la Filosofia, lo stesso per l'aula d'Inglese, ci sono cartine geografiche della Gran Bretagna appese alle pareti, bandiere, poster e immagini. E così anche per Matematica e Italiano, c'è una caratterizzazione dell'aula»*.

Un'altra innovazione che li ha colpiti molto è stata l'introduzione del *badge* per entrare a scuola, perché ha cambiato totalmente il modo di registrare le assenze, le presenze, i voti. Non è, però, così indispensabile come sembra perché *«non è poi così vero che siccome c'è il badge non si possono più fare assenze di nascosto dai genitori perché, in certi casi, quando si è maggiorenni si può far cambiare il numero telefonico sul quale arrivano le comunicazioni, e al genitore non arriva più la comunicazione, quindi i modi per evitare il controllo ci sono»*. C'è invece, spiegano, un maggior dialogo rispetto a quello che si fa a scuola, i genitori possono visionare il registro e sapere gli argomenti della lezione e quando si arriva a casa si conversa sugli argomenti della lezione, dei voti che si sono presi e perché, questo strumento favorisce molto la comunicazione in famiglia, in passato invece si tornava a casa e il padre o la madre chiedevano sempre: *'com'è andata oggi a scuola'?* La risposta era quasi sempre la stessa: *'non si è fatto niente'* e il discorso si chiudeva lì. In questo modo s'instaura un rapporto di fiducia: quando un genitore vede che il figlio è affidabile a livello scolastico e gli spiega i problemi che ha, diventa automatica la fiducia anche in altri campi, non ha ragioni o motivi per nascondere nulla.

Uno studente osserva che *«il mutamento dell'insegnamento non deriva solo dalla ristrutturazione di un'aula o dall'investire del denaro per acquistare banchi dalle forme strane, televisori o computer, ma bisogna partire dalle persone cioè dal rapporto*

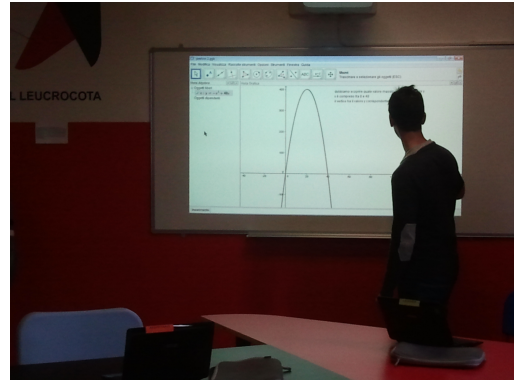
*studente/insegnante e viceversa, cioè se l'aula viene utilizzata bene allora è sicuramente un buon investimento, ma se non viene utilizzata come dovrebbe, allora è meglio indirizzare le risorse verso qualche altro investimento».* La maggior parte degli intervistati però ritiene che *«questo tipo di aula sia molto utile per le diverse possibilità che offre rispetto al videoproiettore in classe perché permette di fare contemporaneamente ricerche in Internet e di documentare il lavoro svolto, ma resta comunque importante il ruolo del docente e della sua capacità di motivare gli studenti anche se il suo ruolo con questa tecnologia è facilitato perché questo tipo tecnologia aumenta sicuramente l'attenzione e la partecipazione degli studenti alla lezione».*

Comunque, sono tutti concordi nell'affermare che quello che conta di più è la motivazione, quella vera che ti fa andare avanti e deriva anche da fattori di tipo personale. Certamente tutto questo aiuta, è utile, ma è poi la qualità del rapporto interpersonale con il docente che conta, la sua disponibilità, nel senso che è necessario sentire il suo interesse nei confronti degli allievi, in quello che fanno. Il docente deve cogliere nell'alunno il bisogno di aiuto e questo aspetto non si può sopperire con le tecnologie informatiche, con la ristrutturazione o la creazione di un'aula supertecnologica. Sono cose che aiutano molto, quasi indispensabili, e proseguono spiegando che *«un ragazzo viene a scuola volentieri perché trova un ambiente confortevole, familiare, dove può stare tranquillo, imparare senza ansia e senza agitazione, vivere bene le interrogazioni. E' importante che i docenti a volte rammentino ai ragazzi: 'Non pensate solo al voto, ma a cosa potete fare per voi stessi, per essere felici'».*

Illuminanti le parole finali di uno studente: *«non si viene certo a scuola per far piacere ai genitori o ai professori, ma per migliorare la propria vita».*

## 6.9 Qualche *click* dall'Istituto E. Fermi di Mantova (F.d.A)











## Bibliografia

- AA.VV. *La psicologia dell'ambiente*, Franco Angeli, Milano 1978.
- AA.VV. *Richard Neutra. Le scuole del New Deal*, in «Casabella», n. 754, aprile 2007, pp. 38-49.
- AA.VV., *Designing for Education: Compendium of Exemplary Educational Facilities 2011*; published by OECD, 29.09.2011.
- AA.VV., *Il bambino e la città*, Franco Angeli, Milano 1980.
- AA.VV., *Making Space 2010, architecture and design for children and young people*, Princes Spaces, Edinburgh 2010, e-book sul sito [www.childreninscotland.org.uk/makingspace](http://www.childreninscotland.org.uk/makingspace) e su [www.smarterplaces.org](http://www.smarterplaces.org).
- AA.VV., *Pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia 1952.
- AA.VV., *Persona e educazione*, XLIV Convegno di Scholé, Editrice La Scuola, Brescia 2005.
- AA.VV., *Personalizzare l'insegnamento* – CERI- OCSE, Il Mulino, Bologna 2008.
- AA.VV., *Processi educativi e progettualità pedagogica*, Tirrenia Stampatori, Torino 1998.
- AA.VV., *Secondo manifesto della scuola delle Marche. Il cammino di un'idea*, A. Francioni, F. M. Orsolina, C. Agretti, A. M. Vecchiola, P. Severini (a cura di), Documento di sintesi elaborato dai gruppi di lavoro 2005-2009, Ufficio Scolastico Regionale per le Marche, dicembre 2009.
- AA.VV., *Villaggi operai in Italia, La Val Padana e Crespi d'Adda*, Einaudi, Torino 1981.
- AA.VV. *Jubilæumsskrift. Hellerup Skole 10ÅR. Den 20. September 2012*, Gentofte Kommune, Gentofte 2012.
- Acone G., *Declino dell'educazione e tramonto di un'epoca*, Editrice La Scuola, Brescia 1994.
- Acone G., *Fondamenti di pedagogia generale*, Edisud, Salerno 2001.
- Acone G., *Pensare l'educazione oggi*, in M. Borrelli (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*, Pellegrino, Cosenza 1994.
- Ader J. (a cura di), *Costruzioni scolastiche. Obiettivi e progetti di scuola secondaria opzionale*, Armando Armando, Roma 1977.
- Agazzi A., *Il metodo delle Sorelle Agazzi per la scuola materna*, Editrice La Scuola, Brescia 1955.
- Agazzi A., *Introduzione*, in A. Agazzi (a cura di), *M. Boschetti Alberti. La scuola serena di Agno*, Editrice La Scuola, 21° ed., Brescia 1983.
- Agazzi A., *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, Editrice La Scuola, Brescia 1968.
- Agosti M., *Principi della educazione integrale*, in AA.VV., *Pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia 1952.
- Airoldi R. e altri, *Manuale di edilizia scolastica*, NIS, Firenze 1982.
- Alexandre C., Ishikawa S., Silverstein M., *A Pattern Language. Towns, Buildings, Construction*. Centre for Environmental Series, Berkeley (Ca) 1977.
- Antonietti A., *I contesti di sviluppo-apprendimento come scenari di scuola*, in C. Scurati (a cura di), *Infanzia, scenari di scuola*, Editrice la Scuola, Brescia 2003.
- Antonietti A., Triani P. (a cura di), *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, Vita & Pensiero, Milano 2012.

- Arendt H., *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1991, tit. or.: *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, 1954,1956,1957,1958,1960,1961.
- Ariès P., *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.
- Astolfi, A., Giovannini M., *Acustica delle aule scolastiche*, Rockwool, <http://download.rockwool.it/media/75055/acustica%20delle%20aule%20scolastiche.pdf>.
- Attia S., Weyland B. in collaborazione con Scagnol M., *Aula aurea – aurea aula*, in «Turrus Babel» n. 89, marzo 2012.
- Augé M., *I nuovi confini dei nonluoghi. In aeroporti, stazioni, supermercati: miseria e abbondanza, turismo e migrazione*, Corriere della Sera, 12 luglio 2010.
- Augé M., *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano 2008, tit. or.: *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, La Librairie du XX<sup>e</sup> siècle, Seuil 1992.
- Bachelard G., *La poetica dello spazio*, Edizioni Dedalo, Bari 1975.
- Baffà M., Rivolta U., *Elilizia e scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1978.
- Bair M., Woodward R. G., *La pratica del team teaching*, Loescher, Torino 1973, tit. or.: *Team Teaching in Action*, Houghton Mifflin Company, Boston 1964.
- Balani D., Roggero M., *La scuola in Italia dalla Controriforma al secolo dei Lumi*, Loescher Editore, Torino 1976.
- Baldacci M., Corsi M. (a cura di), *Un'opportunità per la scuola: il pluralismo e l'autonomia della pedagogia*, Tecnodid, Napoli 2009.
- Balestrieri I., Coscarella C., Patetta L., Zocchi D., *I Gesuiti e l'architettura. La produzione in Italia dal XVI al XVIII secolo*, San Fedele Edizioni, Milano 1997.
- Balestrieri I., *Scritti di Padri Gesuiti in materia d'architettura*, in I. Balestrieri, C. Coscarelli, L. Patetta, D. Zocca, *I Gesuiti e l'architettura. La produzione in Italia dal XVI al XVIII secolo*, San Fedele Edizioni, Milano 1997.
- Balibar R., Laporte D., *Le français nationale*, Hachette, Paris 1975.
- Barbour R., *Doing Focus Group*, Sage, London 2008.
- Barone P., *L'animale, l'automa, il cyborg. Figurazioni del corpo nei saperi e nelle pratiche educative*, Ghibli, Milano 2004.
- Bateson G., *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1984, tit. or.: *Mind and Nature*, Dutton, New York 1979.
- Becchi E., (a cura di), *Il bambino sociale*, Feltrinelli, Milano 1979.
- Becchi E., Julia D.(a cura di), *Storia dell'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1996.
- Becker G. S., *Il capitale umano*, Laterza, Roma-Bari 2009, tit. or.: *Human Capital*, Columbia University Press, II ed. New York 1975.
- Belle A., Lancaster J., *L'enseignement mutuel, ou, Histoire de l'introduction et de la propagation de cette méthode: description détaillée de son application dans les écoles élémentaires d'Angleterre et de France*, L. Colas, Paris 1818.
- Bellomo M., *Saggio sull'università nell'età del diritto comune*, Il Cigno Galileo Galilei Edizioni di Arte e Scienza, Roma 1996, 2° ristampa.
- Benevolo L., *Le origini dell'urbanistica moderna*, Laterza, Roma-Bari 1963.
- Bernstein B., *Classi e pedagogie: visibili e invisibili*, in E. Becchi, (a cura di), *Il bambino sociale*, Feltrinelli, Milano 1979.
- Bertagna G. *Avvio alla riflessione pedagogica*, Editrice La Scuola, Brescia 2000.
- Bertagna G., *Legittimazione pedagogica di una presenza*, in G. Bertagna (a cura 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.

- Bertagna G., *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, Editrice La Scuola, Brescia 2004.
- Bertagna G. (a cura di), *Scienze della persona perché*, Rubettino, Soveria Mannelli 2006.
- Bertagna G., *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in G. Bertagna (a cura di), *Scienze della persona perché*, Rubettino, Soveria Mannelli 2006.
- Bertagna G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubettino, Soveria Mannelli 2006.
- Bertagna G., *Dietro una Riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubettino, Soveria Mannelli 2008.
- Bertagna G., *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in G. Bertagna, G. Sandrone Boscarino (a cura di), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009.
- Bertagna G., Sandrone Boscarino G. (a cura di), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009.
- Bertagna G., *Come rispondere all'emergenza educativa. I nodi attuali dell'educazione della persona*, in CSSC – Centro Studi per la Scuola Cattolica, *La scuola della persona. Scuola Cattolica in Italia. Undicesimo Rapporto*, Editrice La Scuola, Brescia 2009.
- Bertagna G., *Individualizzazione e personalizzazione tra fondamenti ed equivoci*, in M. Baldacci, M. Corsi (a cura di), *Un'opportunità per la scuola: il pluralismo e l'autonomia della pedagogia*, Tecnodid, Napoli 2009.
- Bertagna G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Editrice La Scuola, Brescia 2010.
- Bertagna G., *Lavoro e formazione dei giovani*, Editrice La Scuola, Brescia 2011.
- Bertagna G., Xodo C. (a cura di), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese dichiarate e percepite*, Rubettino, Soveria Mannelli 2011.
- Bertagna G., *La didattica della ricerca: un patrimonio tutto da scoprire*, in A. Giunti, *La scuola come centro di ricerca*, Editrice La Scuola, Brescia 2012.
- Bertagna G., *Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica*, in A. Antonietti, P. Triani (a cura di), *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, Vita & Pensiero, Milano 2012.
- Biggio A. (a cura di), *Comenio. La grande didattica*, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze) 1993.
- Birchenough C., *History of Elementary Education in England and Wales(1800 to 1938)*, University Tutorial Press, London 1938, Third Edition.
- Block J. H. (a cura di), *Mastery Learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata*, Loescher, Torino 1972, tit. or.: *Mastery Learning, Theory and Practice*, Holt, Rinehart and Winston Inc., New York 1971.
- Blyth A., *Designing the interaction to create space for learning*, in A. Blyth, J. Worthington, *Managing the Brief for Better Design*, Routledge, London and New York 2010, 2° Edition.
- Blyth A., Worthington J., *Managing the Brief for Better Design*, Routledge, London and New York 2010, 2° Edition.
- Bobbio A., *Il 'Reggio Approach'*, in A. Bobbio, C. Scurati, *Ricerca pedagogica e innovazione educativa. Strutture linguaggi esperienze*, Armando Armando, Roma 2008.
- Bonaiuto M. Bilotta E., *Ambienti per l'istruzione e l'apprendimento*, in M. Bonaiuto, E. Bilotta, F. Fornara, *Che cos'è la psicologia architettonica*, Carocci, Roma 2012, 5° ristampa.
- Bonaiuto M., Bilotta E., Fornara F., *Che cos'è la psicologia architettonica*, Carocci, Roma 2012, 5° ristampa.

- Bonaiuto M., *L'impatto dell'ambiente scolastico su apprendimenti e comportamenti. Il punto di vista della psicologia ambientale*, in «Rivista dell'istruzione», Dossier Architettura scolastica, a cura dell'ADI, Estratto, n. 4, 2011.
- Bondioli A., Nigito G., *Tempi, spazi, raggruppamenti. Un Dispositivo di Analisi e Valutazione dell'Organizzazione Pedagogica della Scuola dell'Infanzia (DAVOPSI)*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg) 2008.
- Bonhoeffer D., *Resistenza e resa*, Bompiani, Milano 1969.
- Borghi L., *Problemi sulla partecipazione delle popolazioni*, in L. Cecchini D'Orsogna (a cura 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.
- Borrelli M. (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*, Pellegrino, Cosenza 1994.
- Boschetti Alberti M., *Libertà educativa*, in A. Agazzi (a cura di), *M. Boschetti Alberti. La scuola serena di Agno*, Editrice La Scuola, 21° ed., Brescia 1983,
- Bottani N., *Requiem per la scuola*, Il Mulino, Bologna 2013.
- Bovi O. (a cura di), *Educazione Comparata*, Morlacchi Editore, Perugia 2007.
- Bricchetti E., *Crespi d'Adda. Un villaggio operaio fine ottocento*, in «Spazio e società», n. 19 (sett. 1982).
- Bronzini A., *La vita interna di una classe sotto il regime austriaco*, in «Rivista pedagogica», n. 2, 1934.
- Bruner J., *Costruzione del sé e costruzione del mondo* in O. Liverta Sempio, A. Marchetti, *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995, in O. Liverta Sempio, A. Marchetti, *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995.
- Bruner J., *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando Armando Editore, Roma 1964, tit. or.: *The process of education*, Harvard University Press, Cambridge 1961.
- Cadamuro M., *Stili cognitivi e stili di apprendimento*, Carocci, Roma 2002.
- Caggio F., *Luoghi*, in «Bambini», n.10, a. XXI, dicembre 2005, pp. 84-88.
- Caggio F., *Pedagogia e Architettura. Divagazione su un rapporto ineludibile*, in «Bambini», n. 10, a. XXI, dicembre 2005.
- Calò G., *Comenio nel suo tempo e nel nostro. Discorso inaugurale dell'Anno Accademico 1957-1958*, Accademia Nazionale dei Lincei, Roma 1958.
- Campagnoli G., *Un luogo da amare*, in AA.VV., *Secondo manifesto della scuola delle Marche. Il cammino di un'idea*, A. Francioni, F. M. Orsolina, C. Agretti, A. M. Vecchiola, P. Severini (a cura di), Documento di sintesi elaborato dai gruppi di lavoro 2005-2009, Ufficio Scolastico Regionale per le Marche, dicembre 2009.
- Campagnoli G., *L'architettura della scuola*, Franco Angeli, Milano 2007.
- Campagnoli G., *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.shtml>.
- Cannarozzo G., *Pedagogia ed educazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008.
- Cantoia M., Carrubba L., Colombo B., *Apprendere con stile. Metacognizione e strategie cognitive*, Carocci Faber, Roma 2004.
- Cantoni R., *La vita quotidiana*, Il saggiatore, Milano 1966.
- Capanna A., *La nuova scuola* in «Industria delle costruzioni», EdilStampa, n. 398, novembre-dicembre 2007, pp. 4-15.
- Capodacqua A., *Introduzione*, in A. Corsaro, A. Capodacqua (a cura di), *Comenio. Didactica Magna e Pansophia*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1967.
- Cappa F. (a cura di), *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*, Franco Angeli 2009.

- Cappa F., *Introduzione. Foucault e la formazione come dispositivo*, in F. Cappa (a cura di), *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*, Franco Angeli 2009.
- Capra C., *L'età moderna*, Le Monnier, Firenze 1996.
- Castelli Fusconi C. (a cura di), *Lo spazio del bambino. Ricerche e contributi interdisciplinari in tema di psicologia ambientale*, Franco Angeli, Milano 1985.
- Catalfamo G., *Fröbel*, La Editrice Universitaria, Messina 1950.
- Catellani P., *Pensare a contesti per bambini che crescono*, Editrice La Scuola, Brescia 2006.
- Catellani P., Ferronato L., Pegoraro E., Ruggerini C., *Dove si cresce insieme, Spazi e tempi nei servizi educativi per la prima infanzia*, Editrice La Scuola, Brescia, 2008.
- Cecchini D'Orsogna L. (a cura 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.
- Cerini G., Sinosi M. (a cura di), *Voci della scuola. Idee e proposte per l'organizzazione e la didattica*, Tecnodid, Napoli 2002.
- Charland J.-P., *Histoire de l'éducation au Québec. De l'homme du clocher à l'économie du savoir*, Éditions du Renouveau pédagogique, Saint-Laurent (Québec) 2005.
- Chatelet A.-M., Lerch D., Luc J. N. (a cura di), *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du 20 siècle*, Recherches, Paris 2003.
- Châtelet A.-M., *Paris a l'école 'qui a eu cette idée folle...'*, Edition du Pavillon de l'arsenal, Picard éditeur, Paris 1993.
- Checchi P., *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.
- Checchi P., Marcetti C., Merigolo P., *La scuola e la città*, Edizioni Polistampa, Firenze 2010.
- Chiosso G., *Novecento pedagogico*, Editrice La Scuola, Brescia 1997.
- Chiosso G., *Presentazione* in AA.VV., *Personalizzare l'insegnamento – CERI- OCSE*, Il Mulino, Bologna 2008.
- Chiosso G. (a cura di), *Luoghi e pratiche dell'educazione*, Mondadori Education Spa, Milano 2009.
- Chiosso G., *Apprendere e convivere nella complessità globalizzata*, in G. Chiosso (a cura di), *Luoghi e pratiche dell'educazione*, Mondadori Education Spa, Milano 2009.
- Chiosso G., *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*, Mondadori, Milano 2009.
- Chiosso G., *La scuola italiana tra riforme e bene educativo*, relazione inviata e letta al Convegno Nazionale CNOS FAP/CNOS SCUOLA 'Giovani e Sistema educativo di Istruzione e Formazione in Italia', Roma, 20 aprile 2010, sul sito <http://www.infocnos-scuola.it/FILES/Chiosso.pdf>, visitato il 23.12.13.
- Chiosso G. *Novecento Pedagogico*, Editrice La Scuola, Brescia 2012.
- CIS, Conferenza del padre Generale del Corso Ignaziano del C.I.S. letta in inglese il 18 gennaio il 1979, *El modo nuestro de proceder - Il nostro di agire*, in Appunti di Spiritualità S.I., n. 12, <http://www.cvxtorino.it/cvxtorino/index.htm>, (Il nostro modo d'agire - cvxtorino.it) visitato il 30 settembre 2013.
- Clark A., *Collaboration and consultation: drawing on multiple perspectives*, in AA.VV., *Making Space 2010, architecture and design for children and young people*, Princes Spaces, Edinburgh 2010, e-book sul sito [www.childreninscotland.org.uk/makingspace](http://www.childreninscotland.org.uk/makingspace) e su [www.smarterplaces.org](http://www.smarterplaces.org).
- Coggi C., Ricchiardi R., *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma 2005.
- Cohen R., *La necessità di un'aula per ogni classe*, L. Cecchini D'Orsogna (a cura 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.
- Cohen R., *Roger Cousinet e la scuola come tirocinio di vita*, La Nuova Italia, Firenze 1973, 2° ristampa.

- Collins A., *Cognitive Apprenticeship and Instructional Thecnology*, Cambridge, MA.BBN Laboratories 1993, (Eric Document Reproduction Service N. 331465),
- Colmuto Zanella G., De Negri E., *L'architettura del collegio. Il palazzo dell'Università di Genova. Il collegio dei Gesuiti sulla strada di Balbi*, A.R.S.I., Genova 1981, *Med.* 87, ff. 213-215.
- Compère M.-M., *Du collègue au lycée (1500-1850)*, Editions Gallimard/Julliard, Paris 1985.
- Corsaro A., Capodacqua A. (a cura di), *Comenio. Didactica Magna e Pansophia*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1967.
- Cortesi L., *Crespi d'Adda. Villaggio ideale del lavoro*, Grafica Monti, Bergamo 2005.
- Cousinet R., *L'educazione nuova*, La Nuova Italia, Firenze 1953, 1° ed., trad. it. di R. Cohen, tit. or.: *L'Education nouvelle*, Delachaux et Niestlé S. A., Neuchâtel – Paris 1950.
- Cousinet R., *Un metodo di lavoro libero per gruppi*, La Nuova Italia, Firenze 1952, 1° ed., tr. di F. De Bartolomeis, tit. or.: *Une méthode de travail libre par groupes*, Les Editions du Cerf, Paris 1949.
- Crook C., *Designing the web for teaching and learning A Commentary by the Technology Enhanced Learning phase of the Teaching and Learning Research Programme*, in <http://www.tlrp.org/pub/documents/TELcomm.pdf>.
- D'Alfonso P., *La conoscenza dello spazio*, in L. Genovese, S. Kanizsa, ( a cura di), *Manuale della gestione della classe*, FrancoAngeli, Milano 1995.
- Dal Piaz R., *Un secolo di progresso nell'arredamento delle scuole torinesi*, in «Torino», giugno 1952, pp. 13-19.
- Dalle Carbonare E., Ghittoni E., Rosson S. (a cura di), *Peer educator. Istruzioni per l'uso*, Franco Angeli, Milano 2004.
- D'Amico N., *Storia e storie della scuola italiana*, Zanichelli, Bologna 2010.
- Danese A., *Conversazione con Paul Ricoeur*, in «Nuova Umanità», n. 27, 1983, pp. 89-107.
- Danese A., *Unità e pluralità. Mounier e il ritorno alla persona*, Città Nuova Editrice, Roma 1984.
- Danese A. (a cura di), *La questione personalista. Mounier e Maritain nel dibattito per un nuovo umanesimo*, Città Nuova Editrice, Roma 1986.
- Danese A., Di Nicola G. P., *L'attualità del personalismo*, in A. Danese e G. P. Di Nicola, *L'attualità del personalismo comunitario*, Conferenza tenuta presso l'ITAM (Istituto Teologico Abruzzo Molise), il 10 gennaio 2012 a Chieti.
- Davies N., *Education for life*, William and Norgate, London 1931.
- De Bartolomeis F., *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Roma 1953.
- De Bartolomeis F., in L. Cecchini D'Orsogna (a cura 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.
- De Bartolomeis F., *Introduzione alla didattica della scuola attiva*, La Nuova Italia, Firenze 1953, 7° ristampa 1968.
- De Bartolomeis F., *La pratica del lavoro di gruppo*, Loescher, Torino 1978.
- De Bartolomeis F., *Le attività educative. Organizzazione, strumenti, metodi*, La Nuova Italia, Firenze 1983.
- M. De Benedetti, *Il laboratorio*, in «Oppidocumenti» n° 1-2, O.P.P.I., Milano 1979.
- de La Salle J.-B., *Guida delle scuole cristiane. Regole di buona creanza e di cortesia cristiana*, Città Nuova Editrice, Roma 2000.
- De Landsheere G., *Introduzione alla ricerca in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1973.
- de Mennato P., *Pedagogia e cultura in Comenio*, Editrice Ferraro, Napoli 1981.
- De Natale M. L., *L'educazione per la vita, N.F.S. Grundtvig pedagogista ed educatore danese*, Bulzoni Editore 1980, 1° ristampa.

- De Natale M. L., *Persona ed educazione permanente*, in AA.VV. *Persona e educazione*, XLIV Convegno di Scholé, Editrice La Scuola, Brescia, 2005.
- De Simoni G., *L'organizzazione dello spazio nella storia della scuola*, in C. Castelli Fusconi (a cura di), *Lo spazio del bambino. Ricerche e contributi interdisciplinari in tema di psicologia ambientale*, Franco Angeli, Milano 1985.
- De Young A. J., *Economics and American education: A historical and critical overview of the impact of economics theories on schooling in the United States*, Longman, New York 1989.
- Dean S. E., Whitterspoon C. F., *Team Teaching in Elementary School*, in «Education Briefs», n. 38, U. S. Departement of Helth, Education and Welfare, Office of Education, Washington January 1962.
- Dent-Read C., P. Zukow-Goldring (edd.), *Evolving Explanation of Development: Ecological Approaches to Organism-Environments Systems*, American Pscycological Association, Washington DC. 1997.
- Dent-Read C., P. Zukow-Goldring, *Introduction: Ecological Realism, Dynamic Systems Approaches to Development*, in pp. 1-22.
- Denzin N., Lincoln V. (a cura di), *Handbook of Qualitative Research*, First Edition, Sage, Thousand Oaks 1994.
- Derouet Besso M.-C., *Les murs de l'école. Élément de réflexion sur l'espace scolaire*, Editions Métailié, Paris 1998.
- Dewey J., *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1969, 3° ristampa, tit. or.: *The School and the Society*, The University of Chicago Press, Chicago 1915.
- Dewey J., *Democrazia e Educazione*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1974, tit. or.: *Democracy and Education*, The Macmillian Company, New York 1916.
- Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1986, tit. or.: *How We Think*, Heat, Boston 1933.
- Dewey J., *Democrazia e Educazione*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1974, tit. or.: *Democracy and Education*, The Macmillian Company, New York 1916.
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Roma 1958, 1° ristampa, tit. or.: *The source of a Science of Education*, Livering Publishing Corporation, New York 1951.
- Di Pol R. S., *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.
- Di Pol R. S., *L'educazione dell'infanzia popolare nel primo Ottocento*, in G. Chiosso (a cura di), *Educazione, pedagogia e scuola dall'Umanesimo al Romanticismo*, Mondadori Education, Milano 2012.
- Dori Y. J., Belcher, J. *How Does Technology-Enabled Active Learning Affect Undergraduate Students' Understanding of Electromagnetism Concepts?* in «The Journal of The Learning Sciences», Lawrence Erlbaum Associates, 14 (2), 2005, pp. 243-279.
- Drago R., *Spazio*, in G. Cerini, M. Sinosi (a cura di), *Voci della scuola. Idee e proposte per l'organizzazione e la didattica*, Tecnodid, Napoli 2002.
- Drottens R., *La scuola moderna. Nuovi metodi e tecniche fondamentali*, Armando Armando Editore, Roma 1964, tit. or.: *Le progrès a l'école: sélection des élèves ou changement de méthodes?*, Delachaux & Niésthé, Neuchâtel-Paris 1936.
- Ducro A., *La pratica educativa è un cantiere*, in: [http://www.familiam.org/famigliaita/chiesa/00005222La\\_pratica\\_educativa\\_e\\_un\\_%E2%80%9Ccantiere%E2%80%9D.html](http://www.familiam.org/famigliaita/chiesa/00005222La_pratica_educativa_e_un_%E2%80%9Ccantiere%E2%80%9D.html) visitato il 19.11.13.
- Dudek M., *Architecture of School*, Architectural Press, Oxford 2000.
- Dudek M., *Schools and Kindergartens – A Design Manual*, Birkhauser, 2° ed., Basel 2011.
- Eco U., *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano 1984.
- Eisner E., *The Educational Imagination: on the Design and Evaluation of School Programs*, Macmillan College Publishing, New York 1994.
- ELFE (European eLearning Forum for Education) del 7.02.2011 sul sito [http://www.elfe-eu.net/files/53/oerstad\\_final\\_draft.doc](http://www.elfe-eu.net/files/53/oerstad_final_draft.doc).

- Faccioli P., Losacco G., *Nuovo manuale di sociologia visuale. Dall'analogico al digitale*, Franco Angeli, 2° ed., Milano 2010.
- Faiferri M., *La scuola come metafora del mondo*, in «Domus», settembre 2012.
- Favretto G. e Fiorentini F., *Ergonomia della formazione*, Carocci, Roma 1994.
- Ferri P., *La scuola digitale. Come le nuove tecnologie cambiano la formazione*, Bruno Mondadori, Milano 2008.
- Ferri P. M., *Nativi digitali*, Bruno Mondadori Editore, Milano 2011.
- Ferri P. M., *I nativi digitali e i personal media*, in M. E. Mincu (a cura di), *A ciascuno la sua scuola. Teorie, politiche e contesti della personalizzazione*, Sei, Torino 2011.
- Flores d'Arcais G., *L'ambiente*, Editrice La Scuola, Brescia 1962.
- Flores d'Arcais G., *Le «ragioni» di una teoria personalistica della educazione*, Editrice La Scuola, Brescia 1987.
- Flores d'Arcais G., *Il tempo come categoria pedagogica*, in G. Flores d'Arcais (a cura di), *La dimensione storica. Materiali per la formazione del pedagogo*, Unicopli, Milano 1990.
- Flores d'Arcais G. (a cura di), *La dimensione storica. Materiali per la formazione del pedagogo*, Unicopli, Milano 1990.
- Flores d'Arcais G. (a cura di), *Premesse metodologiche per la storicizzazione della pedagogia e dell'educazione*, Giardini, Pisa 1992.
- Fornaca R., *Storia della pedagogia*, La nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze) 1991.
- Foucault M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1976 e 1933, tit. or.: *Surveiller e punir. Naissance de la prison*, Editions Gallimard, Paris 1975.
- Fourier C., *Traité de l'association domestique-agricole*, in *Euvres complète*, Librairie Sociétaire, Paris 1841, II ed., t. IV.
- Franceschini G., *Il rapporto spazio/significato*, in «Bambini», Anno XI, N. 7, settembre 1995.
- Franceschini G., Piaggese B., *La progettazione degli spazi nella scuola dell'infanzia. Un percorso di studio e di ricerca-azione*, FrancoAngeli, Milano 2000.
- Freinet C., *La scuola del fare*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg) 2002.
- Frisina A., *Focus group. Una guida pratica*, Il Mulino, Bologna 2017.
- Fröbel F. W. A., *I Giardini d'infanzia*, E. Trevisini, Milano 1888.
- Fröbel F. W. A., *L'educazione dell'uomo ed altri scritti*, La Nuova Italia, Firenze 1960.
- Fröbel F. W. A., *L'educazione dell'uomo*, G. Flores D'Arcais (a cura di), La Nuova Italia, Firenze 1993.
- Gamelli I., *Pedagogia del corpo. Educare oltre le parole*, Meltemi, Roma 2000.
- Gandini L. (a cura di), in C. Edwards, L. Gandini e G. Forman, Loris Malaguzzi. *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg) 1995.
- Gardner H., *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano 1994, tit. or.: *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*, Basic Book, New York 1993.
- Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987, tit. or.: *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence*, Basic Booc, Inc., New York 1983.
- Gariboldi A., *Lo spazio e la sua organizzazione*, in A. Bondioli e G. Nigito, *Tempi, spazi, raggruppamenti. Un Dispositivo di Analisi e Valutazione dell'Organizzazione Pedagogica della Scuola dell'Infanzia (DAVOPSI)*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg) 2008.
- Garin E., *L'educazione in Europa (1400-1600)*, Edizioni Laterza, Bari 1957.
- Gasparini A., *La sociologia degli spazi. Luoghi, città, società*, Carocci, Roma 2000.



- Gaudenzi A., *Rethorica Novissima*, in Biblioteca Iuridica Medii Aevi, Scripta Anecdota Glossatorum, Bologna 1892.
- Gennari M., *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando, Roma 1988.
- Genovese L., Kanizsa S. (a cura di), *Manuale della gestione della classe*, FrancoAngeli, Milano 1995.
- Genovese L., Kanizsa S., *La realtà della classe*, in L. Genovese, S. Kanizsa, *Manuale della Gestione della Classe*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Gesuiti (a cura di) 'La civiltà Cattolica' (Roma) e di 'San Fedele' (Milano), *La «Ratio Studiorum». Il metodo degli studi umanistici nei collegi dei Gesuiti alla fine del secolo XVI*, Gesuiti San Fedele, Milano 1989.
- Gibson J. J., *Un approccio ecologico alla percezione visiva*, Società Editrice Il Mulino, Bologna 1999, tit. or.: *The Ecological Approach to Visual perception*, Hillsdale (N.J.) – London, Elbaum, 1986.
- Gifford R., *Environmental Psychology: principles and practices*, Optimal Books, Canada 2002.
- Giunti A., *La scuola come centro di ricerca*, Editrice La Scuola, Brescia 2012.
- Gobo G., *Introduzione. La ricerca qualitativa. Passato, presente, futuro*, in D. Silvermann, *Come fare ricerca qualitativa. Una guida pratica*, Carocci, Roma 2002, tit. or.: *Doing Qualitative Research. A Practical Guide*, Sage Publication, London-Thousand Oaks-New Delhi 2000.
- Godin J. B., *Social Solution*, in «*Social Solution*», n. 10, 8 settembre 1886.
- Goffman E., *La vita come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna 1969, tit. or.: *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday & Company, Garden City N.Y. 1959.
- Goodland J. I., Anderson R. H., *The nongraded School (scuola senza classi)*, Loescher, Torino 1972, tit. or.: *The nongraded elementary school*, Harcourt, Brace & World, Inc. New York/ San Francisco/ Atlanta 1959 and 1987.
- Graves B., *School ways: The Planning and design of America's schools*, Mc Graw-Hill, New York 1993.
- Grendler P. F., *La scuola nel Rinascimento Italiano*, Editori Laterza, Roma-Bari 1991, tit. or.: *Schooling in Renaissance in Italy: Literacy and Learning, 1300-1600*, The Johns 'University Press, Baltimore 1989.
- Grosperin B., *Les Petites Écoles sous l'Ancien Régime*, Ouest-France, Rennes 1984.
- Guardini R., *Scritti filosofici*, G. Sommovilla (a cura di), F.lli Fabbri, vol. II, Milano 1964.
- Guardini R., *Le età della vita*, Vita e Pensiero, 2° ed., Milano 1992.
- Guasti L., (a cura di), *Saggi sul metodo*, Vita e pensiero, Milano, 2002.
- Guasti L., *Didattica e significato del metodo*, in L. Guasti (a cura di), *Saggi sul metodo*, Vita e pensiero, Milano, 2002.
- Guba E., Lincoln V., *Competing Paradigms in Qualitative Research*, in N. Denzin, V. Lincoln (a cura di), *Handbook of Qualitative Research*, First Edition, Sage, Thousand Oaks 1994.
- Guba E., *The Paradigm Dialog*, Sage, Newbury Park (Ca) 1990.
- Guglielmi L., *La quadratura del cerchio*, «L'architetto italiano», anno VI, numero 33-34, agosto-novembre 2009.
- Gulliford A., *America's country schools*, Preservation Presse, Washington D.C. 1984.
- Haberman M., *Pedagogy of Poverty*, in «Phi Delta Kappan», dicembre 1991.
- Hall E. T., *La dimensione nascosta*, Bompiani, Milano 1968.
- Hall E. T., *Il linguaggio silenzioso*, Bompiani 1969, tit. or.: *The Silent Language*, Doubleday, Garden City N.Y. 1959.
- Heath S., Brooks R., Clever E., Ireland, *E. Researching Young People's Lives*, Sage, London 2009.
- Herbst J., *The once and future school: Three hundred a fifty years of American Secondary education*, Routledge, New York 1996.
- Hertzberger H., Moniek van de Vall G., *The school as a city*, 010 Publishers, Rotterdam 2012.
- Hertzberger H., *Space and learning. Lessons in Architecture*, 010 Publisher, Rotterdam 2008.

- Hilker F., *Pedagogia comparata. Storia, teoria e prassi*, Armando Editore, Roma 1967.
- Hill R. T., *Modern Schools. A Century of Design for Education*, John Wiley & Sons Inc., Hoboken New Jersey 2011.
- Hin K., Kloos M., *Searching for Space. On the Architect Herman Hertzberger*, 010 Publishers, Rotterdam 2010 (Dvd e libro).
- Hinnebusch J. F., *The historia occidentalis of Jacques de Vitry*, The University Press, Fribourg 1972.
- Hinz M., *Introduzione*, in M. Hinz, R. Righi, D. Zardin (a cura di), *I Gesuiti e la Ratio Studiorum*, Bulzoni Editore, Roma 2004.
- Hinz M., Righi R., Zardin D. (a cura di), *I Gesuiti e la Ratio Studiorum*, Bulzoni Editore, Roma 2004.
- Honegger Fresco G. (a cura 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*, Franco Angeli, Milano 2000.
- Honegger Fresco G., *Aspetti della Casa dei Bambini*, in G. Honegger Fresco (a cura 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*, Franco Angeli, Milano 2000.
- Hopkins D., *Introduzione all'edizione italiana*, in AA.VV., *Personalizzare l'insegnamento – CERI- OCSE*, Il Mulino, Bologna 2008.
- Horne-Martin S., *The Classroom environment and children's performance-is there a relationship?*, in C. Spencer and M. Blades (edd.), *Children and their Environments*, Cambridge University Press, Cambridge 2006.
- Horne-Martin S., *The classroom environments and its effect on the practice of teacher*, «Journal of Environmental Psychology», nn. 221-2, 2002.
- Hoz V. G., *L'educazione personalizzata*, (a cura di G. Zanniello), Editrice La Scuola, Brescia 2005, tit. or.: *Educación personalizada*, Ediciones Rialp S. A., Madrid 1988.
- Hoz V. G., *Introducción general a una pedagogía de la persona*, Rialp, Madrid 1993.
- Hubeli E., Paßlick U., Reich K., Schneider J., Seydel O., *Schulen planen und bauen: Grundlagen und Prozess*, Kallmeyer Sche Verlags, Berlin 2011.
- Iori V., *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- Iori V., *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Gardolo (Tn) 2006.
- Isabella F., *L'edilizia scolastica in Italia (1865-1965)*, la Nuova Italia, Firenze 1965.
- Isambert G., *Les idées sociales en France dès 1815 à 1848*, Félix Alcan, Paris 1905
- Ittelson W., *Percezione dell'ambiente e teorie percettive*, in AA.VV. *La psicologia dell'ambiente*, Franco Angeli, Milano 1978.
- J.-N. Luc, *I primi asili infantili e l'invenzione del bambino*, in E. Becchi, D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1996.
- J.-N. Luc, *La petite enfance à l'école, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Economica-INRP, 1982.
- Juelkjær M., *School architecture and learning conditions, a Danish case*, in «Jianzhu Jiyi», 1 giugno 2012, pp. 69-71.
- Juelskjær M. (edd.), *Når skolen bygger om : hvordan ny arkitektur skaber nye betingelser for ledelse*, ed. Frederiksberg, Samfundslitteratur, 2011, pp. 53-81, (M. Juelskjær, *Quando la scuola si basa su come la nuova architettura crea nuove condizioni di gestione. Gestione della formazione: guidare il potenziale*).
- Juelskjær M., *Tilblivelser i/mellem gammel og ny skolearkitektur*, in «Dansk Paedagogisk Tidsskrift», Vol. 58, n. 1, 2010, p. 82-92, (M. Juelskjær, *In divenire / La scuola tra vecchia e nuova architettura*).
- Juelskjær M., *Arkitektonisk ledelse: Leder arkitekturen skolen ind i fremtiden? I Skolen i morgen*, Forlaget Dafolo, 2010 (M. Juelskjær, *Gestione architettonica: L'architettura guiderà la scuola del domani? La scuola del futuro*, Forlaget Dafolo, 2010).

- Juelskjær M., *Arkitektonisk ledelse: nye former for læring og åbning af skolens rum*, «Skole Morgen», Vol. 13, n. 10, 2010, pp. 8-10), (M. Juelskjær, *Gestione architettonica: nuove forme di apprendimento e di apertura delle aule scolastiche*).
- Juelskjær M., *Changing the organization: Architecture and storytelling as a material discursive practice of producing 'schools for the future'* in «Danish Educational Journal », Vol. 58, n. 1, 2010, pp. 82-92, (M. Juelskjær, *Cambiare l'organizzazione: Architettura e narrazione come una pratica materiale discorsiva materiale per produrre 'scuole per il futuro'*).
- Juelskjær M., *Elevtilblivelser i/mellem gammel og ny pædagogisk arkitektur*, «Dansk Pædagogisk Tidsskrift», n. 1, 2010, (M. Juelskjær, *Gli allievi tra vecchia e nuova architettura educativa*).
- Juelskjær M., *Klasseledelse gennem strategisk brug af interiør og arkitektur*, su «Undervisningsmiljø» del 29.09.11, (M. Juelskjær, *Gestione della classe attraverso l'uso strategico di interni e architettura*) sul sito <http://dcum.dk/undervisningsmiljoe/klasseledelse-gennem-strategisk-brug-af-interioer-og-arkitektur>
- Kelley P., *Making Minds*, Routledge, New York 2008.
- Khan S., *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*, Editrice La Scuola, Brescia 2011, tit. or.: *Pédagogie différenciée*, De Boeck, Bruxelles 2010.
- Khün C., *Designing for Education: Compendium of Exemplary Educational Facilities 2011*, published by the OECD, ottobre 2011.
- Khün C., *Giù i muri, le scuole senza aule*, in «Rivista dell'istruzione», Dossier Architettura scolastica a cura dell'ADi Associazione Docenti e Dirigenti Italiani, Estratto, n. 4/2011.
- Khün C., *Learning environments for the 21st Century*, in AA.VV., *Designing for Education: Compendium of Exemplary Educational Facilities 2011*; published by the OECD, 29.09.11.
- Khün C., *Neu Räume für die Bildung*, in Antje Lehn, R. Stuefer, *Räume bilden. Wie Schule Architektyue Kommunizieren*, Erhard Löcker GesmbH, Wien 2011.
- Khun T. S., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1969, tit. or.: *The Structure of Scientific Revolution*, The University of Chicago press, Chicago 1962.
- Kommunernes Landsforening (KL), *'Nysyn på folkeskolen'*, maj 2010, (Enti Locali, *Nuove prospettive per le folkeskole*), maggio 2010.
- Kommunernes Landsforening (KL), Indenrigs-og Socialministeriet, Undervisningsministeriet, Økonomi-og Erhvervsministeriet, Finansministeriet (2009): *'Inspirationskatalog til renovering og byggeri af daginstitutioner og folkeskoler – udmøntning af kvalitetsfonden'*, giugno 2009 (Enti Locali, Ministero degli Interni e degli Affari Sociali, Ministero dell'istruzione, Economia e Affari, Ministero delle Finanze (2009): *'Catalogo per la ristrutturazione e la costruzione di asili nido e scuole - l'attuazione del Fondo di qualità'*, Giugno 2009).
- Kosellek R., *Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici*, Marietti, Genova 1986.
- Lackney J. A., *History of the Schoolhouse in the USA*, in R. Walden (a cura di), *Schools for the Future. Design Proposals from Architectural Psychology*, Hogrefe & Huber Publisher, Washington-Göttingen 2009, tit. or.: R. Walden and S. Borrelbach, *Shulen der Zukunft – Gestaltungsvorschläge der Architektur-psychologie*, Asanger Vserlag GmbH, Heidelberg and Kröning 2002.
- Landi M., *Educazione paritaria*, in Dalle Carbonare E., Ghittoni E., Rosson S. (a cura di), *Peer educator. Istruzioni per l'uso*, Franco Angeli, Milano 2004.
- Laporte D., *Histoire de l'éducation*, «Ornicar», n. 2, marzo 1975.
- Lascioli A. (a cura di), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Franco Angeli, Milano 2007.
- Laval C., *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, La Découverte, Paris 2003.
- Le Goff J., *Gli intellettuali nel Medioevo*, A. Mondadori, Milano 1985.
- Lee T., <http://www.fastcodesign.com/user/trung-le>.
- Lehn A., Stuefer R., *Räume bilden. Wie Schule Architektyue Kommunizieren*, Erhard Löcker GesmbH, Wien 2014.

- Lesciutta F. E., *Le ipotesi di un rinnovamento tipologico*, in F. E. Lesciutta, M. Pazzaglini, M. Ranzi, *Edilizia prescolastica. Domanda, norme, tipi*, Armando Editore, Roma 1976.
- Lesciutta F. E., Pazzaglini M., Ranzi M., *Edilizia prescolastica. Domanda, norme, tipi*, Armando Editore, Roma 1976.
- Lewin K., *Principi di psicologia topologica*, OS, Firenze 1961.
- Lewis R., *Architect? A Candid Guide to the Profession*, M. A. The Mit Press, Cambridge 2000.
- Lippman P. C., *Evidence-Based Design of Elementary and Secondary schools. A Responsive Approach to creating Learning Environments*, John Wilwy & Sons, Inc., Hoboken New Jersey 2010.
- Litt Th., Spranger E., *Enrico Pestalozzi*, Armando Editore, Roma 1961.
- Liverta Sempio O., Marchetti A., *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995.
- Loos A., *Parole nel vuoto*, Adelphi, Milano 1972.
- Losito G., *L'intervista nella ricerca sociale*, Laterza, Roma- Bari 2004.
- Loyer F., 'Prelude: de l'architecture scolaire', in A.- M. Châtelet, *Paris a l'école 'qui a eu cette idée folle...'* Edition du Pavillon de l'arsenal, Picard éditeur, Paris 1993.
- Magistrali A., *Il compito di realtà: un modello di interazione antropologica*, Scuola e Università per la Ricerca, 5.10.12, su [http://www.sara.udanet.it/?mcode=home&cmode=tag\\_cloud&cmd=dtl\\_public\\_list&id\\_tag=88#](http://www.sara.udanet.it/?mcode=home&cmode=tag_cloud&cmd=dtl_public_list&id_tag=88#), visitato il 20.12.13.
- Maier A., *Un manuale per gli studenti di diritto di Bologna del secolo XIII-XIV*, in L'Archiginnasio: Bollettino della Biblioteca Comunale di Bologna, anni 1944-1948, numero unico, 44-45, pp. 161-168.
- Malavasi P., *Pedagogia dell'ambiente. Il contributo emblematico di Giuseppe Flores d'Arcais*, in «Rassegna di Pedagogia», vol. LXVI, fasc. 1-4, 2006, pp. 165-179, p. 175.
- Malizia G., Cicatelli S. (a cura di), *La scuola della persona*, Armando Editore, Roma 2010.
- Manacorda G., *Storia della scuola in Italia - Vol. I e Vol. II: il Medioevo* (due tomi), Sandron, Milano-Palermo-Napoli, 1914 (rist. Bologna 1978).
- Mantovani S.(a cura di), *La ricerca sul campo in educazione, I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998.
- March J., 'Quale strada ha intrapreso l'architettura contemporanea nel campo scolastico?' al Convegno 'Spazio & Apprendimento - Lernen & Raum', 10 novembre 2012 Bressanone (Bz).
- March J., Pomaro C., *Schulbau in Südtirol gestern und heute - L'edilizia scolastica in alto Adige*, in Costruire Pedagogie, «Turris Babel» - Rivista della Fondazione Architettura Alto Adige, n. 93, 10/2013.
- Mari G., *Le origini del concetto di persona in prospettiva pedagogica*, in AA. VV., *Persona e educazione*, XLIV Convegno di Scholé, Editrice La Scuola, Brescia, 2005.
- Mariani L., Pozzo G., *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico. Imparare a imparare, insegnare a imparare*, RCS/La Nuova Italia, Milano/Firenze 2002.
- Marino A., *L'idea di tradizione e il concetto di modernità nell'architettura della Compagnia di Gesù*, in L. Patetta e S. Della Torre ( a cura di), Atti del convegno: «L'architettura della Compagnia di Gesù in Italia XVI-XVIII secolo», Centro Culturale San Fedele, 24-27 ottobre 1990 - Milano, Editrice Marietti, Milano 1992.
- Maritain J., *Umanesimo integrale*, Borla, Roma 1977, tit. or.: *Humanisme integral. Problèmes temporels et spirituels d'une nouvelle chrétienté*, Aubier, Paris 1936.
- Maritain J., *Pour la justice: articles et discours*, Éditions de la Maison française, New York 1945.
- Maritain J., *La persona e il bene comune*, Morcelliana, Brescia 1948.
- Maritain J., *L'educazione al bivio*, Editrice la Scuola, Brescia 1958.
- Maritain J., *L'educazione della persona*, (a cura di P. Viotto), Editrice La Scuola, 4° ed., Brescia 1970, tit. or.: *Pour une philosophie de l'éducation*, Librairie Arthème Fayard, Paris 1969.

- Maritain J., *Per una filosofia dell'educazione* (a cura di G. Galeazzi), Editrice La Scuola, Brescia 2001, tit. or.: *Pour une philosophie de l'éducation*, Librairie Arthème Fayard, Paris 1969.
- Marrou H. I., *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Seuil, Paris 1948.
- Marshall A., *Principles of Economics*, Macmillan and Co., Ltd for the Royal Economic Society, London 196, 9° ed., ristampa dell'ed. 8°, 1920.
- Marsicano S. (a cura di), *Abitare la cura. Riflessioni sull'architettura istituzionale*, Franco Angeli, Milano 2013, 1° ed. 2002.
- Marsicano S., *Verso Itaca, Strutture psicologiche della formazione mentale*, Guerini, 1991.
- Martinelli M., *In gruppo si impara. Apprendimento cooperativo e personalizzazione dei processi didattici*, Sei, Torino 2004.
- Martinelli M., *La personalizzazione didattica*, Editrice La Scuola, Brescia 2004.
- Maslow A. H., *Motivazione e personalità*, Armando Armando, Roma 1973, tit. or.: *Motivation and Personality*, Harper & Row, New York 1954.
- Mazalto M. (a cura di), *Architecture scolaire et réussite éducative*, Éditions Fabert, Paris 2008.
- Mazalto M., *Conclusion*, in M. Mazalto (a cura di), *Architecture scolaire et réussite éducative*, Éditions Fabert, Paris 2008.
- McClintock J. & R. McClintock, *Henry Barnard's school architecture*, Teachers College Press, New York 1970.
- McGrane S., *Open Spaces Transform Danish Education*, in «The New Street Journal» del 18.01.12.
- McLachlan F., Hallet R., *Thinking, Teaching, Learning.. Exploration in Primary school Design*, The University of Edinburgh Press, Edinburgh 2009.
- Merleau-Ponty M., *Il visibile e l'invisibile*, Bompiani, Milano 1999, tr. it. *Le visible e l'invisible*, Gallimard, Paris 1964.
- Merriam S. B. et al., *Qualitative Research in Practice and Case Study Application in Education*, Jossey-Bass, San Francisco 2002.
- Mertens D. M., *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative and Mixed Methods*, Sage, 3° ed., Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington D. C. 2010.
- Mialaret G., *La pedagogia sperimentale*, Armando Editore, Milano 1986.
- Michault P., *Doctrinal du temps présent*, a cura di T. Walton, Drotz, Parigi 1931.
- Milani L., *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1992.
- Milani P., Pegoraro E., *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*, Carocci, Roma 2011.
- Miliband D., *L'apprendimento personalizzato: scegliere e aver voce in capitolo*, in AA.VV., *Personalizzare l'insegnamento* – CERI- OCSE, Il Mulino, Bologna 2008.
- Mincu M. E. (a cura di), *A ciascuno la sua scuola. Teorie, politiche e contesti della personalizzazione*, Sei, Torino 2011,
- Minichiello G., *Il mondo interpretato. Educazione e teoria della conoscenza*, Editrice La Scuola, Brescia 1995.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Norme tecniche-quadro, contenenti gli indici minimi e massimi di funzionalità urbanistica, edilizia, anche con riferimento alle tecnologie in materia di efficienza e risparmio energetico e produzione da fonti energetiche rinnovabili, e didattica indispensabili a garantire indirizzi progettuali di riferimento adeguati e omogenei sul territorio nazionale*, Decreto Interministeriale, Roma 11 aprile 2013.
- Ministero della Pubblica Istruzione e Ministero dei Lavori Pubblici, *Norme tecniche aggiornate relative all'edilizia scolastica, ivi compresi gli indici di funzionalità didattica, edilizia ed urbanistica, da osservarsi nella esecuzione di opere di edilizia scolastica*, 18 Roma dicembre 1975.

- Moles A., Rohmer E., *Labirinti del vissuto. Tipologia dello spazio e immagine della comunicazione*, Marsilio, Venezia 1985.
- Montessori M., *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, M. Bretschneider, Roma 1909.
- Montessori M., *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Maglione&Strini, Roma 1916.
- Montessori M., *Manuale di Pedagogia Scientifica*, Alberto Morano Editore, Napoli 1935.
- Montessori M., *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Garzanti, Milano 1973.
- Montessori M., *Educazione alla libertà*, (a cura di M. L. Leccese Pinna), Laterza, Roma-Bari 1986.
- Montessori M., *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti Editore, Milano 2011- 7° ristampa.
- Montessori M., *La mente del bambino*, Garzanti Editore, Milano 2012 - 6° ristampa.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma 2003.
- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, 1° ristampa, Roma 2012.
- Moulin L., *La vita degli studenti nel Medioevo*, Jaka Book, Milano 1992, tit. or.: *La vie des étudiants au Moyen Age*, Edition Albin Michel, Paris 1991.
- Mounier E., *Che cos'è il personalismo?*, Giulio Einaudi Editore, Torino 1948, tit. or.: *Qu'est-ce que le personalisme?*, Editions de Seuil, Paris 1946.
- Mounier E., *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Edizioni di Comunità, Milano 1955, tit. or.: *Révolution personaliste et communautaire*, Aubier, Paris 1935.
- Mounier E., *Il personalismo*, A.V.E., Roma 2004, XII ed., tit. or.: *Le Personalisme*, Presse Universitaires de France, Paris 1949.
- Mugnai M., *Il progetto della scuola in Italia. Dall'Unità all'avvento del Fascismo*, vol. III, CESIS, Firenze 1984.
- Musaio M., *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento*, Vita e Pensiero, Milano 2009.
- Mustacchi C., *I luoghi edificanti*, in S. Marsicano (a cura di), *Abitare la cura. Riflessioni sull'architettura istituzionale*, Franco Angeli, Milano 2013, 1° ed. 2002.
- Nair P. & Fielding R., *The Language of School Design: Design Patterns for 21st Century Schools*, Minneapolis 2005.
- Nanni C. (a cura di), *Emmanuel Mounier. Il pensiero pedagogico. Un'antologia*, Las, Roma 2008.
- National Audit Office, *The Building Schools for the Future Programme: Renewing The secondary school estate*, The stationery Office, London 12.02.2009.
- Neutra R. J., *1961-66 Buildings and projects*, W. Boesiger, Artemis, Zurich 1966.
- Neutra R. J., *Il problema delle nuove scuole elementari in «Casabella»*, n.754, aprile 2007, pp.46-49.
- Nieri L., *La scuola dal moderno ad oggi*, in Checchi P., Marcetti C., Merigolo P., *La scuola e la città*, Edizioni Polistampa, Firenze 2010.
- Normand R., *L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire*, in «Revue française de pédagogie», 2006, n. 154, pp. 33-43.
- Novak M., *Giuseppe Flores d'Arcais e l'educazione integrale della persona*, in «Rassegna di pedagogia», Vol. LXIV, Fasc. 1-4, 2006.
- O'Malley J. W., *I primi gesuiti*, Vita e Pensiero, Milano 1999.
- Oblinger D. G., *Learning spaces*, 2006 EDUCAUSE, e-book disponibile sul sito <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/PUB7102.pdf>.
- OECD, *Innovative Learning Environments*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, 2013, e-book sul sito <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>.
- Orizio B., *Pedagogia Comparativa*, Editrice La Scuola, Brescia 1977.

- Orsenigo J., *Il gesto educativo come architettonica*, in F. Cappa (a cura di), *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*, Franco Angeli 2009.
- Ossicini A., *Introduzione*, in K. Lewin, *Principi di psicologia topologica*, OS, Firenze 1961.
- Owen R., *L'educazione della Nuova Società*, La Nuova Italia, Firenze 1972, p. 101, tit. or.: *Robert Owen on Education*, Cambridge University Press, Cambridge 1972.
- Owen R., *Per una nuova concezione della società*, Laterza, Bari 1971, tit. or.: *A New View of Society and other Writing*, J. M. Deut & Sons LTD, London 1927 e 1963.
- 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.
- Paparella N., *L'agire didattico*, Alfredo Guida, Napoli 2012.
- Paparella N., *La pedagogia dell'apprendimento*, Editrice La Scuola, Brescia 1988.
- Parayson L., *Ontologia della libertà*, Einaudi, Torino 1995.
- Parlamento Europeo e Consiglio d'Europa, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente – un quadro di riferimento europeo*, del 18 dicembre 2006, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Lussemburgo 2007, sul sito [http://ec.europa.eu/education\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education_en.htm).
- Parricchi M, Weyland B., *Pedagogia dello spazio: appunti sulla scuola e la sua architettura in un'ottica educativa*, in A. Antonietti, P. Triani, *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, Vita e Pensiero, Milano 2012.
- Pasquali F., *I nuovi media, Tecnologie e discorsi sociali*, Carocci, Roma 2003.
- Pasquali P., *Le scuole primarie di Brescia dal 1887 al 1915*, Unione tipo-lit ed., Brescia 1916.
- Pasquier E., *Le recherches de la France*, L. Sonnius et J. Petit-Pas, Paris 1621.
- Patat M., *Storia di un processo. Le nuove Direttive Provinciali per l'Edilizia Scolastica della Provincia di Bolzano*, in *Costruire Pedagogie*, «Turris Babel» - Rivista della Fondazione Architettura Alto Adige, n. 93, 10/2013, pp. 36-39.
- Patetta L, Della Torre S. ( a cura di), *Atti del convegno: «L'architettura della Compagnia di Gesù in Italia XVI-XVIII secolo»*, Centro Culturale San Fedele, 24-27 ottobre 1990 - Milano, Editrice Marietti, Milano 1992.
- Pavan A., *Prefazione*, in A. Danese (a cura di), *La questione personalista. Mounier e Maritain nel dibattito per un nuovo umanesimo*, Città Nuova Editrice, Roma 1986.
- Pavan A. (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di applicazione di un'idea*, Il Mulino, Bologna 2003.
- Pavan A., *Dai personalismi alla persona*, in A. Pavan (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di applicazione di un'idea*, Il Mulino, Bologna 2003.
- Pavan A., *Dire persona nell'età globale dei diritti umani*, in A. Pavan (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di applicazione di un'idea*, Il Mulino, Bologna 2003.
- Pavan A., *Perché dire persona*, in A. Pavan (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di applicazione di un'idea*, Il Mulino, Bologna 2003.
- Pellerey M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Las, Roma 1999.
- Pellerey M., *Le competenze individuali ed il Portfolio*, Etas, Milano 2004
- Perticari P., Sclavi M.(a cura), *Il senso dell'imparare*, Anabasi, Milano 1994.
- Pestalozzi J. H., *Come Gertrude istruisce i suoi figli*, La Nuova Italia, Firenze 1967.
- Pestalozzi J. H., *Lettera ad un amico sul proprio soggiorno a Stans*, La Nuova Italia, Firenze 1968.
- Pezzetti L. A., *Architetture per la scuola. Impianto, forma, idea*, Clean Edizioni, Napoli 2012.
- Piaget J., *La rappresentazione dello spazio nel bambino*, Giunti Barbera, Firenze 1976.
- Picot F., Picot C., *L'école au fil du temps. Les débuts de l'école*, in «TDC école» n. 48, dicembre 2009.
- Pignatari M., *Maria Montessori e la sua riforma educativa*, Giunti-Bemporè Marzocco, Firenze 1970.

- Pirri P., *Giuseppe Valeriano architetto e pittore*, A.R.S.I., Roma 1970, *Sic.* 3, f. 319.
- Piussi A. M., *Vita quotidiana, spazio infantile, educazione. Appunti e materiali per una analisi*, Libreria Universitaria Editrice, Verona 1982.
- Polenghi S., *Le principali teorie dell'infanzia*, in «Pedagogia e vita», n. 6, 2005.
- Ponti G., *Architetture scolastiche nel mondo*, in «Rivista dell'istruzione», Dossier Architettura scolastica, a cura dell'ADi (Associazione Docenti e Dirigenti Italiani, Estratto, n. 4, 2011).
- Pruneri F., 'L'aula scolastica tra Otto e Novecento', Lezione di Tecnologia dell'Istruzione del 7/11/2011 in videoconferenza tra l'Università, degli studi Sassari e l'Università Cattolica S. Cuore di Milano, sul sito [http://eprints.uniss.it/6558/1/Pruneri\\_F\\_Aula\\_scolastica\\_tra\\_Otto.pdf](http://eprints.uniss.it/6558/1/Pruneri_F_Aula_scolastica_tra_Otto.pdf).
- Pruneri F., *Oltre l'alfabeto: l'istruzione popolare dall'Unità d'Italia all'età giolittiana: il caso di Brescia*, Vita e Pensiero, Milano 2006.
- Ragazzini D., *Storia della scuola italiana. Linee generali e problemi di ricerca*, Le Monnier, Firenze 1996, 1° ristampa.
- Rapporto Becta del 2008, *Harnessing Technology schools survey: executive summary*, P. Smith, Rudd, & Coghla et al, *National Foundation for Educational Research*, September 2008, in <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110130111510/http://www.becta.org.uk>.
- Rashdall H., *The universities of Europe in the Middle Ages*, vol. I, Oxford University Press, London 1895, (nuova ed. a cura di F. M. Powicke e A.B. Emden), Xerocopia della ristampa della 2° ed. 1936.
- Realdania & Erhvervs-og byggestyrelsen, *Modelprogram for folkeskoler*, (Realdania & Enterprise and Construction Authority, *Modello di programma per le folkeskoler*).
- Reale G., Antiseri D., Laeng M., *Filosofia e pedagogia dalle origini a oggi*, 3° volume, Editrice La Scuola, Brescia 1986.
- Reggs D. W, Buffie E. G., *Independent Study*, Indiana University Press, Bloomington 1965.
- Richardson E., *La scuola e il suo ambiente. Problemi ed esperienze di gruppo nella scuola secondaria*, Armando Armando, Roma 1973, tit. or.: *The Environment of Learning, Conflict and Understanding in the Secondary School*, Thomas Nelson and Sons Ltd., London 1967.
- Richetti F., *BSF. Building Schools for the Future. Programma per il rinnovamento delle scuole secondarie inglesi*, Checchi P., Marcetti C., Merigolo P., *La scuola e la città*, Edizioni Polistampa, Firenze 2010.
- Ricoeur P., *La persona*, Morcelliana, Brescia 1997.
- Ricoeur P., *Meurt le personnalisme, revient la personne*, in «Esprit», n. 1, 1983, pp. 113-119.
- Ricoeur P., *Prefazione*, in A. Danese, *Unità e pluralità. Mounier e il ritorno alla persona*, Città Nuova Editrice, Roma 1984.
- Rinaldi C., *In dialogo con Reggio Emilia, ascoltare ricercare e apprendere*, Mara Davoli (a cura di), Reggio Children Editore, Reggio Emilia 2008.
- Rivetti Barbò F., *Lineamenti di antropologia filosofica*, Jaka Book, Milano 1994.
- Rogers E. N., *Architettura educatrice*, in «Domus – La casa dell'uomo», n. 220, giugno 1947.
- Rogers E. N., *Utopia della realtà*, in «Casabella», n. 259, gennaio 1962.
- Rogers E. N., *Editoriali di Architettura*, Einaudi, Torino 1968, pp. 269-71.
- Romanini L., *Costruire scuole*, Garzanti, Milano 1962.
- Romanini L., *Per cinquant'anni solo una scuola di comodo per una pedagogia di comodo*, in L. Cecchini D'Orsogna (a cura 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.
- Rosati A., *Significato e valore della comparazione*, in O. Bovi (a cura di), *Educazione Comparata*, Morlacchi Editore, Perugia 2007.
- Rossi A., *Adolf Loos, 1870-1933*, in «Casabella-Continuità», n. 233, novembre 1959.
- Rossi A., *Scritti scelti sull'architettura e la città*, CLUP, Milano 1975.



- Rossi A., *L'architettura della città*, Quodlibet, , 2° ed, Macerata 2012.
- Rossi G., «*Universitas scholarium*» e comune (sec. XII-XIV), in *Studi e memorie per la storia dell'Università di Bologna*, n.s., Bologna 1956.
- Rousseau J. J., *Emilio*, Editrice La Scuola, Brescia 1965.
- Rousseau J. J., *Opere*, Sansoni, Firenze 1989.
- Ruini C., *Prefazione*, in AA.VV. Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana (a cura di), *La sfida educativa*, Editori Laterza, Bari 2009.
- Russo F., *La persona umana. Questioni di antropologia filosofica*. Armando Editore, Roma 2003.
- Salomone M. (a cura di), *Ratio studiorum. L'ordinamento scolastico dei collegi dei Gesuiti*, Feltrinelli, Milano 1979.
- Sancipriano M. e Macchietti S. S. (a cura di), *F. Aporti. Scritti pedagogici e lettere*, Editrice La Scuola, Brescia 1976.
- Sandri S., *La valutazione dell'apprendimento matematico dell'allievo disabile: riflessione su alcuni nodi problematici*, in R. Imperiale, A. Pesci, P. Sandri (a cura di), *Il senso dell'educazione matematica: Valorizzare valutando*, Atti del Convegno Nazionale GRIMeD, Matematica e Difficoltà n. 17, Pitagora Editrice, Bologna, 2011.
- Sandrone G., *La cultura assente. Un'indagine sul tema «Professione docente e 'cultura ponte'»*, Rubettino, Soveria Mannelli 2007.
- Sandrone Boscarino G., *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubettino, Soveria Mannelli 2008.
- Sandrone G., *Nella scuola accanto alla persona*, in G. Malizia, S. Cicatelli (a cura di), *La scuola della persona*, Armando Editore, Roma 2010.
- Sandrone G. (a cura di), *Educazione e ricerca: problemi, profili, modelli*, Rubettino, Soveria Mannelli 2010.
- Sandrone G., *La ricerca e la pratica, un'alleanza per l'educazione*, in G. Sandrone (a cura di), *Educazione e ricerca: problemi, profili, modelli*, Rubettino, Soveria Mannelli 2010.
- Sandrone G., *Presentazione*, in S. Khan, *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*, Editrice La Scuola, Brescia 2011, tit. or.: *Pédagogie différenciée*, De Boeck, Bruxelles 2010.
- Sandrone G. (a cura di), *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive educative per un'educazione che 'integra'*, Editrice La Scuola, Brescia 2012.
- Santelli Beccegato L., *Per una pedagogia neo-personalistica*, in G. Flores d'Arcais (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogie della persona*, Editrice La Scuola, Brescia 1994.
- Santojanni F., *Modelli e strumenti di insegnamento. Approcci per migliorare l'esperienza didattica*, Carocci, Roma 2010.
- Santomauro G., *Persona e comunità nella pedagogia integrale*, in AA.VV., *La pedagogia della persona*, Editrice La Scuola, Brescia 1952.
- Santomauro G., *Per una pedagogia in situazione*, Editrice La Scuola, Brescia 1967.
- Santos M., *A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*, Hucitec, San Paolo, 1996.
- Scaglione S., *Bibliographia internationalis Lasalliana*, in *Rivista lasalliana*, a. 56, n.1, 1989.
- Schön D. A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Roma 1993, tit. or.: *The reflexive Practitioner*, Basic Books, Inc., New York 1983.
- Scurati C., *Didattica*, in C. Scurati, F. V. Lombardi, *Pedagogia: termini e problemi*, Scuola e Vita, 1979 Milano.
- Scurati C., Lombardi F. V., *Pedagogia: termini e problemi*, Scuola e Vita, 1979 Milano.
- Scurati C., *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Vita e Pensiero, Milano 1996.
- Scurati C. (a cura di), *Infanzia, scenari di scuola*, Editrice la Scuola, Brescia 2003.

- Scurati C., *Ricerca pedagogica e innovazione educativa. Strutture linguaggi esperienze*, Armando Armando, Roma 2008.
- Secco L., *La pedagogia della Controriforma*, Editrice La Scuola, Brescia 1973.
- Sharoun H., *Lo spazio e l'ambiente della scuola*, in Atti del Congresso internazionale di edilizia scolastica, XII Triennale di Milano, 13-16 ottobre 1960.
- Silipo A. (a cura di), *Materiali di Lavoro n° 16: Strumenti per la programmazione educativa nei Corsi Propedeutici*, Comune di Milano, Settore Educazione, Corsi Propedeutici, Milano 1997.
- Slee R., Weiner G., Tomlinson S. (edd.), *School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and Scholl Improvement Movements*, Falmer Press, London 1998.
- Smith A., *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, Harriman House Ltd., Petersfield - Hampshire 2007.
- Spencer C., M. Blades (edd.), *Children and their Environments*, Cambridge University Press, Cambridge 2006.
- Spielberger C.(ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology*, Elsevier, Oxford 2004, vol. 3, pp. 327-338.
- Staff della Hellerup Skole, *Det ny Springbræt*, settembre 2012.
- Strauss G., *Luther's House of Learning: Indoctrination of the Young in the German Reformation*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore-London 1978.
- Tamassia G., *Scritti di storia giuridica*, vol. II, pubblicati a cura della facoltà di Giurisprudenza dell'Università di Padova, CEDAM, Padova 1964-1967
- Tarozzi E., *Introduzione*, in L. Cecchini D'Orsogna (a cura 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.
- Taylor A., *Linking Architecture and Education: Sustainable Design of Learning Environments*, University of New Mexico Press, Albuquerque 2009.
- Taylor J., *L'organizzazione delle attività didattiche*, Emme, Milano 1978.
- Terzi N. (a cura di) con la collaborazione di A. L. Goulart de Faria, intervista a A. B. Goulart de Faria, *Un nido al 14° piano. Quando l'architettura e la pedagogia si incontrano e si uniscono*, in «Bambini», n. 10, a. XXI, dicembre 2005, pp. 15-19.
- Treccani G., *Crespi Benigno - Crespi Cristoforo Benigno - Crespi Silvio Benigno*, in Enciclopedia italiana, vol. XI, Roma, 1931.
- Trincherò R., *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Trisciuzzi L., Galanti A. M., *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione*, Edizioni ETS, Pisa 2008.
- Udervisnings Ministeriet, *Folkeskolerådets debatoplæg fra 2000 'Vision 2010 – en udviklingsamtale med skolen'*, juni 1999, Ministero Danese dell'Istruzione, (Documento di discussione Consiglio Folkeskole 2000 'Vision 2010 - una conversazione di sviluppo con la scuola'), juni 1999.
- Ugo di San Vittore, *De vanitate mundi*, libro I, Migne, P. L. 176, col 709.
- Ulmann W., *The medieval interpretation of Frederick I's Authentic 'Habita' in L'Europa e il diritto romano. Studi in memoria di Paolo Koschaker*, I vol., Giuffrè, Milano 1954.
- Valli R.(a cura di), *Edificio scolastico e spazio urbano*, in «Edilizia scolastica e culturale», Supplemento al n. 25, gennaio-aprile 1994, p. 6.
- Varin D. (a cura di), *Ecologia psicologica e organizzazione dell'ambiente nella scuola materna*, Franco Angeli, 1985 Milano.
- Varin D., *Ecologia psicologica e aspetti dell'ambiente nella scuola materna*, in Varin D. (a cura di), *Ecologia psicologica e organizzazione dell'ambiente nella scuola materna*, Franco Angeli, 1985 Milano.

- Vayer P., Duval A., *Verso un'ecologia della classe, Ricerche sugli arredi, gli spazi I territori e gli oggetti della classe*, Armando Editore, Roma 1992.
- Vecchi, V. *L'atelier nella scuola dell'infanzia una avventura bella e interessante*, intervista a cura di L. Gandini, in in Edwards C., Gandini L., Forman G., *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Junior, Azzano San Paolo (Bg) 1995.
- Veicht J. A., Hine D. W., Gifford R., *End users' knowledge beliefs and preferences for lighting*, in «Journal of Interior Design», n. 19 (2), pp. 15-26.
- Vidulli P. (a cura di), *Le scuole di Milano: Gli istituti medi superiori. Storia e strategie di intervento per la riqualificazione dell'esistente*, Aracne, Roma 2010.
- Vidulli P., *Il sistema dei servizi pubblici, la scuola, il territorio, i cittadini*, in P. Vidulli (a cura di), *Le scuole di Milano: Gli istituti medi superiori. Storia e strategie di intervento per la riqualificazione dell'esistente*, Aracne, Roma 2010.
- Vincent G., *L'école primaire française, étude sociologique*, Atelier national de reproduction des theses, Université de Lille III, 1982.
- Vindum K., *A misura di bambino. Due scuole di Arne Jacobsen*, in 'Casabella', nn. 750-751, dic. 2006-gen. 2007.
- Viotto P., *Introduzione*, in J. Maritain, *L'educazione della persona*, Editrice La Scuola, 4° ed., Brescia 1962.
- Viotto P., *Maritain*, Editrice La Scuola, Brescia 1971.
- Visalberghi A., *Pedagogia ed edilizia scolastica*, in «Scuola e città», n. 12, anno XIII, 31 dicembre 1962, pp. 505-510.
- Visalberghi A., *Problemi della ricerca pedagogica*, la Nuova Italia, Roma 1965.
- Visalberghi A., *Problemi dello sviluppo infantile nelle grandi aree urbane*, in AA.VV., *Il bambino e la città*, Franco Angeli, Milano 1980.
- Vitruvio Pollione M., *De architectura*, 35-25 a.C.
- Viviani R., *Educate l'infanzia*, in «Edilizia Scolastica e Cultura», Supplemento n. 1 al n. 25/1994.
- Vogt H. H., *L'imbuto di Norimberga - Macchine per imparare*, Editrice la Scuola, Brescia 1969, tit. or.: *Der Nürnbergr Trichter – Lernmaschinen für Kind?*, Franckh'sche Verlagshandlung W. Keller & Co, 1966 Stuttgart.
- Volpicelli L., *L'educazione contemporanea. Aspetti e problemi*, Armando Armando Editore, Roma 1965, vol. II, seconda edizione.
- Volpicelli L., *L'educazione contemporanea. Aspetti e problemi*, Armando Armando, Roma 1966, Vol. III.
- von Foester H., *Inventare per apprendere, apprendere per inventare*, in P. Peticari, M. Sclavi (a cura), *Il senso dell'imparare*, Anabasi, Milano 1994.
- von Hentig H., *Pensare la scuola in modo nuovo. Per una teoria della scuola*, in M. Borrelli, *La pedagogia tedesca contemporanea*, (a cura di), Luigi Pellegrini Editore, Cosenza 1996.
- Vygotsky L. S., *Pensiero e linguaggio*, Giunti Barbera, Firenze 1980, ed. it. 1954, tit.or.: A. N. Leont'ev e A. R. Lurija (a cura di), *Izbrannye psichologiceskij isslédovanija*, Accademia delle Scienze Pedagogiche, Mosca 1956.
- Walden R. (a cura di), *Schools for the Future. Design Proposals from Architectural Psychology*, Hogrefe & Huber Publisher, Washington-Göttingen 2009, p. 19, tit. or.: R. Walden and S. Borrelbach, *Shulen der Zukunft – Gestaltungsvorschläge der Architektur-psychologie*, Asanger Vserlag GmbH, Heidelberg and Kröning 2002.
- Walden R., *School environment*, in C. Spielberger (ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology*, Elsevier, Oxford 2004, vol. 3, pp. 327-338.
- Washburne C. W., *Le scuole di Winneka*, la Nuova Italia, Firenze 1952.
- Watschinger J., Kühnbacher J.(a cura di), *Schularchitektur aund neue Lernkultur*, Edizioni Hep, Berna 2007.

- Watzlawich P., Beavin J., Jackson D. D., *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio, Roma 1971, tit. or.: *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies & Paradoxes*, W. W. Norton, New York 1967.
- Woolner P., Hall E. T., Wall K., Higgins S., Blake A., McCaughey C., *School building programmes: motivation, consequences and implications*, Centre For Learning and Teaching, School of Education, Communication and Language Sciences, University of Newcastle, Newcastle 2005.
- Woolner P., *The Design of Learning Spaces*, Continuum International Publishing Group, London 2010.
- Xodo C. (a cura di), *La persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*, Pensa Multimedia Editore, Lecce 2003.
- Xodo C., *Aspetti ontologici e deontologici della competenza docente*, in G. Bertagna, C. Xodo (a cura di), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese dichiarate e percepite*, Rubbettini, Soveria Mannelli 2011.
- Xodo C., *Per una epistemologia della persona*, in C. Xodo (a cura di), *La persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*, Pensa Multimedia Editore, Lecce 2003.
- Xodo C., *Per una pedagogia della persona*, AA.VV., *Persona e educazione*, Atti del XLIV Convegno di Scholé, Editrice La Scuola, Brescia 2006.
- Yin R. I., *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*, Armando Editore, Roma 2005, tit. or.: *Case Study Research. Design and Methods*. Third Edition, Sage Publication Inc., 2003.
- Zacchiroli E., *L'architetto e la progettazione della scuola*, in L. Cecchini D'Orsogna (a cura 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.
- Zacchiroli E., *Risolvere lo spazio come fatto educativo*, in L. Cecchini D'Orsogna (a cura 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. Siola Siola U., *Tipologia e architettura della scuola*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1966.
- Zani V. (a cura di), *Dialogo interculturale in Europa: l'attenzione delle istituzioni e della Chiesa*, Seminario di studio 'La dimensione religiosa del dialogo interculturale: il ruolo dell'Ir confessionale', Roma, 17 marzo
- Zocchi D., *I collegi e le case della Compagnia di Gesù*, in I Balestrieri, C. Coscarella, L. Patetta, D. Zocchi, *I Gesuiti e l'architettura. La produzione in Italia dal XVI al XVIII secolo*, San Fedele Edizioni, Milano, 1997.

## Sitografia

<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/>  
<http://ospitiweb.indire.it/>  
<http://eprints.uniss.it/>  
<http://www.coriandoline.it/>  
<http://www.cvxtorino.it/>  
<http://www.diregiovani.it/>  
<http://www.educationduepuntozero.it/>  
<http://www.fermimn.gov.it/>  
<http://www.gazzettaufficiale.it/>  
<http://www.ilpost.it/>  
<http://www.infocnos-scuola.it/>  
<http://www.sara.udanet.it/>

<http://arkitema.dk/>  
<http://dcum.dk/>  
<http://eng.uvm.dk/>  
<http://pub.uvm.dk/>  
<http://pure.au.dk/>  
<http://uvm.dk/>  
<http://www.arkitekturbilleder.dk/>  
<http://www.autens.dk/english/>  
<http://www.dpu.dk/>  
<http://www.godtskolebyggeri.dk/>  
<http://www.modelprogram.dk/>  
<http://www.oerestadgym.dk/>  
<http://www.skub.dk/>  
<http://www.ug.dk/>  
<https://www.hellerupskole.dk/>

<http://www.montag-stiftungen.de/>  
<http://www.paedagogische-architektur.de/>  
<http://www.schulen-planen-und-bauen.de/>

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

<http://www.koeck-stiftung.at/>  
<http://www.nextroom.at/>  
<http://www.schulumbau.at/>

<http://www.childreninscotland.org.uk/>  
<http://www.dcsf.gov.uk/>  
<http://www.education.gov.uk>  
<http://www.kent.gov.uk/>  
<http://www.kier.co.uk/>  
<http://www.nao.org.uk/>  
<http://www.ncl.ac.uk/>  
<http://www.ofsted.gov.uk/>  
  
<http://dx.doi.org/>  
<http://www.centrostudivitruviani.org/>  
<http://www.euridyce.org/>  
<http://www.familiam.org/>  
<http://www.imagineschooldesign.org/>  
<http://www.oecd.org/education/>  
<https://privacyconference2013.org/> e su  
<https://privacyconference2013.org/web/pageFiles/kcfinder/files/7.%20Digital%20education%20resolution%20EN%282%29.pdf>  
<http://www.smarterplaces.org/>  
<http://www.tlrp.org/pub/documents/TELcomm.pdf>  
  
<http://online.wsj.com/>  
<http://www.cfbt.com/>  
<http://www.designshare.com/>  
<http://www.fastcodesign.com/>  
<http://www.laing.com/>  
<http://www.smartdesks.com/>  
<http://www.fastcodesign.com/user/trung-le>  
  
<http://www.elfe-eu.net/>  
  
<http://ec.europa.eu/>  
<http://eur-lex.europa.eu/>  
<http://europa.eu/>  
  
<http://web.mit.edu/>  
<http://icampus.mit.edu/>  
<http://www.oecd.org/edu/>

## Indice delle Figure

<b>Figura 1</b> Pala funeraria della provincia Gallo-Belgica verso il 180 a.C.	76
<b>Figura 2</b> Vaso di Duride di Samo	77
<b>Figura 3</b> Scuola del villaggio nei Paesi Bassi	80
<b>Figura 4</b> L'asino a scuola	81
<b>Figura 5</b> Prima della classe: la pedagogia individuale	82
<b>Figura 6</b> Le Maître d'école du XVII siècle	83
<b>Figura 7</b> The Night School	84
<b>Figura 8</b> An Evening School	84
<b>Figura 9</b> Cino da Pistoia in cattedra	85
<b>Figura 10</b> Un maestro in cattedra e portico della scuola	86
<b>Figura 11</b> Donatus, Parusiae, apud Leonen Cosmum	87
<b>Figura 12</b> Cino da Pistoia che fa lezione in un bassorilievo	88
<b>Figura 13</b> Aula scolastica nella seconda metà del XVI secolo	88
<b>Figura 14</b> Il complesso della chiesa di San Michele e Collegio Gesuitico a Monaco di Baviera	90
<b>Figura 15</b> La disposizione degli allievi: la classe	93
<b>Figura 16</b> Le maître d'école	95
<b>Figura 17</b> Le maître d'école	96
<b>Figura 18</b> Aula prima di J. A. Comenio	98
<b>Figura 19</b> Uno dei primi dormitori del Collegio di Navarre	100
<b>Figura 20</b> L'ambiente scolastico: una distribuzione controllata	101
<b>Figura 21</b> Salemi, Collegio e Chiesa. Pianta del Piano Terreno e del Primo Piano, progetto approvato	102
<b>Figura 22</b> Modica, Collegio della Immacolata Concezione, Pianta Piano Terreno	102
<b>Figura 23</b> Le maître d'école	103
<b>Figura 24</b> La maîtresse d'école	103
<b>Figura 25</b> Una classe tipo descritta nella Guida delle scuole Cristiane 150 anni dopo	104
<b>Figura 26</b> Il maestro di scuola punisce l'allievo	104
<b>Figura 27</b> de La Salle riceve la visita di M. de la Chétardie	106
<b>Figura 28</b> Esempio di come doveva essere suddiviso il terreno nei giardini d'infanzia di Fröbel	112
<b>Figura 29</b> Familisterio di Guise, interno dell'asilo d'infanzia	114
<b>Figura 30</b> Pianta del Familisterio	116
<b>Figura 31</b> Jonson street School	117
<b>Figura 32</b> Aula scolastica del 1930 a Siziano (Pv)	119
<b>Figura 33</b> Gli arredi delle antiche aule scolastiche	120
<b>Figura 34</b> Un'aula della scuola elementare Filippo Corridoni di Cinisello Balsamo	121
<b>Figura 35</b> La scuola di Albignazego (Padova) dal 1940 al 1945	121
<b>Figura 36</b> L'aula museo	122
<b>Figura 37</b> Sezione maschile di una scuola di Alessandria	123
<b>Figura 38</b> Sezione femminile di una scuola di Alessandria	123
<b>Figura 39</b> Lezione di 'Prima elementare Montessori'	126
<b>Figura 40</b> 'Casa dei Bambini' municipale	126
<b>Figura 41</b> Imbuto di Norimberga	127
<b>Figura 42</b> Open Air School, Cliostraat, Amsterdam	131
<b>Figura 43</b> Ring Plan School, ricostruzione del modello	132
<b>Figura 44</b> Planimetria della Ring Plan School	133
<b>Figura 45</b> Open Air School, Suresnes, Paris	134
<b>Figura 46</b> Outdoor Classroom, Katwijk	135
<b>Figura 47</b> Lezione tra le dune, Scheveningen	136
<b>Figura 48</b> Scuola Munkegård di Gentofte	138
<b>Figura 49</b> Modello della scuola Munkegård di Gentofte	139
<b>Figura 50</b> Planimetria della scuola Munkegård di Gentofte	140
<b>Figura 51</b> Flexible Learning Module (Modulo di Apprendimento Flessibile), esempio di scuola	156

<b>Figura 52</b> <i>Flexible Learning Module (Modulo di Apprendimento Flessibile) trasformazione in ospedale</i> ..	156
<b>Figura 53</b> <i>L'alveare come metafora della classe e dell'aula</i> .....	177
<b>Figura 54</b> <i>I lunghi corridoi della caserma 'Randaccio' a Brescia, metafora della scuola come caserma</i> ...	178
<b>Figura 55</b> <i>Il teatro, metafora dell'aula come palcoscenico</i> .....	179
<b>Figura 56</b> <i>Scala dei bisogni di Maslow per le aule di formazione</i> .....	183
<b>Figura 57</b> <i>Modello di banco a sei posti del 1860</i> , .....	191
<b>Figura 58</b> <i>Modello di banco a tre posti del 1870</i> .....	191
<b>Figura 59</b> <i>Modello di banco a due posti approvato ed adottato nel 1882</i> , .....	192
<b>Figura 60</b> <i>Modello di banco a catena messo in prova in una scuola di Torino nel 1936</i> .....	193
<b>Figura 61</b> <i>Banco-Tavolo, sperimentato nel 1942 e adottato ufficialmente nel 1951</i> .....	193
<b>Figura 62</b> <i>Approccio comportamentista basato sull'insegnamento</i> .....	198
<b>Figura 63</b> <i>Approccio costruttivista basato sull'apprendimento</i> .....	198
<b>Figura 64</b> <i>Rapporto allievo-ambiente</i> .....	199
<b>Figura 65</b> <i>Rapporto allievo-ambiente quadrante 2</i> .....	200
<b>Figura 66</b> <i>Rapporto allievo-ambiente quadrante 3</i> .....	201
<b>Figura 67</b> <i>Rapporto allievo-ambiente quadrante 4</i> .....	202
<b>Figura 68</b> <i>Learning Studio</i> .....	204
<b>Figura 69</b> <i>Small Learning Community</i> .....	205
<b>Figura 70</b> <i>Schema di Gifford adattato da M. Bonaiuto</i> .....	206
<b>Figura 71</b> <i>Origami-Desk</i> .....	209
<b>Figura 72</b> <i>Esempio di organizzazione spaziale in cui viene utilizzata la tecnologia 'TEAL'</i> .....	210
<b>Figura 73</b> <i>Aula 'Teal' al MIT di Boston</i> .....	212
<b>Figura 74</b> <i>Il sistema formativo Danese</i> .....	244
<b>Figura 75</b> <i>Hellerup Skole Ingresso</i> .....	257
<b>Figura 76</b> <i>Dessau Boulevard, con la Hellerup Skole in lontananza</i> .....	258
<b>Figura 77</b> <i>La mappa della scuola</i> .....	259
<b>Figura 78</b> <i>Schema dell'organizzazione della Hellerup Skole</i> .....	260
<b>Figura 79</b> <i>Spazio giochi esterno</i> .....	262
<b>Figura 80</b> <i>Planimetria</i> .....	264
<b>Figura 81</b> <i>Sezione dell'edificio</i> .....	265
<b>Figura 82</b> <i>Struttura mobile per i momenti di spiegazione (Home)</i> .....	266
<b>Figura 83</b> <i>Mappa del primo piano</i> .....	267
<b>Figura 84</b> <i>Meeting area - Palm Beach</i> .....	287
<b>Figura 85</b> <i>Come è cambiato il quartiere Ørestad</i> .....	301
<b>Figura 86</b> <i>Ingresso principale dell'Ørestad Gymnasium</i> .....	302
<b>Figura 87</b> <i>Canale di fronte alla scuola</i> .....	303
<b>Figura 88</b> <i>Planimetria del progetto</i> .....	304
<b>Figura 89</b> <i>Scorcio panoramico dell'edificio</i> .....	304
<b>Figura 90</b> <i>La scuola e i suoi dintorni vista dall'alto</i> .....	305
<b>Figura 91</b> <i>Sezione trasversale</i> .....	306
<b>Figura 92</b> <i>Piante dei vari piani</i> .....	307
<b>Figura 93</b> <i>Interno della scuola vista dall'atrio verso la scala elicoidale</i> .....	308
<b>Figura 94</b> <i>Un esempio di orario giornaliero</i> .....	313
<b>Figura 95</b> <i>Postazioni computer fisse</i> .....	314
<b>Figura 96</b> <i>Panoramica dell'Istituto E. Fermi di Mantova</i> .....	331
<b>Figura 97</b> <i>Ingresso dell'Istituto E. Fermi di Mantova</i> .....	332
<b>Figura 98</b> <i>Piattaforma Docebo dove l'insegnante inserisce i corsi e iscrive gli alunni</i> .....	333
<b>Figura 99</b> <i>Uno dei nuovi spazi realizzati per gli studenti</i> .....	335
<b>Figura 100</b> <i>Un nuovo spazio creato per i momenti di socializzazione degli studenti</i> .....	336



## **Allegati**

---



## **Allegato 1**

---

### **Intervista al Prof. Christian Khün**

Preside della Facoltà di Architettura dell'Università di Vienna raccolta il  
27 maggio 2011



**1. When did your interest in school architecture start? And what was the main motivation in this choice?**

Quando ha cominciato ad interessarsi all'architettura scolastica e qual è stata la motivazione principale della scelta ?

**2 What value should be given by the architects who design schools to the term 'Third teacher'?**

Per gli architetti che progettano le scuole, che valore deve assumere l'espressione 'Terzo educatore' ?

**3 What idea of school are you promoting and realizing through your 'school architecture'?**

Qual è l'idea di scuola che intende proporre e realizzare attraverso 'la sua architettura scolastica'?

**4 How do you think that school spaces should be conceived in order to avoid the 'school container' and aim at a space destined not only to the acquisition of notions but also to the transmission of the fundamental and vital educational values ?**

Come ritiene debba essere concepito lo spazio scolastico, oggi impropriamente definito 'contenitore scolastico', perché possa essere non solo un luogo nel quale si acquisiscono nozioni base fondamentali, ma sia allo stesso tempo un 'motore' destinato a trasmettere i valori fondanti e vitali dell'educazione?

**5 An environment destined to the education, should be organized in such a way that the sole presence of individuals, objects and relations among spaces should suggest to the student what to do, according to the term 'affordance' coined by Gibson in his book 'The ecological approach to visual perception' published in 1979 (nineteen-seventy-nine). Do you think that such a controversial theory has influenced the educational vision of architecture, developed by several architects?**

Un ambiente che vuole essere educativo, deve essere organizzato in modo tale che sia la stessa presenza di persone, oggetti e relazioni in rapporto agli spazi a suggerire all'allievo le azioni da svolgere che Gibson definisce coniando un termine nuovo 'affordance'. Queste teorie di Gibson circa l'affordance che espresse nel libro 'The ecological Approach to visual perception' del 1979 e che è stato accolto con molto scalpore, ritiene abbiano influenzato gli architetti a sviluppare la visione educativa dell'architettura?

**6 The school space, within the educational frame, shows a big value in forming the attitude toward the environment, in terms of the respect generated by the aesthetic categories (the 'attractiveness', the 'harmony'). At the same time, are highlighted all the elements which contribute to the achievement of an optimum condition of well being, which is the basis for any improvement in security,**

**health, energy saving, comfort and architectonic quality. Do you think that such a radical transformation is possible? And within what time frame?**

Lo spazio scolastico ha, nel suo modello educativo, una valenza rilevante nel formare l'atteggiamento verso l'ambiente (il bello, l'armonico... inducono al rispetto), ma vengono evidenziati anche tutti quegli elementi che concorrono al raggiungimento della condizione ottimale e di benessere base di ogni progresso quali sicurezza, salubrità, comfort, risparmio energetico e, appunto, qualità architettonica. In che misura e soprattutto in che tempi ritiene sia possibile una così radicale trasformazione?

**7. In Bologna, in your relation, you cited three groups of key competences defined by OCSE/DESECO. The current traditional architectural approach does not seem to be functional for the acquisition of these competences. It is therefore necessary to structure the space for the different activities to be performed. The uniform teaching, useful for anybody, should be transformed into a specific one, tailored for the peculiar characteristics of each one of us. In the definition of 'personalization', it is necessary to give a proper answer to the following questions:**

- **How could we make possible the acquisition of (the same) knowledge to all students?**
- **How could we help everybody to develop its own potential for both innovation and creativity? So teachers should design educational and learning projects personalized. Do you think that such a personalization of the educational process could be improved through a space design which takes into account these premises?**

A Bologna nella sua relazione ha citato i tre gruppi di competenze chiave dell'OCSE/DESECO; per l'acquisizione di queste competenze non sembra certo essere funzionale il modello di architettura tradizionale ed è necessario strutturare lo spazio per le diverse attività che devono essere svolte. Si deve, quindi, passare da un insegnamento uniforme, uguale per tutti, ad un apprendimento specifico personalizzato che risponda alle capacità uniche ed irripetibili di ciascuno. Nel termine personalizzazione va colta l'essenza che si trova racchiusa nelle domande:

- Come possiamo rendere possibile l'acquisizione dei saperi da parte di tutti gli allievi?
- Come possiamo fare in modo che ciascuno riesca a valorizzare il proprio specifico potenziale di innovazione e di creatività? Gli insegnanti, quindi, devono strutturare dei percorsi scolastici e di apprendimento personalizzati. Lei ritiene che la personalizzazione dell'apprendimento possa essere migliorata attraverso una progettazione degli spazi che tenga conto di questi percorsi personalizzati?

**8. How should be organized the spaces destined to the learning personalization in order to offer to the students spaces to work both in small and big groups? How will be conceived laboratories and areas for individual studies?**

Come devono essere organizzati gli spazi per la personalizzazione degli apprendimenti per offrire agli studenti spazi per lavorare in piccolo e grande gruppo? Come sono previsti i laboratori, aree di studio personali ecc?

- 9. What criteria and what limitations should be taken into account? And in what measure the emerging needs of the school could be foreseen?**

Di quali criteri e di quali vincoli bisogna tener conto? In che misura è possibile prevedere le varie necessità che emergono nella scuola?

- 10. During the convention in Bologna you mentioned the philosopher Von Hentig, citing in particular two of his ideas; i.e. 'To strengthen people and clarify things' and 'Learning by doing', both based on the theories of Dewey and Bateson. But Van Hentig wrote also that no deep change can be performed and no modification in teaching can be obtained if the need of such changes are not felt by the school itself, in terms of its students, its teachers and their families. Do you think that the school current environment already possess the awareness and the maturity needed to identify, together with the architects, the requirements common to all its components?**

Al convegno di Bologna ha anche ricordato Von Hentig del quale ha citato due idee in particolare: 'Rafforzare l'uomo e chiarire le cose' e 'Learning by doing', che richiama le teorie di Batenson e di Dewey, ma anche quanto scritto da Von Hentig in merito al fatto che al di là di chi vuole apportare profondi cambiamenti e creare un nuovo tipo di insegnamento, è necessario che l'esigenza del cambiamento sia sentita dalla scuola stessa intesa come allievi, famiglie e docenti. Ritiene che il mondo della scuola, cioè le componenti che ho citato, abbia già questa consapevolezza e maturità e che sia necessario individuare, da parte degli architetti, esigenze comuni a tutte le componenti della scuola, studenti, docenti e genitori?

- 11. The inflexibility of parameters such as the number of students in the classes, the disciplinary programs and the school working hours, are in close relation with the space structure, as we learned by the works of the Jesuits, La Salle, the French and the industrial revolutions, Foucault. How do you think possible to undermine such fixed structure through the educational architecture?**

C'è rigidità nel numero prestabilito di studenti in classe, nei programmi disciplinari, nell'orario giornaliero e nei tempi scuola e in relazione alla strutturazione degli spazi (ce lo hanno insegnato i Gesuiti, La Salle, le Rivoluzioni Francese e industriale e Foucault). Come ritiene sia possibile riuscire a 'scardinare' questa struttura così rigida attraverso l'architettura educativa?

- 12. In Italy, as in Austria, there's no need of new schools; to say it honestly, there are no resources for building new schools. Therefore, educational architecture should be taken into account for restructuring spaces already existing. Do you think possible develop interventions with limited costs which could allow the introduction of the new educational ideas?**

Considerando che in Italia come in Austria non c'è bisogno di scuole nuove o meglio, non ci sono le risorse per costruire molte scuole nuove, l'architettura educativa deve essere pensata riguardo quasi esclusivamente solo per la ristrutturazione di spazi scolastici esistenti, ritiene possibile progettare interventi, dai costi contenuti, che permettano di sviluppare la nuova idea di educazione?

- 13. Do you think that the need of reviewing study programs, courses and teaching methods to develop key competences will allow the politicians involved in educational and school issues to develop the awareness needed for review also structure and organization of schools and educational spaces, in a reasonable time lapse?**

Ritiene che la necessità di rivedere i piani di studi, i corsi di studi e i metodi di insegnamento per sviluppare le competenze chiave permetta di diffondere in tempi ragionevoli nei politici che si occupano di educazione e scuola la consapevolezza della necessità di rivedere anche la strutturazione e l'organizzazione delle scuole e degli spazi scolastici.

- 14. We are facing a change in the cultural perspective; as a matter of fact, no learning process is valid once and for all, but it has to be progressively adjusted during all the life span of each of us. Do you think that the idea of 'long life learning' could be ideally expressed by the educational architecture?**

E' in atto un cambiamento di prospettiva culturale, infatti non esiste più un apprendimento valido per tutta la vita, ma diventa necessario ed indispensabile sviluppare apprendimento durante l'intero arco dell'esistenza di ciascuno. Ritiene che il concetto di *long life learning* possa avere una espressione possibile e ideale attraverso l'architettura educativa?

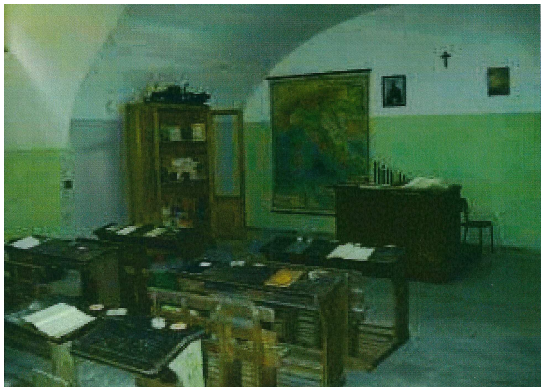
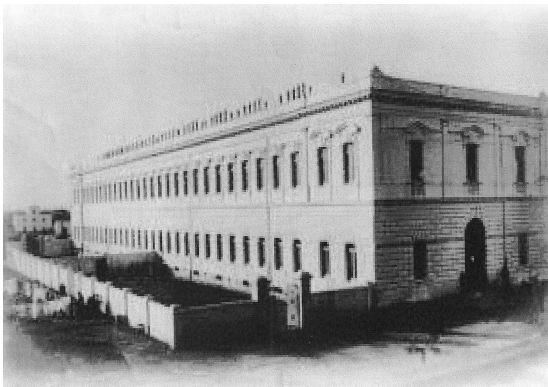


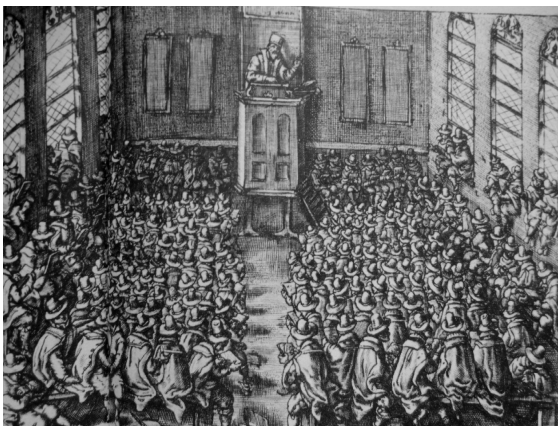
## **Allegato 2**

---

**Foto-stimolo utilizzate nelle due scuole Danesi**







## **Allegato 3**

---

**Interviste effettuate presso la *Hellerup Skole***

**8-9 ottobre 2012**



## **Allegato 3.1**

---

### **Intervista allo *Skoleleder***





- 1. I understood that the design of this school was been the result of a joint effort and collaboration of families teachers and architects. What is your educational idea and from where did you start to transmit this idea to the architects, so they were able to design a building that would meet your needs?**

Ho letto che la progettazione di questa scuola è stata il frutto di un lavoro congiunto e collaborativo di famiglie docenti e architetti. Da quale idea pedagogica di scuola si è partiti da trasmettere poi agli architetti affinché riuscissero a progettare un edificio che rispondesse alle vostre esigenze?

- 2. Do you think that an innovative and functional architectural structure and a good collaboration among teachers are sufficient to improve the teaching and learning or it needs some other important aspects? If so, which ones?**

Ritiene che una struttura architettonica innovativa e funzionale e una buona collaborazione tra gli insegnanti sia sufficiente per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento o c'è qualche altro aspetto importante? Quale?

- 3. I read in your educational project that the collaboration between the team of teachers it is very important for the educational plan, how did you organize this project? How are the meetings and how often?**

Ho letto sul vostro progetto che è molto importante la collaborazione tra il team degli insegnanti e la pianificazione del progetto educativo, come è organizzata questa progettazione? Come avvengono gli incontri e con quale frequenza?

- 4. Your school as school building is a model from point of view of architecture and of teaching methodology. There is relationship between this two aspect? Which? In your opinion this architecture has facilitated the different teaching methods?**

La vostra scuola come edificio scolastico è un modello dal punto di vista dell'architettura e delle metodologie didattiche. C'è relazione tra questi due aspetti? Quale? Ritiene che questa architettura abbia facilitato i differenti metodi di insegnamento?

- 5. Do you believe that the didactic organization of you school t is easily applicable for each age group?**

Questa organizzazione didattica della sua scuola, ritiene sia facilmente applicabile per ogni classe d'età?

- 6. In the history of Danish pedagogy, Grundtvig was a very important figure, did inspire you in your educational project this great educator? If so, what are the lessons that can be found in the educational project of your school?**

Nella storia della pedagogia Danese, Grundtvig è stato una figura molto importante, nel vostro progetto educativo c'è scritto: 'The teaching gives the students a desire to learn – not only in school, but all their life. We stimulate the curiosity for gaining wisdom.' E' a questo grande pedagogista che fate riferimento con questa frase nel progetto educativo della vostra scuola?

- 7. A school that has a pedagogical architecture designed according to the didactic work and the teaching methodology is called 'the third teacher' (this is an expression of Loris Malaguzzi Italian pedagogist and educator and it has been taken up by many foreign scholars but remind also Maria Montessori. Do you consider the definition appropriate for your school, if so why?)**

Una scuola che ha una architettura pedagogica studiata in funzione della 'didattica' e della metodologia che si vuole applicare viene definita 'il terzo educatore' (è un'espressione di Loris Malaguzzi pedagogista italiano ed è stata ripresa da molti studiosi stranieri), ma ricorda anche Maria Montessori. Ritiene che questa definizione per la vostra scuola sia appropriata e se sì perché?

- 8. In the previous interview you told me you hire (employ) teachers, and you involving other teachers, then engagement is accepted by the City Council. You told me the lack of walls allows a continuous exchange between teachers and control, but if a teacher 'does not work' what happens?**

Nella precedente intervista mi ha detto che è lei ad assumere gli insegnanti, con colloqui a cui partecipano anche altri insegnanti e poi l'assunzione viene accettata dal Comune, mi ha detto che la mancanza di muri consente un continuo scambio tra docenti e un controllo, ma se un insegnante 'non funziona' cosa succede?

- 9. I read on your website that you have changed the educational project for students of class 7-8-9, and you sent me your new 'Springboard' and told me that it was agreed with all the schools that are part of your community, but why do you have change it and how is it changed? What aspects appear you inadequate and why was it necessary to redefine the action?**

Ho letto sul vostro sito che avete cambiato l'impostazione didattica per gli allievi della 7-8-9 classe e mi ha inviato il nuovo 'Springboard che è stato cambiato accordandovi con tutte le scuole della vostra comunità. Perché è cambiato e in che modo? Quali aspetti vi sembravano inadeguati e per quali ragioni è stato necessario ridefinire gli interventi?

- 10. In the educational project of your school wellness for all people and the professionalism of the teachers are very important, they are the aspects on which you insist a lot, could you explain me better?**

Nel vostro progetto date molta importanza al benessere di tutti ed anche alla professionalità degli insegnanti, sono gli aspetti sui quali insistete molto, potete spiegarmi?

- 11. I know that in Denmark OECD Pisa test results are not as bright as in Finland, Norway and Sweden (much better than in Italy anyway) and for this problem Danish government has decided to invest in school architecture, you are pioneers. Could you tell me how are the results of your students are with this kind of architecture and organization?**

So che in Danimarca i risultati dei test Pisa non sono brillanti come in Finlandia, Norvegia e Svezia, (molto più buoni che in Italia comunque) e appunto per questo il

governo Danese ha pensato di investire sull'architettura scolastica, voi siete stati dei pionieri. Può dirmi come sono i risultati che ottengono i vostri allievi con questo tipo di architettura e di organizzazione?

- 12. At the end of the 9th grade I read that in order to attend the Gymnasium (stx), the student have to attend the 10th years. In your program I have not seen the program of 10th years, but the guys who want to go to Gymnasium what they do? In which At school do students enroll?**

Al termine della 9° classe ho letto che per poter frequentare il Gymnasium (*stx*) è necessario aver frequentato il 10°anno, poiché nel programma non ho visto il 10° anno i ragazzi che vogliono andare al Gymnasium come fanno? A quale scuola si iscrivono?

- 13. When your students finished Hellerup, in which school do they mainly enroll to continue their studies? In Gymnasium or in vocational school or in technical education?**

I vostri studenti al termine della Folkescole in quale scuola prevalentemente proseguono gli studi? Al Liceo, all'Istituto Tecnico o alla Formazione Professionale?



## **Allegato 3.2**

---

### **Intervista ai docenti del 1° e 2° Gruppo**



- 1. Please look at these pictures. The pictures are about some very old or recent and ordinary schools or classrooms, when you compare your school with this schools what are the differences that most affect you?**

Guardando queste fotografie e paragonando alcuni vecchi edifici scolastici e aule con la vostra scuola quali sono le diversità che vi colpiscono maggiormente?

- 2. Your school as school building is a model from point the of view of architecture and of teaching methodology. There is relationship between these two aspects? Which? In your opinion has this architecture facilitated the different teaching methods?**

La vostra scuola come edificio scolastico è un modello dal punto di vista dell'architettura e delle metodologie di insegnamento. C'è relazione tra questi due aspetti? Quale? Ritenete che questa architettura abbia facilitato i differenti metodi di insegnamento?

- 3. What are in your opinion the positive aspects of a school building designed like your school without classrooms and which do you believe may be, if any, the downsides?**

Quali sono a vostro parere gli aspetti positivi di un edificio scolastico strutturato come la vostra scuola senza aule e quali invece ritenete possano essere, se ce ne sono, gli aspetti negativi?

- 4. This architecture without classrooms and without walls allows more flexibility, but does it also allows customization of the interpersonal relationship? Are there risks that weaker students become invisible, isolate or hide?**

Un'architettura di questo tipo senza aule e senza muri permette maggiore flessibilità, ma permette anche la personalizzazione della relazione interpersonale? Ci sono rischi che gli allievi più deboli diventino invisibili, si isolino o si nascondano?

- 5. Do you think that an innovative and functional architectural structure and a good collaboration among teachers are sufficient to improve the teaching and learning or it needs some other important aspects? If so, which ones?**

Ritenete che una struttura architettonica innovativa e funzionale e una buona collaborazione tra gli insegnanti sia sufficiente per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento o c'è qualche altro aspetto importante? Quale?

- 6. In the history of Danish pedagogy, Grudtvig was a very important figure, did inspire you in your educational project this great educator? If so, what are the lessons that can be found in the educational project of your school?**

Nella storia della pedagogia Danese, Grudtvig è stato una figura molto importante, vi siete ispirati, nel vostro progetto educativo a questo grande pedagogista e quali sono gli insegnamenti che si ritrovano nel progetto educativo della vostra scuola?

**7. What kind of difficulties did you find in the design of teaching in relation to this distribution of space?**

Quali tipi di difficoltà avete trovato nella progettazione della didattica in relazione a questa distribuzione degli spazi?

**8. In your ‘Springboard’ you wrote that you work with a teaching differentiation on the basis of a wide range of learning strategies, with a focus on creativity, problem solving and innovation, how do you differentiate teaching and how you do help students in overcome the their learning difficulties?**

Nel ‘Trampolino’ avete scritto che lavorate con una differenziazione didattica sulla base di una vasta gamma di strategie di apprendimento, con particolare attenzione alla creatività, problem solving e di innovazione, in che modo differenziate la didattica e come aiutate gli studenti a superare le loro difficoltà di apprendimento?

**9. In an interview, a teacher told that this kind of organization, with a kitchen available to students and also with the opportunity to study wherever they wish make them feel very comfortable, as if they were at home. Who pedagogist did inspire you in particular?**

In un’ intervista, una docente raccontava che questo tipo di organizzazione, con una cucina a disposizione degli allievi ed anche con la possibilità di studiare dove preferiscono, li fa sentire molto a loro agio, come se fossero a casa. A quale pedagogo vi siete ispirati in particolare?

**10. I saw you have many laboratories in your school, are the activities done by the students in the laboratories related to the theoretical disciplines and, if so, in which way?**

Ho visto che avete molti laboratori, le attività che vengono fatte nei laboratori sono collegate con le discipline teoriche e se sì in che modo?

**11. In your opinion do you think the physical space, the objects and their distribution affect students? If so in which way?**

A vostro parere pensate che gli spazi fisici, gli oggetti presenti e la loro distribuzione influenzino gli allievi? E se sì in che modo?

**12. A school that has a pedagogical architecture designed according to the didactic work and the teaching methodology is called ‘the third teacher’ (this is an expression of Loris Malaguzzi Italian pedagogist and educator and it has been taken up by many foreign scholars), but remind also Maria Montessori. Do you consider the definition appropriate for your school, if so why?**

Una scuola che ha un’architettura pedagogica studiata in funzione della ‘didattica’ e della metodologia che si vuole applicare viene definita ‘il terzo educatore’ (è un’espressione di Loris Malaguzzi pedagogo italiano ed è stata ripresa da molti studiosi stranieri), ma ricorda molto anche Maria Montessori. Ritenete che questa definizione per la vostra scuola sia appropriata? Se sì perché?



**13. What do you think should be the role of architects in the design of the school and how can they help teachers?**

Quale pensate debba essere il ruolo degli architetti e che tipo di aiuto possono dare agli insegnanti?

**14. Does this kind of architecture allows the integration of students with disabilities? In which way?**

Questo tipo di architettura permette l'integrazione degli allievi con disabilità? In che modo?



## **Allegato 3.3**

---

### **Intervista ai docenti del 3° Gruppo**



- 1. Please look at these pictures. The pictures are about some very old or recent and ordinary schools or classrooms, when you compare your school with these schools what are the differences that most affect you?**

Guardando queste fotografie e paragonando alcuni vecchi edifici scolastici e aule con la vostra scuola quali sono le diversità che vi colpiscono maggiormente?

- 2. Your school as school building is a model from the point of view of architecture and of teaching methodology. There is relationship between these two aspects? Which? In your opinion has this architecture facilitated the different teaching methods?**

La vostra scuola come edificio scolastico è un modello dal punto di vista dell'architettura e delle metodologie di insegnamento. C'è relazione tra questi due aspetti? Quale? Ritenete che questa architettura abbia facilitato i differenti metodi di insegnamento?

- 3. What are in your opinion the positive aspects of a school building designed like your school without classrooms and which do you believe may be, if any, the downsides?**

Quali sono a vostro parere gli aspetti positivi di un edificio scolastico strutturato come la vostra scuola senza aule e quali invece ritenete possano essere, se ce ne sono, gli aspetti negativi?

- 4. This architecture without classrooms and without walls allows more flexibility, but does it also allow customization of the interpersonal relationship? Are there risks that weaker students become invisible, isolated or hidden?**

Un'architettura di questo tipo senza aule e senza muri permette maggiore flessibilità, ma permette anche la personalizzazione della relazione interpersonale? Ci sono rischi che gli allievi più deboli diventino invisibili, si isolino o si nascondano?

- 5. Do you think that an innovative and functional architectural structure and a good collaboration among teachers are sufficient to improve the teaching and learning or it needs some other important aspects? If so, which ones?**

Ritenete che una struttura architettonica innovativa e funzionale e una buona collaborazione tra gli insegnanti sia sufficiente per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento o c'è qualche altro aspetto importante? Quale?

- 6. In the history of Danish pedagogy, Grundtvig was a very important figure, did this inspire you in your educational project? If so, what are the lessons that can be found in the educational project of your school?**

Nella storia della pedagogia Danese, Grundtvig è stato una figura molto importante, vi siete ispirati, nel vostro progetto educativo a questo grande pedagogista e quali sono gli insegnamenti che si ritrovano nel progetto educativo della vostra scuola?

**7. What kind of difficulties did you find in the design of teaching in relation to this distribution of space?**

Quali tipi di difficoltà avete trovato nella progettazione della didattica in relazione a questa distribuzione degli spazi?

**8. In your 'Springboard' you wrote that you work with a teaching differentiation on the basis of a wide range of learning strategies, with a focus on creativity, problem solving and innovation, how do you differentiate teaching and how do you help students in overcoming their learning difficulties?**

Nel 'Trampolino' avete scritto che lavorate con una differenziazione didattica sulla base di una vasta gamma di strategie di apprendimento, con particolare attenzione alla creatività, problem solving e di innovazione, in che modo differenziate la didattica e come aiutate gli studenti a superare le loro difficoltà di apprendimento?

**9. In an interview, a teacher told that this kind of organization, with a kitchen available to students and also with the opportunity to study wherever they wish make them feel very comfortable, as if they were at home. Who pedagogist did inspire you in particular?**

In un'intervista, una docente raccontava che questo tipo di organizzazione, con una cucina a disposizione degli allievi ed anche con la possibilità di studiare dove preferiscono, li fa sentire molto a loro agio, come se fossero a casa. A quale pedagogo vi siete ispirati in particolare?

**10. I saw you have many laboratories in your school, are the activities done by the students, in the laboratories related to the theoretical disciplines and, if so, in which way?**

Ho visto che avete molti laboratori, le attività che vengono fatte nei laboratori sono collegate con le discipline teoriche e se sì in che modo?

**11. In your opinion do you think the physical space, the objects and their distribution affect students? If so in which way?**

A vostro parere pensate che gli spazi fisici, gli oggetti presenti e la loro distribuzione influenzino gli allievi? E se sì in che modo?

**12. Your students are used to this type of organization, where there is a lot of flexibility in the learning, but as not all high schools are organized with this flexible architecture, when they will have to leave this type of organization and probably will continue their studies in most traditional school, do you believe that they will have difficulties to get used to that?**

I vostri allievi sono abituati a questo tipo di organizzazione, in cui c'è molta flessibilità nel modo di apprendere, poiché non tutte le scuole superiori sono organizzate con questa architettura flessibile, quando dovranno abbandonare questo tipo di organizzazione e probabilmente proseguiranno gli studi in scuole più tradizionali ritenete che avranno delle difficoltà ad abituarsi?

- 13. A school that has a pedagogical architecture designed according to the didactic work and the teaching methodology is called ‘the third teacher’ (this is an expression of Loris Malaguzzi Italian pedagogist and educator and it has been taken up by many foreign scholars but remind also Maria Montessori. Do you consider the definition appropriate for your school, if so why?)**

Una scuola che ha un’architettura pedagogica studiata in funzione della ‘didattica’ e della metodologia che si vuole applicare viene definita ‘il terzo educatore’ (è un’espressione di Loris Malaguzzi pedagogista italiano ed è stata ripresa da molti studiosi stranieri), ma ricorda molto anche Maria Montessori. Ritieni che questa definizione per la vostra scuola sia appropriata, vi siete ispirati a questi due pedagogisti italiani? Se sì perché?

- 14. What do you think should be the role of architects in the design of the school and how can they help teachers?**

Quale pensate debba essere il ruolo degli architetti e che tipo di aiuto possono dare agli insegnanti?

- 15. Does this kind of architecture allows the integration of students with disabilities? In which way?**

Questo tipo di architettura permette l’integrazione degli allievi con disabilità? In che modo?





## **Allegato 3.4**

---

### **Intervista agli studenti del 3° Gruppo**



- 1. Please look these pictures. The pictures are about some very old or normal and ordinary school or classroom, when you compare your school with this schools what are the differences that most affect you?**

Guardando queste fotografie e paragonando alcuni vecchi edifici scolastici e aule con la vostra scuola quali sono le diversità che vi colpiscono maggiormente

- 2. Your school as school building is a model from point of view of architecture and of teaching methodology. How can you define the relationship between this two aspect? Which? In your opinion this architecture has facilitated the different teaching methods of yours teachers?**

La vostra scuola come edificio scolastico è un modello dal punto di vista dell'architettura e delle metodologie di insegnamento. C'è relazione tra questi due aspetti? Quale? Ritenete che questa architettura abbia facilitato i differenti metodi di insegnamento dei vostri insegnanti?

- 3. What are in your opinion the positive aspects of a school building designed like your school without classrooms and which you believe may be, if any, are the downsides? What you like and what you dislike of your school?**

Quali sono a vostro parere gli aspetti positivi di un edificio scolastico strutturato come la vostra scuola senza aule e quali invece ritenete possano essere, se ce ne sono, gli aspetti negativi? Cosa vi piace e cosa non vi piace della vostra scuola?

- 4. Have you ever felt alone, isolated from your friends or lost within the school?**

Vi siete mai sentiti isolati o persi all'interno degli spazi destinati al vostro gruppo classe?

- 5. Do you feel the lack of your space, as may be the classic classroom that is customized by the students of the group and becomes a place belonging to the group and that is shared by group?**

Non sentite la mancanza di un vostro spazio, come potrebbe essere l'aula classica che veniva personalizzata dal gruppo classe e che rappresentava un luogo di appartenenza del gruppo e che viene condiviso?

- 6. In your opinion do you think this organization of space allows to learn better? If so why?**

A vostro parere ritenete che questa organizzazione degli spazi vi permetta di apprendere meglio? Se sì perché?

- 7. Do you think that an innovative and functional architectural structure and a good collaboration among teachers are sufficient to improve the teaching and learning or it needs some other important aspects important? If so, which one?**

Ritenete che una struttura architettonica innovativa e funzionale e una buona collaborazione tra i docenti sia sufficiente per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento o c'è qualche altro aspetto importante? Se sì quale?

**8. When you are in trouble for something you do not understand how your teachers help you?**

Quando siete in difficoltà per qualcosa che non avete capito bene come vi aiutano gli insegnanti?

**9. You are almost at the end of your schooling and you will have to change schools, not all schools are without classrooms, how do you think will be your future in a school with traditional classrooms?**

Siete quasi alla fine del vostro percorso scolastico e dovrete cambiare scuola, non tutte le scuole sono senza aule, come pensate possa essere il vostro futuro in una scuola con le aule tradizionali?

**10. Is there anything you want to add to what you said?**

C'è qualcosa che volete aggiungere a quello che avete detto?

## **Allegato 3.5**

---

**Intervista all'insegnante di sostegno e coordinatore  
per i bambini e i ragazzi con Bisogni Educativi Speciali**



- 1. When in a family a child is born with cognitive disabilities or brain diseases is he immediately taken over by doctors and social services? Who or which service does take care of him? Who does help the family in the child's growth?**

Quando in una famiglia nasce un bambino con disabilità cognitive o malattie cerebrali, viene immediatamente preso in consegna dai medici e dai servizi sociali? Chi o quale servizio si prende cura di lui? Chi aiuta la famiglia nella crescita del bambino?

- 2. I read that in Denmark special schools and special classes in the school still exist, but currently you have focused your attention on integration. When the child has to start school who does decide whether he should attend special school, special classes or 'normal' schools?**

Ho letto che in Danimarca esistono ancora scuole speciali e classi speciali nella scuola, ma attualmente avete focalizzato l'attenzione sull'integrazione. Quando il bambino deve iniziare la scuola chi stabilisce se il bambino deve frequentare le scuole speciali, le classi differenziate o le scuole 'normali'?

- 3. Has the family the opportunity to decide what to do with his son or has it an obligation to follow the advice of doctors, psychiatrists or other specialists?**

La famiglia ha la possibilità di decidere cosa fare con suo figlio o ha l'obbligo di seguire i consigli dei medici, psichiatri o altri specialisti?

- 4. If teachers notice that a child has a disability or special needs never recognized before by doctors or family, what do they do? What services are involved?**

Se gli insegnanti notano che un bambino ha una disabilità o bisogni speciali mai riconosciuti prima da medici o familiari, cosa fanno? Quali servizi vengono coinvolti?

- 5. The child with special needs who attends 'normal' school is followed by a support teacher, but how is the support organized, is the teacher always with him, or only at certain times and for how many hours?**

Il bambino con bisogni speciali, che frequenta una scuola 'normale' scuola è seguito da un insegnante di sostegno? Come è organizzato il sostegno, l'insegnante è sempre con lui, o solo in determinati momenti e per quante ore?

- 6. In your school you have a special class for children with relationship difficulties, but are these children always separated from the others and are there times in which they attend class? And what about children with other special needs?**

Nella vostra scuola avete una classe speciale per i bambini con difficoltà relazionali, ma questi bambini sempre separati dagli altri e ci sono volte in cui si stabiliscono nella classe? E per quanto riguarda i bambini con altre esigenze particolari?

- 7. The Education Law of 2000 'Bekendtgørelse af Lov om Folkeskolen' (Announcement of the Law on Primary) of 21.07.2000 n. 730 of the Danish Ministry of Education requires to all teachers differentiated teaching and methodology in relation to the difficulties and the diversity for all students and for children with disabilities also programming of activities. In addition, in the list of teachers in your school there are the support teacher and speech therapist. How does it work the collaboration and the planning of interventions with disciplinary colleagues and how is the support with children or guys with special needs?**

La Legge sull'istruzione del 2000 'Bekendtgørelse af Lov om Folkeskolen' (Comunicato della legge sull'istruzione primaria), del 21.07.2000 n. 730 del Ministero dell'Istruzione danese richiede a tutti gli insegnanti didattica e metodologia differenziate in relazione alle difficoltà e le diversità per tutti gli studenti e per i bambini con disabilità anche la programmazione delle attività. Inoltre, nell'elenco dei docenti nella tua scuola ci sono l'insegnante di sostegno e la logopedista. Come funziona la collaborazione e la pianificazione degli interventi con i colleghi disciplinari e come è il supporto con i bambini o ragazzi con bisogni speciali?

- 8. Are children with Specific Learning Disorders (SLD) considered disabled? Which kind of support is done? Do they need specific certification by a specialized doctor?**

I bambini con Disturbi Specifici di Apprendimento (SLD) sono considerati disabili? Che tipo di supporto è fornito? E' necessaria una apposita certificazione da parte di un medico specialista?

- 9. Can children and young people with special needs attend high schools, if so which ones? If so, in high school, are the guys followed by support teachers?**

Possono i bambini e i giovani con bisogni speciali frequentare le scuole superiori, in caso affermativo quali? Se è così, al liceo, i ragazzi sono seguiti da insegnanti di sostegno?

- 10. To teach children with learning difficulties I read that it is not compulsory to attend specific courses, only for the speech therapist is required to attend the university. For teachers who want to specialize in Special Needs Education is there only Masters in Special Education: Master Specialpædagogik. Is it still so or have been set up other courses? Has the obligation of expertise been introduced or is it still optional?**

Ho letto che per insegnare ai bambini con difficoltà di apprendimento non è obbligatorio frequentare corsi specifici, è necessario frequentare l'università solo per il logopedista. Per gli insegnanti che vogliono specializzarsi in Pedagogia Speciale per insegnare agli alunni con disabilità c'è solo il Master in Educazione Speciale: *Master Specialpædagogik*. E' ancora così o sono stati istituiti altri corsi? E' stato introdotto l'obbligo di frequenza o è ancora facoltativo?



- 11. Does this kind of architecture allows the integration of students with disabilities? In which way? Do you think that this kind of 'open space' architecture is suitable for children and youn people with Special Needs?**

Questo tipo di architettura permette l'integrazione degli allievi con disabilità? In che modo? Ritiene, inoltre, che questo tipo di architettura 'open space' sia adatta ai bambini e ragazzi con Bisogni Speciali?

- 12. In Italy in 1977 with Law n. 517 children with Special Needs must attend the 'normal' schools, the special classes were abolished, they are even prohibited by law. Special schools do not exist. Children with disabilities are followed by support teachers in the classroom with other children, what do you think about that?**

In Italia nel 1977 con la Legge n. 517 bambini con bisogni speciali devono frequentare le scuole 'normali', le classi speciali sono state abolite e sono addirittura proibite dalla legge. Non esistono scuole speciali. I bambini con disabilità sono seguiti da insegnanti di sostegno in classe con gli altri bambini. Che cosa ne pensa?



## **Allegato 3.6**

---

### **Det ny 'Springbræt' – Il nuovo 'Trampolino'**

**24 settembre 2012/ Forældreversion (Versione genitori)**



## Det ny 'Springbræt' – Il nuovo 'Trampolino'

### *Hellerup Skoles værdigrundlag*

Skolens værdigrundlag hviler på Gentofte Kommunes nye vision, 'Læring uden Grænser':

*Børn og unge lærer uden grænser - de udnytter og udvikler deres ressourcer og potentialer maksimalt*

*Voksne indretter strukturer og organisation, så de til enhver tid fremmer børns læring.*

Udgangspunktet for visionen er de tre dimensioner:

- Faglighed
- Fællesskab
- Fremsyn

### ***At være barn i en foranderlig verden***

Udfordringen for Hellerup Skole er, at vi skal forberede børnene på en foranderlig fremtid, som er sværere og sværere at forudse, eftersom forandringshastigheden i samfundet – nationalt og globalt – er stadigt stigende.

Børn, der vokser op i dag, vil i løbet af deres liv komme til at indgå i flere sociale sammenhænge med andre mennesker, høre flere sprog og opleve flere steder end deres forældre. I deres livsforløb vil de møde en mangfoldighed af uddannelser, jobsituationer, livssituationer og mennesker, idet verden er og bliver mere varieret, foranderlig, tilgængelig og uforudsigelig end nogensinde før.

Den digitaliserede verden byder hele tiden på nye muligheder og udfordringer. Børnene og de unge skal evne at møde disse og være parate til at agere hensigtsmæssigt i forhold til dem. De skal udvikle deres blik for nye situationer, og lære at udvikle deres synspunkter, argumentere for dem og formidle dem til andre.

Hvert enkelt barn og ung skal være parat til at favne fremtiden ved at erkende, udnytte og udvikle sit eget potentiale.

Vi kan ikke forberede børnene helt præcist til, hvad de skal foretage sig i alle konkrete fremtidige situationer, da vi ikke kan forudsige, hvordan disse situationer bliver.

I stedet understøtter vi børnenes evne til at undre sig og motiveres til at lære af nye situationer, til at være kritiske og kunne indse, hvad der er væsentligt - og handle derefter.

### ***Kompetencer i fremtidens samfund***

Hellerup skoles mål er at give vores børn et stærkt fagligt - og dannelsesmæssigt afsæt til resten af livet.

Vi definerer faglighed som både en akademisk, æstetisk og praktisk faglighed.

Vi har i samarbejde med forældrene et fælles ansvar for, at børnene bevarer glæden og lysten til at lære. Vi vil ruste vore børn til at være fællesskabsorienterede individer, konstruktivt kritiske medborgere samt faglige og kundskabsmæssige ressourcepersoner i fremtidens velfærdssamfund. Endvidere ønsker vi at skabe mennesker, som udvikler evnen

til at leve og agere i forskellige kulturelle sammenhænge.

Derfor:

- understøtter vi, at ethvert barn bevarer og udvikler sit selvværd og oplever sig som en del af et forpligtende fællesskab.
- understøtter vi, at ethvert barn udvikler en løbende forståelse for sig selv og sin krop og forstår vigtigheden af og glæden ved at bevæge sig i dagligdagen og ved at leve sundt.
- understøtter vi, at skolens børn og unge får mulighed for at erhverve de nødvendige kundskaber og færdigheder samt udvikle sit potentiale og talent.
- understøtter vi, at børnene bliver kompetente, rummelige, videbegærlige og ansvarsbevidste samfundsborgere.

### ***Hellerup Skoles læringsfundament***

Hellerup Skole betragter social og faglig trivsel som hinandens forudsætninger.

Vores mål er at motivere ethvert barn og enhver ung til at yde sit bedste på en engageret måde, gøre sig umage og udvikle sig mest muligt. Vi evaluerer løbende, at det enkelte barn når sine mål og fremadrettet arbejder mod nye mål for at udnytte sine potentialer.

### ***Faglighed***

Vi lægger vægt på faglighed og tværfaglighed og arbejder ud fra et grundsyn om, at børn lærer forskelligt, og at de får optimalt udbytte af undervisningen, hvis de får lov at arbejde under omstændigheder, der passer til den måde, de lærer bedst på. Derfor arbejder vi med en undervisningsdifferentiering baseret på en lang række af læringsstrategier med fokus på kreativitet, problemløsning og innovation.

Vi arbejder i selvstyrende lærer- og pædagogteam med en lang række undervisningsstrategier, hvor teammedlemmernes forskellige kompetencer understøtter børnenes faglige, sociale og personlige udvikling.

Vi har fokus på at styrke kreativitet og bevægelsesaktiviteter.

Vi ruster alle elever til at tage en ungdomsuddannelse.

### ***Fællesskab***

Børn skal føle sig trygge og glade i dagligdagen, udvikle evnen til at lege og lære sammen med gode kammerater og anerkende hinandens forskelligheder.

Vi rummer det enkelte barn/ og det enkelte unge menneske med respekt for hendes personlige identitet

Børn skal opleve anerkendelse og tillid samt have gode relationer til de voksne på skolen.

Vi har fokus på barnets nysgerrighed.

Vores sprog og kommunikation tager afsæt i en anerkendende tilgang med fokus på dét, der lykkes og fungerer.

Vi arbejder i et fleksibelt læringsrum med vægt på æstetik, som understøtter det enkelte barns læring.

Vi betragter forældrene som en ressource, og vi lægger op til og forventer et gensidigt forpligtende samarbejde til gavn for børnene.

Vi betragter skolen som et socialt fællesskab, hvor børn, unge, forældre og medarbejdere tager hensyn til hinanden og bidrager til fællesskabet med hver deres ressourcer og potentialer.

### ***Fremsyn.***

Vi vil være opsøgende og undersøgende i forhold til fortsat at udvikle og innovere en undervisning, der dynamisk peger ind i fremtiden.

Vi vil have et højt refleksionsniveau omkring den faglige læring, baseret på dialog og vidensdeling.

Vi lægger vægt på en øget digitalisering og brug af IT, dér hvor det giver mening at bruge IT.

Vi har fokus på ny viden og erkendelser og indgår i samarbejder – både nationalt og internationalt.

### ***Grundtydelser.***

For at skabe sammenhæng i skolens pædagogiske tænkning – og for at sikre en attraktiv arbejdsplads - har vi som fundament for ovenstående værdigrundlag nogle grundlæggende tydelser og standarder, som skal sikre en ensartet kvalitet på skolen på flg. områder:

- a. Årsplaner
- b. Selvstyrende team, herunder samarbejdsaftaler og værdiafklaring i teamene.
- c. Trivsels- og relationsarbejdet.
- d. Mål, evaluering og dokumentation
- e. Overgange og overlevering
- f. Skole-hjem kommunikation
- g. Elevernes hjemmearbejde
- h. Det æstetiske læringsmiljø
- i. Den kollegiale ansvarlighed

#### ***a. Årsplaner***

Alle team udarbejder en årsplan, som drøftes med ledelsen, inden den lægges på Intra og sendes ud til forældrene.

Målene hermed er:

- a. Med en fælles årsplan sikres en koordineret pædagogisk indsats til gavn for det enkelte barn
- b. Med en fælles årsplan sikres et højt informationsniveau til forældrene
- c. Med en fælles årsplan sikres et højt samarbejdsniveau i teamet om årets aktiviteter

Årsplanen beskriver teamenes planlægning af skoleåret, herunder praktiske forhold som kalender, skole-hjem-samarbejde og den overordnede plan for arbejdet med fag, projekter og trivsel.

Herudover udarbejder teamene faglige årsplaner.

#### ***b. Selvstyrende team***

Alle team arbejder som selvstyrende team, som har ansvaret for at planlægge, udføre og evaluere undervisning og aktiviteter samt sikre trivslen for børn og voksne.

Målene hermed er:

- a. I selvstyrende team sikres medarbejdernes indflydelse og ansvar for egen arbejdssituation
- b. I selvstyrende team sikres koordinering af viden om de enkelte børn
- c. I selvstyrende team afdækkes og udnyttes løbende de enkelte medlemmers kompetencer.

#### **c. Trivsels- og relationsarbejdet**

Alle, som arbejder på Hellerup Skole, vægter god trivsel og gode relationer højt.

Målene hermed er:

- a. Alle børn skal trives og udvikle sig fagligt og socialt.
- b. Alle børn skal opleve sig som en del af fællesskabet
- c. Alle medarbejdere har fokus på, at trivsel og læring er hinandens forudsætninger
- d. Alle medarbejdere oplever, at de arbejder på en attraktiv arbejdsplads

#### **d. Mål, evaluering og dokumentation**

Der tages udgangspunkt i kendskabet til og udviklingen af det enkelte barn og barnets potentialer gennem fastsættelse af mål samt løbende evaluering af disse.

Målet hermed er:

- a. gennem løbende dialog med børnene at sikre medarbejdernes grundige kendskab til det enkelte barn.
- b. at medarbejderne understøtter den generelle målfastsættelse og evalueringskultur på skolen
- c. at viden om det enkelte barn ikke går tabt
- d. at sikre at lovkravet om skriftlig elevplan overholdes, og at denne dokumentation løber fra barnets første skoledag til barnet går ud af skolen.

#### **e. Overgange og overlevering**

Der arbejdes målrettet på en faglig og trivselsmæssig overgang fra indskoling til mellemtrin og fra mellemtrin til udskoling.

Der arbejdes med børnenes overgange fra børnehave til skole.

Der arbejdes med overgange fra GFO til Fritidscenter.

Der arbejdes med overgangen fra udskoling til ungdomsuddannelse.

Målet hermed er:

- a. at sikre kendskabet til det enkelte barns faglige udvikling
- b. at sikre kendskabet til det enkelte barns sociale trivsel
- c. at sikre kendskab til klassen som helhed
- d. at sikre, at alle elever kommer godt i gang med næste skridt i deres uddannelse

#### **f. Skole-hjem kommunikation**

Den gode Skole-hjem kommunikation er grundlaget for barnets trivsel.

Der henvises til Skolebestyrelsens principper for god kommunikation:

Målene hermed er:

- a. At sikre en god og frugtbar skole-hjem kommunikation.



- b. At sikre, at skole-hjem kommunikationen tilpasses den konkrete situation
- c. At højne forældrenes kendskab til skolens virksomhed
- d. At sikre den gensidige respekt i kommunikationen

Alle team sikrer:

- a. Standardiseret brug af Forældreintra jf. fælles retningslinjer.

#### **g. Elevernes hjemmearbejde**

Vi håndterer begrebet 'hjemmearbejde' eller 'lektier' med fornuft, afpasset den konkrete situation.

Målene hermed er:

- a. at sikre forståelse for, at hjemmearbejde ikke er et mål i sig selv – hverken for medarbejdere eller forældre.
- b. at differentiere begrebet 'hjemmearbejde' ud fra den konkrete situation

I nogle situationer kan barnet træne og repetere kendt stof hjemme.

I nogle situationer forbereder barnet sig hjemme til en kommende time, hvor der sker en efterbehandling af kendt stof.

I nogle situationer arbejder barnet hjemme med større opgaver, der skal afleveres med en længere og udmeldt tidshorisont .

Alle team sikrer:

- at begrebet 'hjemmearbejde' i starten af skoleåret drøftes med forældregruppen, således at dette begreb nuanceres som ovenfor nævnt
- at der planlægges således, at der ikke falder større afleveringsopgaver oven i hinanden
- en entydig og grundig information til elever og forældre om hjemmearbejde, generelt og i de konkrete situationer
- at børnene sikres en tilbagemelding på afleveringsopgaver på maksimum 14 dage

#### **h. Det æstetiske læringsmiljø**

Vi lægger stor vægt på det æstetiske undervisningsmiljø.

Målene hermed er:

- a. At barnets trivsel og læring understøttes af æstetiske rammer
- b. At medarbejderne trives i dagligdagen, fordi rammerne er ordentlige og æstetiske

Skolens Værdiregelsæt fra 2011 indeholder vedtagne værdier for dette.

#### **i. Den kollegiale ansvarlighed**

Vi tager som ledelse og medarbejdere ansvar overfor hinanden og overfor hinandens trivsel i respekt for både det private og det professionelle liv.

Målene hermed er:

- a. at sikre en attraktiv arbejdsplads
- b. at arbejde proaktivt med potentielle konflikter
- c. at fastholde vores arbejdsplads som æstetisk og velorganiseret
- d. at oparbejde en team spirit, som er til gavn for alle – børn, forældre og medarbejdere.

24.09.12/forældreversion (versione genitori)



## **Allegato 3.7**

---

### ***Det 'Springbræt' - Il 'Trampolino'***

**Maggio 2005 Versione in inglese**



## The 'Sprinboard' - Il 'Trampolino'

nella versione precedente presente sul sito della scuola

- The trampoline of life in the school of opportunities -

### THE VISION:

Hellerup School as the school of plurality – a school of the present and the future!

The children growing up today will during their lives meet more people, hear more languages and experience more places than their parents. During their future careers they will most likely undertake several more different educations and jobs than it has ever been the case in earlier generations. The world is becoming more and more varied, changeable and unpredictable. We must prepare the younger generations for a future that we know little about but of which they need to know more and more.

Evidently, since it is not possible for us to predict future situations we cannot tell the children what to do in one or the other situation. Nevertheless, we are able to contribute in developing their ability to learn from new situations, to be critical and to be able to navigate and take action. The best we can do is to develop their perception of new situations.

In order to approach the varied and ever changeable reality the children of Hellerup School must have the opportunity for flexible learning conditions. The group of children is becoming ever more heterogeneous while the demand to include everybody is becoming greater. Thus, the activities of the school must vary and differences between situations and children must be considered. This is simultaneously the demand and the value of being broad and including.

Hellerup School has a wish to create people who can actively participate in shaping the societal community. In this regard we want to emphasise the ability to deal with diverse cultural contexts together with people from distinct backgrounds with different life projects and goals. Furthermore, being able to deal with situations that one has never dealt with before is an ability that Hellerup School wants to strengthen. It is becoming ever more crucial for the individual to be fitted for a being of insecurity and to be able to make decisions and to navigate in a society without things to be taken for granted. Each individual must be able to develop standpoints and to argue. Meanwhile, it is crucial that the individual is a part of a community so that the values and forces of the community continuously are being developed.

There is a need to focus, analyze, discuss and practise the ways to express oneself and to solve problems in the different fields of knowledge. Furthermore there is a need for our children's skills to be challenged. This applies to everything from IT-skills to the sensual and motor capabilities.

Our children must learn to approach work and life in general in an engaging and exploring spirit.

### THE MISSION:

One of the great influences that has inspired Hellerup School in its work is Johan Amos Comenius who in the 'Great Didacticism' from the 17<sup>th</sup> century stresses the importance of:

- *Understanding – the most essential is not a great amount of rote learning but that the pupils understand what they learn.*

- *Simplification – a great part of the religious texts that the pupils have to learn by heart are unclear and unintelligible to them. The content of the school must be simplified in order to be intelligible.*
- *Realia, practical use and education of the human being– the children shall not only be taught to be good Christians. Furthermore, they shall learn about the real world, its nature and history and they shall learn useful skills and be formed as individual human beings.*
- *The teacher shall work with and not against the children's natures – the natural tendencies of the child shall not be met with violent discipline. The children are naturally equipped with a desire to learn and playing must be seen as the ideal representation of teaching the youngest.*

At Hellerup School we emphasise the importance of treating the children as individuals through natural and committing interaction. Part of the pedagogical profile of the school is inspired by the theories about multiple intelligences (Howard Gardner) and in particular about learning styles (i.e. Dunn and Dunn/ Prashnig and Dunn). The children think and learn differently. Therefore, if they are given the opportunity to work under conditions that match their preferences they will gain most from their education. This applies to situations where the children have to learn something new and difficult. Once they have build a certain confidence and when they deal with more ordinary tasks they should instead be challenged in relation to their 'non-preferences'.

Furthermore, Hellerup School is inspired by the progressivism's idea that children should be recognised as worthy and independent fellow human beings. In addition, the school is inspired by the progressivism's thoughts on creativity. The creative aspect is partly constituted by the practical/musical disciplines but it also means emphasising creativity in other disciplines. The school's aim is not to teach the children how to reproduce. Rather we want to teach them how to think, solve problems and respond in a creative way both independently and when cooperating with others.

Moreover, Hellerup School is founded on the following values:

- Creating a positive and friendly recognising atmosphere
- The school's activities being grounded in the interest of the children
- Letting the children be actively exploring and examining
- Strengthening the children's ability to solve problems independently, to think critically and to respond creatively
- Considering people's individualities both adults and children
- Strengthening the children's social skills and their perception of community
- Using different teaching and working methods
- Making use of different ways of expression and understanding
- Unifying the teaching part and playing in the smallest grades so that it is one and the same thing

## **VALUES:**

The communication form at Hellerup School is marked by:

- *Communication initiated by the child.* The children raise questions, participate with proposals, contributions or comments on their own initiative.
- *Communication between the children.* The space of learning supports dialogues for everyone.
- *Dialoguebased communication.* Questions from the teacher have the purpose to make the children reflect.
- *Problemoriented communication.* Questions can have several answers and the teacher does not necessarily already know all of them.

Hellerup School satisfies the goals expressed in the Law of Public School, in the 'Objectives of the School', in the organised leisure time in Gentofte municipality, in our contract of development and in the strategic plan of the leadership team.

Our ground values are:

### **THE COMMON:**

**PLURALITY** is a value at Hellerup School.

- This means that we value and recognise the plurality of community.
- This means that we respect the individual and value diversity.
- This means that we are committed in creating security and confidence in each other.

**CHALLENGE** is a value at Hellerup School.

- This means that we create a secure community in which we dare to challenge and to be challenged in our thoughts, ideas and point of views as a part of our development.
- This means that community is the ground for development and learning.

**COMMITMENT** is a value at Hellerup School.

- This means that we create a milieu that fortifies joy, enthusiasm and commitment in the children.

### **THE PERSONAL**

**TO WONDER** is a value at Hellerup School.

- This means that we support and preserve children's natural ability to wonder.
- This means that children and adults can wonder at something together.
- This means that we are open to several ways of thinking, acting and being.
- This means that there is room for many different point of views.

**SELF-WORTH** is a value at Hellerup School.

- This means that we meet each other with respect, accept and recognition.

**JOY** is a value at Hellerup School.

- This means that we can feel community.
- This means a sense of humour.
- This means that we can feel joy by meeting and taking care of each other.

### **IN THE TEACHING**

**CREATIVITY** is a value at Hellerup School

- This means that we develop the child's desire and ability to create and change through play, imagination, challenge, absorption, broadness, aesthetics and tolerance.

**DETERMINATION** is a value at Hellerup School

- This means that setting educational and social goals and to reach them is meaningful, stimulating and exciting.
- This means that learning is supported in communities and across different ages.

**DEVELOPMENT** is a value at Hellerup School.

- This means that development is an integrated part of the school's everyday so that the school prepares the child for the changeable demands of society.

### **IN PRACTISE**

At Hellerup School we work in an environment in which many of the organisational features that are seen as identical with the concept school have either disappeared or have become less significant. In the teaching the children should be actively involved instead of being examined in their homework by the teacher asking questions that those who raise their hands can answer. In opposition to a situation where the teacher talks most of the time in the teaching the children talk most of the time at Hellerup School. It is expected that all the children engage in something that is relevant for the individual child. This way the individual child is challenged the most.

The children belong to a class in a completely traditional sense, that is, a group (about 25) of children around the same age. Three or four classes that are integrated across their age differences belong together in a home area. For every home area a team of teachers and pedagogues who plan all teaching and activities in the home area is connected. The pedagogical content determines both structure and timetables. Therefore, the team plans the work in terms of the development and needs of the home area's children. The team produces a year plan for the home area. The year plan for the youngest grades contains aims and activities for the whole day from 7 am until 5 pm.

The year plan alternates between periods of disciplinary and interdisciplinary projects and periods of teaching in subjects. In both periods the children are often divided across their respective classes into groups in a home area. The groups are divided in terms of their learning style, level of ambition, technical level, social grouping, interests, individual aims etc.



Technical skills are learned both in disciplinary and interdisciplinary teaching. Information is no longer solely restricted to the teacher's book and in the teacher's communication. Information is to a high degree found in the 'Universe' (the school library), on the Internet and in life outside the school. The teaching is often structured so that the children must make use of what they have learnt for instance by creating a report, a picture, a story, a presentation etc. The children participate in planning and goal setting for their own and their home area's work.

The pedagogical and organisational pillars at Hellerup School are:

- Working with projects – problem and product orientation, disciplinary and interdisciplinary, democracy in between the participants, the exemplary principle.
- Working styles – respecting and valuing diversity.
- Individual student plans and port folios.
- Year plans in the home areas.
- Autonomous/self steering teams.
- The line in the everyday of the youngest grades – school and recreation.
- Evaluation and documentation.
- School-home cooperation

The school has developed a pedagogical and dynamic tool (document), which describes our everyday. We call it the Suns of Hellerup School. It is the internal working tool that continuously is being developed and made subtler.

### **THE TEAM AS THE KEY AND THE REINFORCEMENT**

The adults as role models.

In order to keep developing and improving both everyday in school and the knowledge that is required in relation to the vision, the mission and the ambitions it is necessary that everyone at the school work in teams. It is crucial to be able to use synergy effect and the opportunity for meta-reflection in well functioning teams who apart from tasks in relation to children also work towards development of the team's professional skills.

Reflection is the important link between what we used to do and the future. There is a need for reflection that offers insight about one's own practise with the aim of supporting a continuous professional development. Meaningful learning takes place when one discusses and reflects on one's own practise together with other people. It is intended for the teams to improve the joint skills of the individual and the team. By means of this team structure we will develop the individual's personal capabilities through lifelong learning. It is a process of always improving and never stop learning. The development of pedagogical and technical learning strategies is secured through mutual committed cooperation in the team.

In the team questions and problems from everyday life become objects for collective reflection. Decisions are reached through an open collegial dialogue defined by mutual respect and tolerance towards each other's point of views. This way the team makes several decisions under the general framework set by the management. This means at the same time a shorter way from decision to action while adjustments and changes of decisions are always possible.

This type of team structure demands that the individual perceives of teamwork as an advantage. This demands openness, attentiveness, courage and a will for change and for continuous development of one's own and other's practice.

A wish to be continuously challenged is an absolutely necessary precondition for working in teams at Hellerup School.

The Leadership Team

May 15 2006

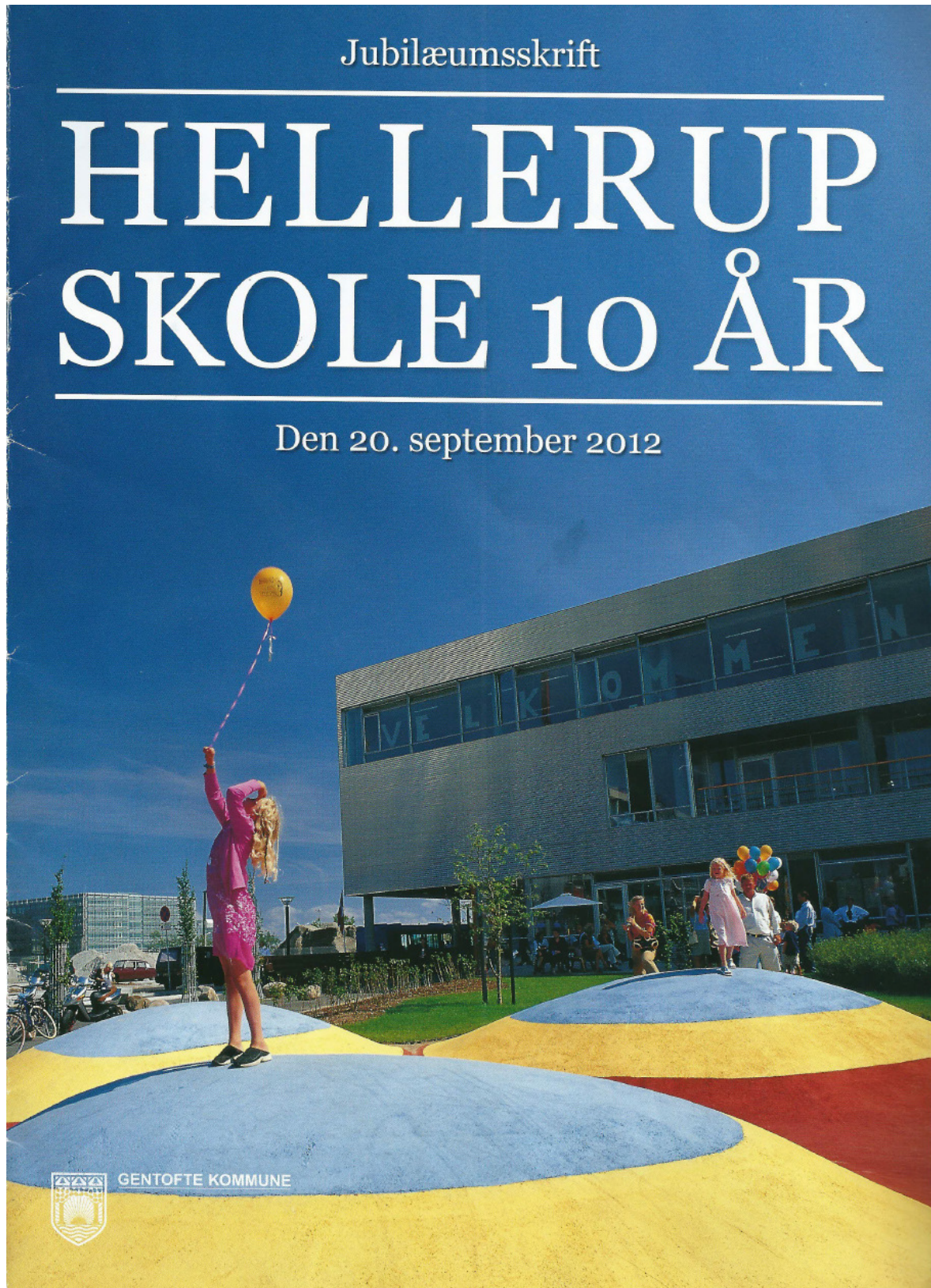
## **Allegato 3.8**

---

### **Jubilæumsskrift (Album del Decennale)**

*HELLERUP SKOLE 10 ÅR* Den 20. September 2012







# ”Trappen til livet, liv på hvert trin. Ikke i morgen, dagen er din.”

For 10 år siden satte jeg mine forventningsfulde og glade fødder inden for dørene på Hellerup Skole. Skoene blev lagt på hylden, hjemmesutterne kom på og således begyndte jeg min færd i en verden så langt fra den almindelige skole jeg kom fra. Året var 2002 og jeg var en af de første 4.klasses elever der fik sin gang på den splinternye Hellerup Skole. Trapperne ledte mig med deres imødekommne trin fra Saturn til Forum, fra Univers til Solen alt imens tankerne henledes til Harry Potters magiske verden på Hogwarts – nemlig et univers hvor trapperne bytter plads og leder én derhen man ønsker, til et univers hvor læring og leg ikke nødvendigvis adskilles og ikke mindst til et univers hvor alting synes muligt og hvor kun fantasien sætter grænser.

”Hellerup Skole – er det ikke den der Hippie-skole hvor man selv bestemmer hvornår man møder og hvor der ikke er nogen timer?” ”Jeg har hørt at man må spille bordtennis hele dagen og at I slet ikke har nogen døre!?” ”Lærer i overhovedet noget???”

Den slags lagde vi konstant øre til, men det prellede af på os, for vi havde vores virkelighed – så langt fra omverdenens unuancerede og fejlagtige fordømmelse...

Hvem har i deres folkeskoletid sunget den skøre Papagenas sang fra Mozarts Tryllefløjten, hevet monstre ud af Pandoras æske eller forsøgt at gøre Arne Jacobsen kunsten efter ved at tegne et ”Hotel Bellevue” i målestoksforhold – vel at mærke i en alder af 11 år!? Mit bud er, at det ikke er mange. Min far sagde som skole-

bestyrelsesformand ved skolens åbning i 2002, at man i generationer har ment at børn blev en anelse klogere end deres forældre, men at elever fra Hellerup Skole havde muligheden for at blive 10 gange klogere end deres forældre. Om han skal få ret, er endnu uvist, men én ting er i hvert fald sikkert: som elev fra Hellerup Skole bliver man rustet til lidt af det hele og meget andet end det ens forældre har lært. Man lærer at ”dagen er din”, at man selv er ansvarlig for at gribe alle de muligheder skolen byder på.

I Gymnasiet skulle SKUB-projektet så stå sin prøve og det skulle vise sig at nogle elever havde ufattelig godt styr på latinske verber og kommasætning og andre på deres 2.gradsligninger. Jeg fandt mig selv et sted imellem analyser af Gasolins sangtekster og kemiforsøg med kalksten fundet på Møns Klint. Hurtigt gik det dog op for mig at jeg som elev fra Hellerup Skole havde visse forspring; nemlig når der skulle skrives rapporter, synopses osv. Især ved fremlæggelser stod man med redskaber, erfaring, kreativitet og ikke mindst med et gåpåmod overfor de andre elever. Jeg blev da også sat et par trin tilbage af trappen, da jeg i midten af 2.g fik udleveret en færdigformuleret problemformulering – lidt pudsigt taget i betragtning af at jeg så ”spørgetrappen” første gang i 4.klasse og selv udformede problemformuleringer siden starten af udskolingens.

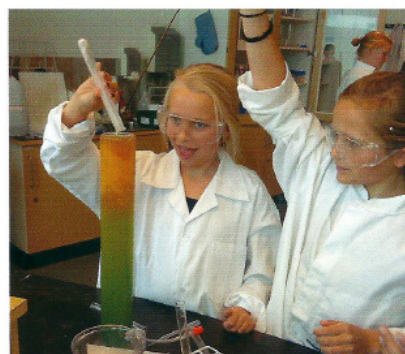
Hellerup Skole gav mig glæden ved at lære og ledte mig med sikker, sjov og spændende hånd det første trin op ad trappen – ”Trappen til livet”. Med dét som et af de dybeste i rækken er jeg blevet klædt på til at bestige de andre,

smallere og måske nok mere udfordrende trin. I morgen bliver skridtet taget når jeg sætter fødderne indenfor på Panum Institutet, som de næste 6 år skal danne rammen for et liv som medicinstuderende. Om jeg her ville finde rum til kreativitet, leg og nyskabelse tvivler jeg lidt på, men jeg er til gengæld sikker på at den selvstændighed Hellerup Skole lærer sine elever, vil føre mig at godt stykke af vejen.

*Frederikke Kragh, tidligere elev 2002-2008*



*Undervisning i naturfag*





# Vi bygger en skole

De første 10 år er gået for vores skole, og man kan reflektere over, hvad der gør en skole. Da vi startede processen med at tænke en ny skole i Hellerup i 2000, havde vi ingen byggegrund, intet skoledistrikt, ingen lærere eller pædagoger, ingen ledere, ingen børn og slet ingen pædagogik. Vi ønskede en åben skole og nye typer af læringsmiljøer der kunne understøtte en ny pædagogisk tilgang.

I dag har vi en velfungerende skole med traditioner, og en skole hvor vores børn gradvist opnår højere karakterer og klarer sig godt på efterfølgende uddannelser. Vi ser vores børn komme videre i livet med en ballast af dannelse, projektkompetencer og en evne til at tilegne sig viden som er særegent.

Skolen har altid dannet grundlag for nytænkning og har nydt stor interesse fra hele Danmark og fra udlandet. Vi har også været ude og profilere os, så langt væk som i Australien har vores lærere vundet international anerkendelse for vores innovative læringsprocesser.

Vi tror, at vores valg af lærere, pædagogik og læringsmiljøer har været det helt rigtige, og at vores skole fremover vil danne grundlag for at udvikle endnu flere børn til, at kunne udfordre den verden de skal ud og påvirke.

*På bestyrelsens vegne*  
Lars Kragh, Formand fra 2002-2012



*Rappelling som en del af undervisningen*

# De første dage på Hellerup skole som tankerne kom i hu

Nede i havnen skulle man bygge en skole på den tomme Tuborg grund. Det var her man bryggede øl i gamle dage. Hvad skulle den mon hedde? Ølkassen? Humleskolen? Nej – selvfølgelig Hellerup skole.

I den dybe kælder under rådhusets gange sad inspiratorgruppen og talte og tænkte. "Hvordan laver man en ny skole? Vi spør' nogle børn, hvordan de synes den skal være. Ja - og så spør' vi også nogle kloge voksne". Og vupti – et byggeprogram og pludselig så stod den der – i 3 etager – en bygning på nøgne søjler på en byggetomt på Tuborg Havn. Bygget i "partnering" som betyder at skolen ikke var tegnet færdig,

da byggeriet startede. Derfor kom der også et par "UPS'er" undervejs, og det er ikke alle de skrå vægge og mærkelige trapper der er et udslag af arkitekternes visioner.

Det var blevet bestemt at alle faglokaler skulle have gamle latinske navne – fx kom hjemkundskab til at hedde Kulinarium, gymnastiksalen Forum osv. Men hvad skulle vi kalde hjemområderne?? Det var så heldigt at der lige var 8 hjemområder – svarende til de 8 planeter. (At Pluto siden er underkendt som planet har ikke ændret vores struktur!) Og som sidste skud på stammen er hjemområdet Titan – som er en måne - kommet til. Klasserne fik farvenavne





Rød, Blå og Gul i stedet for det traditionelle a, b, og c. Og vi var meget spændte på, hvordan det ville lyde i praksis: Jeg går lige ned i Mars.... 7Rød er i Forum. I dag lyder det jo helt naturligt!

Bygningen havde slugt en hval. Der var trapper alle vegne. Og en swimmingpool på taget.... Sådan gik rygterne i hvert fald i Hellerup.

Det hele startede ovre på Eksperimentariet. I de gamle kontorer og slidte lokaler, med udsigt til byggepladsen. Herfra indskrev vi børn og voksne, lærere og pædagoger - her er plads til alle, lød det! Og sikke en skole. Vi havde stort set ingen bøger - og ikke en stol til hver elev - til gengæld havde hver elev sit eget skab - og i øvrigt lovning på en børnesikker PC, så undervisningen kunne flyttes ned i havnen. Her kunne eleverne så sidde på kanten af vores eget træskib i Tuborg Havn og surfe på internettet

og tale med hele verdenen. Ja - Hellerup skole skulle virkelig blive kommunens store flagskib.

Her kunne man komme og gå som man ville. Vi havde flekstid og stregkodekort, og SUN-computere - som vist aldrig kom til at virke - klienterne var alt for tynde. For at lede os på rette vej havde vi vores egen ideologiske vejleder og igangsætter. Han fjernede stenene fra vores rygsæk og fyldte den med nye visionære fjer. Vi skulle gå i indesko! Men hvad var indesko lige.....? Man gik ned på kontoret og fik dem kontrolleret. Her fik man så at vide: "Et par indesko er et par sko, du aldrig ville drømme om at tage på udendørs." Så vidste man det....

Nu var det den første august. Skolen åbner om en uge - men hvem har købt skolekridt, bøger og kladdehæfter? Der er i hvert fald købt et dyrt flygel. Og en kaffemaskine. Skolen fik et fint logo - en dygtig forælder har designet

de fine trapper. Så der blev sørget for visitkort – skjorter med skolens logo – en CD med den nye skolesang – og kuglepenne med logo på.

### Så er vi i gang!

Og der blev grædt mange tårer: til teammøderne, bag reolerne, i tutorbixene, i hexagonerne og på kontoret i Solen. For her havde velmenende lærere og pædagoger sat hinanden stævne i deres livs Waterloo. Hvad er det egentlig vi skal? Hvad er skolens profil og særkende? Det var ligeså mange meninger, som der var tunger der kunne tale. Vi måtte spørge Anker Mikkel- sen.

“Hvad med pauser? Har vi aldrig pause og – skal eleverne hele tiden holde pauser – og hvornår begynder og slutter undervisningen? Hvor lang er en skoledag?”

Fem 10. klasser erobrede 2. salen. Og fire børnehaveklasse erobrede stueetagen. Og der var varm mad i Kloden til alle kl. 11.15. Om tirsdagen fik vi fisk, det var ingen i tvivl om!

Her var intet lærerværelse man kunne søge tilflugt i. Det ville også bare blive brugt til sidde og sladre og balle kaffe, blev vi fortalt – til gengæld havde vi hele verdens bevågenhed – presse – forskere – skolefolk og arkitekter fra nær og fjern hærgede huset. Rundvisninger med høre af blå futter prægede hverdagen. Der var da bestemt også noget at vise frem.

### Hellerup skole i drift

En dagligdag præget af projektorienteret undervisning – eleverne medansvar for egen læring, samtidig med at evigt nye omstruktureringer lurede om hjørnet. Vi har gjort det umulige som ingen guder har formået – vi har flyttet Universet (PUC'en) 3 gange. Vi har sagt goddag og farvel til flere kollegaer end vi kan tælle og så har vi også haft ledere der kom og gik. Ja mange har haft lyst til at prøve kræfter med Hellerup skole.

### Alt det gode

Her kan vi skabe relationer og har altid lavet handleplaner for hver elev. Vi følger dem i tykt og tyndt, og dårlige skolehistorier bliver til gode. Her ser vi eleverne i øjenhøjde.

Vi har altid holdt fantastiske fester og sikke nogle pædagogiske weekender! Bølgerne gik højt, og den pædagogiske snak ville ingen ende tage.

Og sikke nogle fællesuger vi har holdt! Vi har sejlet jorden rundt med Galathea og spillet musik med en næsten genopstanden Mozart. Og hver fredag var der morgensang på Tonetinget, hvor lærerorkesteret satte fut i fællessangen.

Gode kolleger, godt teamwork – det hele ligger i skolens ånd. Alt imens kører rullegardinerne op og ned og vinduerne åbner og lukker mens vi nyder den fantastiske udsigt over det blå Øresund.

Er der nogen, der har set gafflerne??

Hvad vil fremtiden mon bringe?

*11 personer, der har været med siden starten*



## Pædagogik og byggeri går hånd i hånd

*"Hellerup skole slår broen ud,  
Siger velkommen! Stig på.  
Verden er åben, tag med derud.  
Lad kun fortøjningen gå".*

Med disse ord indviede vi i 2002 med meget store forventninger Hellerup skole som ikke blot den nye skole i Gentoftes stort anlagte skoleudviklingsprojekt SKUB, men som en skole, der allerede fra starten havde fanget omverdens opmærksomhed ved at bryde med en række vedtagne normer indenfor dansk skoletradition. Entusiasmen var stor og ideerne mange. Velkomstsangen<sup>1</sup> åbner skolen og udtrykker den rummelighed alle i processen arbejdede efter fra de første spæde ideer og til skolens færdiggørelse. At skolen blev bygget som et partneringsprojekt mellem alle aktører gjorde, at der i hele fasen ikke var langt mellem ide og handling samt at både menneskelige og økonomiske ressourcer kunne udnyttes optimalt.

### En samtidig skole, der udfordrer

Fra starten stillede alle aktører omkring Hellerup Skole spørgsmålet: Hvorfor skal skolen ændre sig – og hvad er målet med ændringerne?

Når man skal skabe en samtidig skole, gælder det om at have mod til at udfordre forestillingen om, hvordan skolen plejer at agere. Det kræver et fast blik fremad, der definerer en

skole, der har fokus på barnets lyst til at lære, så den enkelte får mulighed for at udnytte sit potentiale i tillidsbaserede barn-voksen-relationer. Jeg ved, at skolen til stadighed arbejder på dette værdigrundlag.

For at leve op til dette måtte vi medtænke rummet som den 3. pædagog og skabe helt nye læringsmiljøer, der kunne omsætte teorierne om læringsstile og de mange intelligenser til pædagogisk praksis. Samtidig ville vi med de transparente miljøer give børnene mulighed for at mødes på tværs af aldersgrupper og interesser.

Det kontinuerlige samspil mellem elever og lærere, der efterspørges i folkeskolen 2012, blev fra starten indlejret i dagligdagen på Hellerup Skole. Hjemområderne med deres baser og kuber blev et stærkt element i såvel barn-voksen som voksen-voksen relationen.

Det er mit håb, at Hellerup Skole vil udvikle sig i takt med den samtid, den eksisterer i og leve op til skolesangens omkvæd:

*"Vi holder sammen i sol og i blæst.  
Vi kan så forskellige ting.  
Sammen ta'r vi kæmpespring*

*Hellerup Skole vor livstrampolin!  
Et trut i trompeten for dig,  
Du er superfin"*

*Anker Mikkelsen, Skoleleder 2000-2003*

<sup>1</sup> Tekst og musik af Ingeborg Tryde og Bruno Kvist

# Skolen i sin begyndelse

I ca. 1½ år var jeg skoleleder med opgaven at stabilisere skolens pædagogiske og praktiske liv.

Hellerup skole startede med store forventninger og flotte planer, men var nu nået til et stade af usikkerhed ud fra en række praktiske erfaringer i arbejdet med eleverne og deres forældre. Den første tids positive bølge var erstattet af skepsis og en kritisk holdning ikke mindst fra mediernes side, men også hos forældrene mærkede vi megen nervøsitet med alt det nye og anderledes. Så fra startens medvind stod man nu i strid modvind. Jeg begyndte arbejdet med at bede alle ansatte skrive et lille brev til mig om "hvad der trykker, og hvad der nytter". En lærer skrev: "Jeg troede, at jeg var ansat på et flagskib, men der fandtes ingen redningsbåde og heller ikke et lille stykke træ at klamre sig til".

Min gode og dygtige viceskoleleder Dorthe Junge var en enestående hjælp til at få sat en række praktiske og pædagogiske foranstaltninger i gang. Hun tog et utal af møder med de enkelte lærerteams, og jeg tog fat på at udarbejde en art drejebog, der beskrev almindelige rutiner for alt det praktiske arbejde, som en skole også har. Denne drejebog skulle være en hjælp og støtte til at få styr på skolens indre liv. En sikkerhedslinje. Godt nok skulle skolen være en foregangsskole, men det er nu slet ikke så tosset at have et fundament at støtte sig til.

Dorthe og jeg havde et utal af samtaler af mere personlig karakter med vore dejlige samvittighedsfulde kollegaer. Og udefra bankede spørgende, kritiske og lidt angste forældre også på døren. Vore mailbokse var fyldte hver eneste dag med et utal af spørgsmål om madordninger, overtøj, hjemmesko, lektier, lydproblemer, og et væld af enkelte elevers problemer i den nye og anderledes skole ... De store visioner forsvandt for en tid, men inderst inde bankede lysten til at skabe en anderledes skole alligevel. At indrette en skole ud fra pædagogiske mål og metoder i de på mange måder helt rigtige rammer, der var tænkt fra start. Dertil organisatoriske ændringer med grupper og hold. Flekstid og fleksible skemaer. Der var såmænd ikke langt til, at gnisten blev tændt igen. Men en række bygningsmæssige forhold, ikke mindst de akustiske problemer skulle løses. Og altafgørende var det, at lærerne fik en løbende videreuddannelse.

Jeg måtte konstatere en utrolig opbakning fra borgmester Hans Toft. Skolebestyrelsens formand, og medarbejderne i skolens sekretariat og de øvrige støttefunktioner var ligeledes med til at skabe den gode skole i en svær tid.

Skolens pædagogiske personale var en uvurderlig kraft i opbygningen af Hellerup Skole. Med ihærdighed har de været med til at skabe indhold og form, der efterhånden skabte respekt hos elever og forældre.

I de forskellige teams har man slidt sig igennem en etablerende skoles faser fra begejstring over mistillid til en nu tilkæmpet respekt og glæde over godt dagligt skolearbejde.

Langsomt blev teoretiske pædagogiske ideer forankret i en konkret handlende praksis. Skolen og dens ansatte skal selv lære undervejs. Igenennem en turbulent start har Hellerup Skole formået at tage erfaringer til sig og fremstår som en markant udviklingsorienteret skole.

Ikke så dårligt resultat af en turbulent tid. Og ikke mindst til gavn for eleverne, der om nogle må forventes at skulle leve og lære i en turbulent tid.

Hellerup skole har mod og virkelyst i sjælen. Håber det vil fortsætte. Til lykke med jubilæet og tak for min læretid på denne dejlige varme og lyse skole.

*Svend E. Pedersen, Skoleleder 2003-2004*



*Læringsmiljøer på  
Hellerup Skole*

# Hellerup Skole

## - 10 år som fremskridtets skole for børn og unge - for fremtiden

Efter skolens første 2 år var der naturligt nok brug for en ny forankring af værdier, og dermed også sikker platform for udøvelsen af skolens pædagogiske virksomhed.

Som skolens tredje leder blev mig forundt, sammen med et dygtigt og kompetent ledelsesteam, at lede og stå i spidsen for en sådan proces. Og igen blev det gjort i et konstruktivt samarbejde med skolebestyrelse og forældrene i øvrigt.

### **Springbrættet - livstrampolinen i mulighedernes skole blev til i denne periode**

Den indeholdt *skolens vision*, med de første sætninger:

Hellerup Skole som mangfoldighedens skole – en skole af tiden og for fremtiden!

Børn, der vokser op i dag, vil i løbet af deres liv komme til at møde flere mennesker, høre flere sprog og opleve flere steder end deres forældre. Vi skal forberede børn og unge mennesker på en globaliseret fremtid, som vi ved mindre og mindre om.

I dag ville man sige, at vi allerede på dette tidspunkt var optagede af profleksionen – at lære af fremtiden, idet det jo er der børnene og vi andre kommer til at tilbringe resten af deres og vores tid!

*Skolens mission* blev også klargjort:

- at skabe en positiv og venlig anerkendende atmosfære,
- at bygge på børnenes lyst og interesse
- at lade børnene være aktivt undersøgende og udforskende
- at børnene lærer selvstændig problemløsning, kritisk tænkning og kreativ handling
- at tage hensyn til menneskers individualitet, både på voksen- og børneplan
- at styrke børnenes sociale kompetencer og deres forståelse for værdien af fællesskabet
- at bruge forskellige undervisnings- og arbejdsformer,
- at bruge forskellige udtryks- og forståelsesformer
- at undervisningen og fritidsdelen i indskoling er én og samme sag og kaldes "Den røde tråd"

Ligeledes blev skolens værdigrundlag bearbejdet på ny og udfoldet. Begreber og ord som: mangfoldighed, udfordring, engagement, undren, selvværd, glæde, kreativitet, målrettedhed og faglig udvikling blev uundværlige omdrejningspunkter for vort pædagogiske arbejde.

Vor praksis blev skærpet af Springbrættet og sikkerheden i at gøre det rigtige blev stor og voksede i øvrigt markant i disse år. Hellerup Skoles sole skinnede for pædagogikkens lys. Hellerup Skole som arbejdsplads blev mere og mere spændende. I disse år gik skolen også





mere international. Vi havde mange besøgende fra indland og udland. Mange netværk blev grundlagt ved sådanne besøg, og genbesøg blev iværksat. Vi havde et ansvar i at være skole for distriktets børn. Også for et ansvar i at være skole for resten af Gentofte Kommune. Og nationalt – og så tillige internationalt! Vi oplevede, at vi blev bedre til vort arbejde ved at fortælle om det og ved at vise vores dejlige skole frem – og ved at gi' fik vi en hel masse! Til gavn og glæde for børn og unge på Hellerup Skole, som så i sandhed fik Læring uden grænser – som en virkelig vision og en virkelig drøm. Det skete – og voksne i og omkring Hellerup Skole var hele tiden opmærksomme på, at skabe strukturer og organisationer, som fremmede børn og unges læring og udvikling.

Sådan var det – og sådan er det – og sådan skal det blive ved med at være!

*Knud Nordentoft, Skoleleder 2004-2007 og 2008-2009*

# Hellerup Skole i dag - de daglige trampolinspring

Ved festlige lejligheder og traditionelle stunder på skolen istemmer børn og voksne vores melodiske Hellerup Skole-sang og synger om skolen som "vor livs trampolin".

Og sandt er det: På denne matrikel er der i løbet af de blot 10 år foretaget ikke så få fantastiske pædagogiske og organisationsmæssige krumspring og saltomortaler – og hvor er det dog dejligt at kunne konstatere: Vi er landet på benene med fastholdte værdier og vedholdende kraft til nye afsæt.

En dag på Hellerup Skole i dag er fortsat præget af vore fantastiske rammer: Original arkitektur og indretning - som vi passer godt på - det vidunderlige lys, udsigten over Øresund - og også den dejlige beroligende arbejdsrummen, som præger børns og voksnes hverdag.

Vores værdigrundlag, Springbrættet er for nyligt revideret og samstemt med Gentofte Kommunes nye skoleværdiprogram "Læring uden Grænser". Vi har til værdigrundlaget tilføjet en række kvalitetsstandarder, som sikrer vore position som en moderne og tidssvarende folkeskole – og stadig med et klart koncept, hvor pædagogik og læringsmiljø spiller sammen på en unik måde.

Kvalitetsstandarderne er medvirkende til, at vi kan imødekomme de krav, der stilles til skolen i dag - fra myndigheder og fra vore forældre – og som vi også stiller til os selv i dagligdagen.

Vi er glade for og stolte over vores skole.

Vi rummer de dejligste og dygtigste børn – og vi har en støttende og konstruktiv forældre-kreds bag os.

Og så er der en formidabel gejst i huset hos medarbejderne, hvoraf rigtig mange har været med hele vejen. De gode historier om skolen er i overtal, og børn og forældre er vore bedste ambassadører.

Hellerup Skole er distriktsskole i Gentofte – på grænsen til Københavns Kommune – og med udsigt til hele Verden. Vi er sikre på, at vore børn forberedes til en fremtid med fokus på sundhed, samarbejde, globalisering og internationalisering.

Vi har et stort ønske her på vores 10-års fødselsdag:

Vi kunne godt tænke os, at vi fik færdiggjort udeområder og legepladser omkring skolen i nær fremtid. Det vil være rigtig rart med lidt mere grønt omkring skolen, hvor børnenes bevægelse og sport kunne gives bedre vilkår.

Vore børn og forældre er netop meget optaget af sundhed og bevægelse – og hvor vi med "Den Flyvende Tallerken" – skolens madbod – har givet børnene et sundt madtilbud i hverdagen. – ja, så savner vi lige nu de inspirerende rammer for udendørs bevægelse.





## **Allegato 4**

---

**Interviste effettuate presso *l'Ørestad Gymnasium***

**10-11 ottobre 2012**



## **Allegato 4.1**

---

### **Intervista al *Rektor***





- 1. I read the design of this school was been the result of a joint effort and collaboration with community, but also with families, teachers and architects. What is your educational idea and where do you started to transmit this idea to the architects, so they were able to design a building that would meet your needs?**

La progettazione di questa scuola è stata il frutto di un lavoro congiunto e collaborativo con la comunità, ma anche famiglie docenti e architetti? Da quale idea pedagogica di scuola si è partiti da trasmettere poi agli architetti affinché riuscissero a progettare un edificio che rispondesse alle vostre esigenze?

- 2. What do you think should be the role of architects in the design of the school and how can they help teachers?**

Quale pensa debba essere il ruolo degli architetti e che tipo di aiuto possono dare agli insegnanti?

- 3. In your opinion do you think the physical space, the objects and their distribution affect students? If so in what way?**

A suo parere pensa che gli spazi fisici, gli oggetti presenti e la loro distribuzione influenzino gli allievi? E se sì in che modo?

- 4. Do you think that an innovative and functional architectural structure and a good collaboration among teachers are sufficient to improve the teaching and learning or it needs some other important aspects important? If so, which one?**

Ritiene che una struttura architettonica innovativa e funzionale e una buona collaborazione tra gli insegnanti sia sufficiente per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento o c'è qualche altro aspetto importante? Quale?

- 5. I have read in your educational project that it is very important collaboration between the team of teachers for the educational plan, how it is organized this project? How are the meetings and how often?**

Ho letto che è molto importante la collaborazione tra il team degli insegnanti e la pianificazione del progetto educativo, com'è organizzata questa progettazione? Come avvengono gli incontri e con quale frequenza?

- 6. Your school as school building is a model from point of view of architecture and of teaching methodology. There is relationship between this two aspect? Which? In your opinion this architecture has facilitated the different teaching methods?**

La vostra scuola come edificio scolastico è un modello dal punto di vista dell'architettura e delle metodologie didattiche. C'è relazione tra questi due aspetti? Quale? Ritiene che questa architettura abbia facilitato i differenti metodi di insegnamento?

- 7. In the history of Danish pedagogy, Grundtvig was a very important figure, in your educational plan is written: 'The teaching gives the students a desire to**

**learn – not only in school, but all their life. We stimulate the curiosity for gaining wisdom’. Did you inspire to him in your educational project ? If so, what are the lesson that can be found in the educational project of your school?**

Nella storia della pedagogia Danese, Grundtvig è stato una figura molto importante, nel vostro progetto educativo c’è scritto: ‘The teaching gives the students a desire to learn – not only in school, but all their life. We stimulate the curiosity for gaining wisdom.’ E’ a questo grande pedagogista che fate riferimento con questa frase nel progetto educativo della vostra scuola?

- 8. I read in your educational project: ‘The school itself is learning: we set new goals and act in order to reach them’ Can you explain what you mean by ‘The school itself is learning?’**

Ho letto nel vostro progetto educativo: ‘*The school itself is learning: we set new goals and act in order to reach them*’ Può spiegarmi che cosa si intende per ‘The school itself is learning?’

- 9. I have read in your project you create innovation through cooperation with private companies, public institutions and research and also you work in partnership with local, regional, national, and European institutions, how is this collaboration? Do you plan of work experience and stages in companies or public institutions for students during their studies?**

Ho letto che create innovazione attraverso la cooperazione con le aziende private, le istituzioni pubbliche e la ricerca e che lavorate in partnership con le istituzioni locali, regionali, nazionali e Europee, come avviene questa collaborazione? Vengono previsti tirocini nelle aziende o nelle istituzioni pubbliche per gli studenti durante il loro percorso scolastico?

- 10. In your educational project appears this sentence: ‘During teaching situations as well as outside we behave in order to offer the best learning opportunities to others, too’. How do you program the students' work to offer all the best learning opportunities, how differentiate teaching and how you help students overcome their learning difficulties?**

Nel vostro progetto educativo compare questa frase: ‘During teaching situations as well as outside we behave in order to offer the best learning opportunities to others, too’ . Come viene programmato il lavoro degli allievi per offrire a tutti le migliori opportunità di apprendimento e in che modo viene differenziata la didattica e che come vengono aiutati gli studenti a superare le loro difficoltà di apprendimento?

- 11. In the previous interview you told you hire (employ) teachers, but only you? Then engagement is accepted by the City Council. The lack of walls and teamwork allows a continuous exchange between teachers and control, but if a teacher ‘does not work’ what happens?**

Ho sentito in un’intervista che diceva che è lei ad assumere gli insegnanti, ma da solo? Poi l’assunzione viene accettata dal Comune. La mancanza di muri e il lavoro di gruppo consente un continuo scambio tra docenti e un controllo, ma se un insegnante ‘non funziona’ cosa succede?

- 12. A school that has a pedagogical architecture designed according to the didactic work and the teaching methodology is called ‘the third teacher’ (this is an expression of Loris Malaguzzi Italian pedagogist and educator and it has been taken up by many foreign scholars and by Trung Lee in his article), but remind also Maria Montessori. Do you consider the definition appropriate for your school and if so, why?**

Una scuola che ha una architettura pedagogica studiata in funzione della ‘didattica’ e della metodologia che si vuole applicare viene definita ‘il terzo educatore’ (è un’espressione di Loris Malaguzzi pedagogista italiano ed è stata ripresa da molti studiosi stranieri e da Trung Lee nel suo articolo), ma che ricorda Maria Montessori. Ritiene che questa definizione per la vostra scuola sia appropriata e se sì perché?

- 13. In educational project of your school learning for all people the professionalism of the teachers are very important, they are the aspects on which you insist a lot, could you explain me?**

Nel vostro progetto viene data molta importanza l’apprendimento di tutti ed anche alla professionalità degli insegnanti, sono gli aspetti sui quali insistete molto, può spiegarmi meglio?

- 14. I know that in Denmark test results are not as bright as in Finland, Norway and Sweden (much more good than in Italy anyway) and for this problem Danish government has decided to invest in school architecture, you are pioneers. Could you tell me how are the results of your students with this kind of architecture and organization?**

So che in Danimarca i risultati dei test non sono brillanti come in Finlandia, Norvegia e Svezia, (molto più buoni che in Italia comunque) e appunto per questo il governo Danese ha pensato di investire sull’architettura scolastica, voi siete stati dei pionieri. Può dirmi come sono i risultati che ottengono i vostri allievi con questo tipo di architettura e di organizzazione?

- 15. This kind of architecture allows the integration of students with disabilities? In what way?**

Questo tipo di architettura permette l’integrazione degli allievi con disabilità? In che modo?



## **Allegato 4.2**

---

### **Intervista ai docenti del 1° anno**



- 1. Please look this pictures. The pictures are about some very old or normal and ordinary school or classroom, when you compare your school with this schools what are the differences that most affect you?**

Guardando queste fotografie e paragonando alcuni vecchi edifici scolastici e aule con la vostra scuola quali sono le diversità che vi colpiscono maggiormente?

- 2. Your school as school building is a model from point of view of architecture and of teaching methodology. There is relationship between this two aspect? Which? In your opinion this architecture has facilitated the different teaching methods?**

La vostra scuola come edificio scolastico è un modello dal punto di vista dell'architettura e delle metodologie di insegnamento. C'è relazione tra questi due aspetti? Quale? Ritenete che questa architettura abbia facilitato i differenti metodi di insegnamento?

- 3. What are in your opinion the positive aspects of a school building designed like your school with many kind of spaces and few traditional classrooms and which you believe may be, if any, are the downsides?**

Quali sono a vostro parere gli aspetti positivi di un edificio scolastico strutturato come la vostra scuola con molti tipi di spazi e poche aule tradizionali e quali invece ritenete possano essere, se ce ne sono, gli aspetti negativi?

- 4. Some of your students may come from schools with traditional classes, how they reacted innovative organization of your school and what difficulties they encountered in the beginning?**

Alcuni vostri allievi probabilmente arrivano da scuole con classi tradizionali, come hanno reagito di fronte all'organizzazione innovativa della vostra scuola e quali difficoltà hanno incontrato all'inizio?

- 5. Do you think that an innovative and functional architectural structure and a good collaboration among teachers are sufficient to improve the teaching and learning or it needs some other important aspects important? If so, which one?**

Ritenete che una struttura architettonica innovativa e funzionale e una buona collaborazione tra gli insegnanti sia sufficiente per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento o c'è qualche altro aspetto importante? Quale?

- 6. In the history of Danish pedagogy, Grundtvig was a very important figure, in your educational plan is written: 'The teaching gives the students a desire to learn – not only in school, but all their life. We stimulate the curiosity for gaining wisdom'. Did you inspire to him in your educational project? If so, what are the lesson that can be found in the educational project of your school?**

Nella storia della pedagogia Danese, Grundtvig è stato una figura molto importante, nel vostro progetto educativo c'è scritto: *'The teaching gives the students a desire to learn – not only in school, but all their life. We stimulate the curiosity for gaining*

*wisdom*'. E' a questo grande pedagogo che fate riferimento con questa frase nel progetto educativo della vostra scuola?

**7. What kinds of difficulties did you find in the design of teaching in relation to this distribution of space?**

Quali tipi di difficoltà avete trovato nella progettazione della didattica in relazione a questa distribuzione degli spazi?

**8. In your educational project appears this sentence: 'During teaching situations as well as outside we behave in order to offer the best learning opportunities to others, too'. How do you program the students' work to offer all the best learning opportunities, how differentiate teaching and how you help students overcome their learning difficulties? A vostro parere pensate che gli spazi fisici, gli oggetti presenti e la loro distribuzione influenzino gli allievi? E se sì in che modo?**

Nel vostro progetto educativo compare questa frase: *'During teaching situations as well as outside we behave in order to offer the best learning opportunities to others, too'*. Come viene programmato il lavoro degli allievi per offrire a tutti le migliori opportunità di apprendimento e in che modo differenziate la didattica e che come aiutate gli studenti a superare le loro difficoltà di apprendimento?

**9. I read in your educational project: 'The school itself is learning: September we new goals and act in order to reach them'. Can you explain what you mean by 'The school itself is learning?'**

Ho letto nel vostro progetto educativo: *'The school itself is learning: we set new goals and act in order to reach them'* Potete spiegarmi che cosa intendete per *'The school itself is learning'*?

**10. I have read in your project you create innovation through cooperation with private companies, public institutions and research and also you work in partnership with local, regional, national, and European institutions, how is this collaboration? Do you plan of work experience and stages in companies or public institutions for students during their studies?**

Ho letto che create innovazione attraverso la cooperazione con le aziende private, le istituzioni pubbliche e la ricerca e che lavorate in partnership con le istituzioni locali, regionali, nazionali e Europee, come avviene questa collaborazione? Prevedete dei tirocini nelle aziende o nelle istituzioni pubbliche per gli studenti durante il loro percorso scolastico?

**11. In your opinion do you think the physical space, the objects and their distribution affect students? If so in what way?**

A vostro parere pensate che gli spazi fisici, gli oggetti presenti e la loro distribuzione influenzino gli allievi? E se sì in che modo?



- 12. A school that has a pedagogical architecture designed according to the didactic work and the teaching methodology is called ‘the third teacher’ (this is an expression of Loris Malaguzzi Italian pedagogist and educator and it has been taken up by many foreign scholars), but remind also Maria Montessori. Do you consider the definition appropriate for your school, if so why?**

Una scuola che ha un’architettura pedagogica studiata in funzione della ‘didattica’ e della metodologia che si vuole applicare viene definita ‘il terzo educatore’ (è un’espressione di Loris Malaguzzi pedagogista italiano ed è stata ripresa da molti studiosi stranieri), ma ricorda molto anche Maria Montessori. Ritieni che questa definizione per la vostra scuola sia appropriata? Se sì perché?

- 13. What do you think should be the role of architects in the design of the school and how can they help teachers?**

Quale pensate debba essere il ruolo degli architetti e che tipo di aiuto possono dare agli insegnanti?

- 14. This kind of architecture allows the integration of students with disabilities? In what way?**

Questo tipo di architettura permette l’integrazione degli allievi con disabilità? In che modo?



## **Allegato 4.3**

---

### **Intervista ai docenti dell'ultimo anno**



- 1. Please look this pictures. The pictures are about some very old or normal and ordinary school or classroom, when you compare your school with this schools what are the differences that most affect you?**

Guardando queste fotografie e paragonando alcuni vecchi edifici scolastici e aule con la vostra scuola quali sono le diversità che vi colpiscono maggiormente?

- 2. Your school as school building is a model from point of view of architecture and of teaching methodology. There is relationship between this two aspect? Which? In your opinion this architecture has facilitated the different teaching methods?**

La vostra scuola come edificio scolastico è un modello dal punto di vista dell'architettura e delle metodologie di insegnamento. C'è relazione tra questi due aspetti? Quale? Ritenete che questa architettura abbia facilitato i differenti metodi di insegnamento?

- 3. What are in your opinion the positive aspects of a school building designed like your school with many kind of spaces and few traditional classrooms and which you believe may be, if any, are the downsides?**

Quali sono a vostro parere gli aspetti positivi di un edificio scolastico strutturato come la vostra scuola con molti tipi di spazi e poche aule tradizionali e quali invece ritenete possano essere, se ce ne sono, gli aspetti negativi?

- 4. The students found themselves all at ease, after two years of staying in your school with this kind of innovative organization, the boys found themselves all at ease? What were, if there were, the difficulties they had to overcome at least the beginning of their at their school?**

Dopo due anni di permanenza nella vostra scuola, con questo tipo di organizzazione innovativa, i ragazzi si sono trovati tutti a proprio agio? Quali sono state, se ce ne sono state, le difficoltà che hanno dovuto superare almeno all'inizio del loro percorso?

- 5. Do you think that an innovative and functional architectural structure and a good collaboration among teachers are sufficient to improve the teaching and learning or it needs some other important aspects important? If so, which one?**

Ritenete che una struttura architettonica innovativa e funzionale e una buona collaborazione tra gli insegnanti sia sufficiente per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento o c'è qualche altro aspetto importante? Quale?

- 6. In the history of Danish pedagogy, Grundtvig was a very important figure, in your educational plan is written: 'The teaching gives the students a desire to learn – not only in school, but all their life. We stimulate the curiosity for gaining wisdom'. Did you inspire to him in your educational project ? If so, what are the lesson that can be found in the educational project of your school?**

Nella storia della pedagogia Danese, Grundtvig è stato una figura molto importante, nel vostro progetto educativo c'è scritto: *'The teaching gives the students a desire to*

*learn – not only in school, but all their life. We stimulate the curiosity for gaining wisdom*'. E' a questo grande pedagogo che fate riferimento con questa frase nel progetto educativo della vostra scuola?

**7. What kinds of difficulties did you find in the design of teaching in relation to this distribution of space?**

Quali tipi di difficoltà avete trovato nella progettazione della didattica in relazione a questa distribuzione degli spazi?

**8. In your educational project appears this sentence: 'During teaching situations as well as outside we behave in order to offer the best learning opportunities to others, too'. How do you program the students' work to offer all the best learning opportunities, how differentiate teaching and how you help students overcome their learning difficulties? A vostro parere pensate che gli spazi fisici, gli oggetti presenti e la loro distribuzione influenzino gli allievi? E se sì in che modo?**

Nel vostro progetto educativo compare questa frase: *'During teaching situations as well as outside we behave in order to offer the best learning opportunities to others, too'*. Come viene programmato il lavoro degli allievi per offrire a tutti le migliori opportunità di apprendimento e in che modo differenziate la didattica e che come aiutate gli studenti a superare le loro difficoltà di apprendimento?

**9. I read in your educational project: 'The school itself is learning: we set new goals and act in order to reach them'. Can you explain what you mean by 'The school itself is learning'?**

Ho letto nel vostro progetto educativo: *'The school itself is learning: we set new goals and act in order to reach them'*. Potete spiegarmi che cosa intendete per *'The school itself is learning'*?

**10. I have read in your project you create innovation through cooperation with private companies, public institutions and research and also you work in partnership with local, regional, national, and European institutions, how is this collaboration? Do you plan of work experience and stages in companies or public institutions for students during their studies?**

Ho letto che create innovazione attraverso la cooperazione con le aziende private, le istituzioni pubbliche e la ricerca e che lavorate in partnership con le istituzioni locali, regionali, nazionali e Europee, come avviene questa collaborazione? Prevedete dei tirocini nelle aziende o nelle istituzioni pubbliche per gli studenti durante il loro percorso scolastico?

**11. In your opinion do you think the physical space, the objects and their distribution affect students? If so in what way?**

A vostro parere pensate che gli spazi fisici, gli oggetti presenti e la loro distribuzione influenzino gli allievi? E se sì in che modo?

- 12. A school that has a pedagogical architecture designed according to the didactic work and the teaching methodology is called 'the third teacher' (this is an expression of Loris Malaguzzi Italian pedagogist and educator and it has been taken up by many foreign scholars). Do you consider the definition appropriate for your school and if so, why?**

Una scuola che ha un'architettura pedagogica studiata in funzione della 'didattica' e della metodologia che si vuole applicare viene definita 'il terzo educatore' (è un'espressione di Loris Malaguzzi pedagogista italiano ed è stata ripresa da molti studiosi stranieri). Ritiene che questa definizione per la vostra scuola sia appropriata e se sì perché?

- 13. What do you think should be the role of architects in the design of the school and how can they help teachers?**

Quale pensate debba essere il ruolo degli architetti e che tipo di aiuto possono dare agli insegnanti?

- 14. This kind of architecture allows the integration of students with disabilities? In what way?**

Questo tipo di architettura permette l'integrazione degli allievi con disabilità? In che modo?





## **Allegato 4.4**

---

### **Intervista agli studenti 1° anno**



- 1 Please look this pictures. The pictures are about some very old or normal and ordinary school or classroom, when you compare your school with this schools what are the differences that most affect you?**

Guardando queste fotografie e paragonando alcuni vecchi edifici scolastici e aule con la vostra scuola quali sono le diversità che vi colpiscono maggiormente?

- 2 It is short time you are in this new school with different organization of the lessons, did you find difficulties with this different organization? If so, which? What was most difficult?**

Siete da poco tempo in questa nuova scuola con questa diversa organizzazione delle lezioni, Avete trovato difficoltà con questa nuova organizzazione oppure no? Se sì, di che tipo? Che cosa è stato più difficile?

- 3 Your school as school building is a model from point of view of architecture and of teaching methodology. How can you define the relationship between this two aspect? Which? In your opinion this architecture has facilitated the different teaching methods?**

La vostra scuola come edificio scolastico è un modello dal punto di vista dell'architettura e delle metodologie di insegnamento. C'è relazione tra questi due aspetti? Quale? Ritenete che questa architettura abbia facilitato i differenti metodi di insegnamento dei vostri docenti?

- 4 What are in your opinion the positive aspects of a school building designed like your school with many kind of spaces and few traditional classrooms and which you believe may be, if any, are the downsides? What you like and what you dislike of your school?**

Quali sono a vostro parere gli aspetti positivi di un edificio scolastico strutturato come la vostra scuola con molti tipi di spazi e poche aule tradizionali e quali invece ritenete possano essere, se ce ne sono, gli aspetti negativi? Cosa vi piace e cosa non vi piace della vostra scuola?

- 5 Have you ever felt alone, isolated from your friends or lost within the school?**

Vi siete mai sentiti soli, isolati o persi all'interno della scuola?

- 6 Do you feel the lack of your space, as may be the classic classroom that is customized by the students of the group and becomes a place belonging to the group and that is shared by group?**

Non sentite la mancanza di un vostro spazio, come potrebbe essere l'aula classica che veniva personalizzata dal gruppo classe e che rappresentava un luogo di appartenenza del gruppo e che viene condiviso?

**7 In your opinion do you think this organization of space allows to learn better? If so why?**

A vostro parere ritenete che questa organizzazione degli spazi permette di apprendere meglio? Se sì perché?

**8 Do you think that an innovative and functional architectural structure and a good collaboration among teachers are sufficient to improve the teaching and learning or it needs some other important aspects important? If so, which one?**

Ritenete che una struttura architettonica innovativa e funzionale e una buona collaborazione tra i docenti sia sufficiente per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento o c'è qualche altro aspetto importante? Se sì quale?

**9 When you are in trouble for something you do not understand how your teachers help you?**

Quando siete in difficoltà per qualcosa che non avete capito bene come vi aiutano gli insegnanti?

**10 Your school creates innovation through cooperation with private companies, public institutions and research and also you work in partnership with local, regional, national, and European institutions. This collaboration is very important, what do you think are the teachings and the implications useful for your future preparation and for your life and your job?**

La vostra scuola collabora e crea innovazione attraverso la cooperazione con le aziende private, le istituzioni pubbliche e lavora in partnership con le istituzioni locali, regionali, nazionali e Europee. Questo collegamento è molto importante, quali ritenete siano gli insegnamenti e le ricadute utili per la vostra preparazione futura e per la vostra vita e il vostro lavoro?

**11 Is there anything you want to add to what you said?**

C'è qualcosa che volete aggiungere a quello che avete detto?

## **Allegato 4.5**

---

### **Intervista agli studenti dell'ultimo anno**



- 1. Please look this pictures. The pictures are about some very old or normal and ordinary school or classroom, when you compare your school with this schools what are the differences that most affect you?**

Guardando queste fotografie e paragonando alcuni vecchi edifici scolastici e aule con la vostra scuola quali sono le diversità che vi colpiscono maggiormente?

- 2. You have attended for two year this school, this is the third year, what memories did you have the first's days in the first year with this different spaces organization?**

Sono due anni che frequentate questa scuola, questo è il terzo anno, come avete accolto all'inizio questa diversa organizzazione dello spazio e della didattica rispetto alla classe tradizionale? Quali ricordi avete?

- 3. Your school as school building is a model from point of view of architecture and of teaching methodology. How can you define the relationship between this two aspect? Which? In your opinion this architecture has facilitated the different teaching methods?**

La vostra scuola come edificio scolastico è un modello dal punto di vista dell'architettura e delle metodologie di insegnamento. C'è relazione tra questi due aspetti? Quale? Ritenete che questa architettura abbia facilitato i differenti metodi di insegnamento dei vostri docenti?

- 4. What are in your opinion the positive aspects of a school building designed like your school with many kind of spaces and few traditional classrooms and which you believe may be, if any, are the downsides? What you like and what you dislike of your school?**

Quali sono a vostro parere gli aspetti positivi di un edificio scolastico strutturato come la vostra scuola con molti tipi di spazi e poche aule tradizionali e quali invece ritenete possano essere, se ce ne sono, gli aspetti negativi?

- 5. Have you ever felt alone, isolated from your friends or lost within the school?**

Vi siete mai sentiti soli, isolati o persi all'interno della scuola?

- 6. Do you feel the lack of your space, as may be the classic classroom that is customized by the students of the group and becomes a place belonging to the group and that is shared by group?**

Non sentite la mancanza di un vostro spazio, come potrebbe essere l'aula classica che veniva personalizzata dal gruppo classe e che rappresentava un luogo di appartenenza del gruppo e che viene condiviso?

- 7. In your opinion do you think this organization of space allows to learn better? If so why?**

A vostro parere ritenete che questa organizzazione degli spazi permette di apprendere meglio? Se sì perché?

- 8. Do you think that an innovative and functional architectural structure and a good collaboration among teachers are sufficient to improve the teaching and learning or it needs some other important aspects important? If so, which one?**

Ritenete che una struttura architettonica innovativa e funzionale e una buona collaborazione tra i docenti sia sufficiente per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento o c'è qualche altro aspetto importante? Se sì quale?

- 9. When you are in trouble for something you do not understand how your teachers help you?**

Quando siete in difficoltà per qualcosa che non avete capito bene come vi aiutano gli insegnanti?

- 10. Your school creates innovation through cooperation with private companies, public institutions and research and also you work in partnership with local, regional, national, and European institutions. This collaboration is very important, what do you think are the teachings and the implications useful for your future preparation and for your life and your job?**

La vostra scuola collabora e crea innovazione attraverso la cooperazione con le aziende private, le istituzioni pubbliche e lavora in partnership con le istituzioni locali, regionali, nazionali e Europee. Questo collegamento è molto importante, quali ritenete siano gli insegnamenti e le ricadute utili per la vostra preparazione futura e per la vostra vita e il vostro lavoro?

- 11. Is there anything you want to add to what you said?**

C'è qualcosa che volete aggiungere a quello che avete detto?



## **Allegato 5**

---

**Interviste presso l'Istituto E. Fermi di Mantova**

**24-29 maggio 2013**



## **Allegato 5.1**

---

### **Intervista alla Preside**



1. Da quanti anni è dirigente scolastico in questo Istituto?
2. Qual è stato lo stimolo che l'ha convinta ad iniziare un percorso di cambiamento nella sua scuola, da dove è partita e quali sono stati i maggiori cambiamenti a livello organizzativo e didattico apportati?
3. In una sua relazione ha parlato della Legge sull'Autonomia delle Istituzioni Scolastiche (comma 8 dell'articolo 21 della Legge n. 59 del 1997), dicendo che per quanto poca, c'è comunque un margine che permette alcuni cambiamenti, anche molto forti. Quali sono gli aspetti che è riuscita a modificare utilizzando questa legge, quali sono state le maggiori difficoltà incontrate e quali vincoli a suo parere andrebbero eliminati?
4. La modificazione dell'organizzazione didattica e organizzativa è partita solo da lei o c'è stato un gruppo di docenti che ha spinto per questi cambiamenti e si può dire che tutti o quasi i docenti hanno aderito al progetto didattico e organizzativo?
5. Come ha fatto a coinvolgere i docenti nel suo progetto e quali sono state le maggiori resistenze che ha incontrato e che eventualmente incontra ancora oggi?
6. Quanti sono i precari nella sua scuola? Come fa a renderli partecipi al suo progetto?
7. Quanto sono consapevoli gli insegnanti della necessità di lavorare in équipe per collaborare alla progettualità delle attività e a suo parere la condivisione del progetto è solo formale o c'è adesione convinta da parte dei docenti?
8. La maggior parte di loro ha accettato di buon grado di collaborare o ci sono ancora molti 'riluttanti' alla collaborazione e al lavoro d'équipe e come hanno accolto la necessità di doversi aggiornare sull'uso delle nuove tecnologie?
9. Quanto ritiene importante la leadership del dirigente scolastico?
10. I docenti sono contenti di avere delle aule quasi 'personali' e questa decisione ha migliorato la collaborazione tra loro?
11. Come hanno accolto gli studenti già presenti nell'Istituto scolastico queste modificazioni e la mancanza di una loro aula, di uno spazio proprio, da personalizzare ha creato problemi ed hanno partecipato alla connotazione e alla decorazione delle aule?
12. La connotazione delle aule a seconda delle lezioni disciplinari che vi svolgono è piaciuta agli studenti? Hanno partecipato alla caratterizzazione degli spazi?
13. Gli studenti che invece arrivano per la prima volta nella scuola cosa ne pensano di questa diversa organizzazione? Cosa li colpisce di più?
14. Dal punto di vista didattico-pedagogico, c'è un progetto educativo al quale vi state ispirando condiviso dai docenti? E se sì quali sono le ragioni che lo hanno fatto nascere e le idee che lo sostengono

15. Ritiene che questa organizzazione abbia aumentato la motivazione negli allievi e ha potuto verificare se ha portato un miglioramento negli apprendimenti?
16. La sua scuola ha un'architettura molto 'normale', attraverso degli accorgimenti organizzativi, nuove modalità didattiche è riuscita a modificare molto. Pensa che queste modificazioni potrebbero essere applicate in tutte le scuole e che cosa sarebbe indispensabile fare per riuscirci?
17. Può spiegare l'idea di base delle classi 'TEAL' e come è nato e sviluppato il progetto?
18. Dal punto di vista architettonico, supponendo di avere a disposizione dei fondi, quali altre modificazioni pensa sia utile fare e ritiene che l'apporto di architetti possa esserle di aiuto per ridisegnare gli spazi scolastici e per capire quale tipo di modifiche si possono ancora fare?
19. C'è stato un boom di richieste di iscrizioni al suo istituto, circa 500, quindi, i genitori ritengono la sua scuola un ottimo luogo di apprendimento per i loro figli. Quali sono le maggiori osservazioni e quali richieste le vengono fatte rispetto a questo tipo di organizzazione innovativa in termini di progetto didattico-pedagogico e di novità proposte negli spazi scolastici?
20. Nella sua scuola frequentano ragazzi con disabilità motoria o cognitiva e se sì come ha risolto il problema degli spostamenti da un'aula all'altra vista l'organizzazione della sua scuola in cui sono gli studenti che si spostano da un'aula all'altra e non i docenti? Se avrà in futuro allievi con disabilità come pensa sia possibile superare questo ostacolo e a suo parere questo tipo di organizzazione va bene per tutti gli allievi?

## **Allegato 5.2**

---

### **Intervista ai docenti del Biennio**





1. Guardando questi filmati che riguardano due scuole danesi e paragonandoli con la vostra scuola quali sono le differenze e gli aspetti che vi colpiscono maggiormente e quali sono a vostro parere gli aspetti positivi o negativi di un edificio scolastico strutturato come le scuole danesi che avete visto nei filmati quasi senza aule tradizionali e con tanti spazi aperti, e nel caso del *Gymnasium* con meno aule di quelle che sarebbero necessarie?
2. Da qualche anno in questa scuola è stata modificata l'organizzazione delle aule scolastiche e la maggior parte di voi ha vissuto tutto il cambiamento organizzativo per il loro utilizzo. Cosa ne pensate di questa nuova organizzazione, quali sono i vantaggi e gli eventuali svantaggi e le difficoltà che avete trovato nella progettazione didattica?
3. A vostro parere che impatto ha avuto sugli studenti del primo anno, appena arrivati nella vostra scuola questa nuova organizzazione delle aule, rispetto alle scuole secondarie di primo grado, e quali sono state le loro reazioni e le loro difficoltà ad abituarsi?
4. Con questa nuova organizzazione avete un'aula vostra o da condividere con i colleghi, quali sono a vostro parere i vantaggi e gli svantaggi di questa nuova possibilità e quale aspetto ritenete sia necessario e fondamentale, all'interno del gruppo dei docenti di una classe e della scuola, per migliorare l'apprendimento degli allievi?
5. Cosa ne pensate dell'abolizione della cattedra nelle aule?
6. La vostra scuola come impostazione organizzativa, anche con la nuova classe 'TEAL' che è stata predisposta e a breve ne saranno realizzate altre, ha cambiato l'organizzazione didattica, spaziale e metodologica che aveva prima. Ritenete che questa nuova organizzazione e gli interventi edilizi che sono stati fatti abbiano facilitato l'utilizzo di differenti metodi di insegnamento e abbiano contribuito a migliorare l'apprendimento e la motivazione degli studenti?
7. Quale tra le innovazioni che sono state fatte in questi anni nella scuola vi ha colpito di più e la ritenete ora assolutamente indispensabile e significativa e quale altra sistemazione degli spazi o innovazione metodologica o didattica ritenete sia necessaria nella vostra scuola?
8. Ritenete che una organizzazione innovativa delle aule e un utilizzo delle tecnologie informatiche e una struttura architettonica innovativa e funzionale siano sufficienti per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento degli studenti o c'è qualche altro aspetto importante?
9. A vostro parere pensate che gli spazi fisici, gli oggetti presenti e la loro distribuzione possano in qualche modo influenzare gli allievi?

10. Una scuola che ha una architettura pedagogica studiata in funzione della ‘didattica’ e della metodologia che si vuole applicare viene definita ‘il terzo educatore’ (è un’espressione di Loris Malaguzzi pedagogista italiano ed è stata ripresa da molti studiosi, ma ricorda molto anche Maria Montessori). Ritenete che questa definizione per la vostra scuola o per gli edifici scolastici progettati secondo alcuni determinati criteri sia appropriata e se sì perché?
11. Sono state emanate le ‘Nuove Linee Guida per le architetture interne delle scuole’, che vanno a sostituire quelle del 1975, con molte novità in merito alla distribuzione degli spazi nelle scuole, in modo da superare il concetto di aula scolastica come si trova nella maggior parte delle scuole. Come pensate debbano essere organizzati gli spazi scolastici ed eventualmente che tipo di spazi scolastici sarebbero necessari?
12. Dal punto di vista didattico-pedagogico, c’è un progetto educativo al quale vi state ispirando condiviso dai docenti? E se sì quali sono le ragioni che lo hanno fatto nascere e le idee che lo sostengono?

## **Allegato 5.3**

---

### **Intervista ai docenti del Triennio**



1. Guardando questi filmati che riguardano due scuole danesi e paragonandoli con la vostra scuola quali sono le differenze e gli aspetti che vi colpiscono maggiormente e quali sono a vostro parere gli aspetti positivi o negativi di un edificio scolastico strutturato come le scuole danesi che avete visto nei filmati quasi senza aule tradizionali e con tanti spazi aperti, e nel caso del *Gymnasium* con meno aule di quelle che sarebbero necessarie?
2. Da qualche anno in questa scuola è stata modificata l'organizzazione delle aule scolastiche e la maggior parte di voi ha vissuto tutto il cambiamento organizzativo per il loro utilizzo. Cosa ne pensate di questa nuova organizzazione, quali sono i vantaggi e gli eventuali svantaggi e le difficoltà che avete trovato nella progettazione didattica?
3. A vostro parere che impatto ha avuto sugli studenti che hanno vissuto la modificazione dell'organizzazione delle aule e quali sono state le reazioni e le loro difficoltà ad abituarsi?
4. Con questa nuova organizzazione avete un'aula vostra o da condividere con i colleghi, quali sono a vostro parere i vantaggi e gli svantaggi di questa nuova possibilità e quale aspetto ritenete sia necessario e fondamentale, all'interno del gruppo dei docenti di una classe e della scuola, per migliorare l'apprendimento degli allievi?
5. Cosa ne pensate dell'abolizione della cattedra nelle aule?
6. La vostra scuola come impostazione organizzativa, anche con la nuova classe 'TEAL' che è stata predisposta e a breve ne saranno realizzate altre, ha cambiato l'organizzazione didattica, spaziale e metodologica che aveva prima. Ritenete che questa nuova organizzazione e gli interventi edilizi che sono stati fatti abbiano facilitato l'utilizzo di differenti metodi di insegnamento e abbiano contribuito a migliorare l'apprendimento e la motivazione degli studenti?
7. Quale tra le innovazioni che sono state fatte in questi anni nella scuola vi ha colpito di più e la ritenete ora assolutamente indispensabile e significativa e quale altra sistemazione degli spazi o innovazione metodologica o didattica ritenete sia necessaria nella vostra scuola?
8. Ritenete che una organizzazione innovativa delle aule e un utilizzo delle tecnologie informatiche e una struttura architettonica innovativa e funzionale siano sufficienti per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento degli studenti o c'è qualche altro aspetto importante?
9. A vostro parere pensate che gli spazi fisici, gli oggetti presenti e la loro distribuzione possano in qualche modo influenzare gli allievi?

10. Una scuola che ha una architettura pedagogica studiata in funzione della ‘didattica’ e della metodologia che si vuole applicare viene definita ‘il terzo educatore’ (è un’espressione di Loris Malaguzzi pedagogista italiano ed è stata ripresa da molti studiosi, ma ricorda molto anche Maria Montessori). Ritenete che questa definizione per la vostra scuola o per gli edifici scolastici progettati secondo alcuni determinati criteri sia appropriata e se sì perché?
11. Sono state emanate le ‘Nuove Linee Guida per le architetture interne delle scuole’, che vanno a sostituire quelle del 1975, con molte novità in merito alla distribuzione degli spazi nelle scuole, in modo da superare il concetto di aula scolastica come si trova nella maggior parte delle scuole. Come pensate debbano essere organizzati gli spazi scolastici ed eventualmente che tipo di spazi scolastici sarebbero necessari?
12. Dal punto di vista didattico-pedagogico, c’è un progetto educativo al quale vi state ispirando condiviso dai docenti? E se sì quali sono le ragioni che lo hanno fatto nascere e le idee che lo sostengono?

## **Allegato 5.4**

---

### **Intervista agli studenti del Biennio**





1. Guardando filmati che riguardano due scuole danesi e paragonandoli con la vostra scuola quali sono le differenze e gli aspetti che vi colpiscono maggiormente e quali sono a vostro parere gli aspetti positivi o negativi di un edificio scolastico strutturato come le scuole danesi che avete visto nei filmati, quasi senza aule tradizionali e con tanti spazi aperti e, nel caso del *Gymnasium*, con meno aule di quelle che sarebbero necessarie?
2. Frequentate da quasi un anno o due in questa scuola, con una diversa organizzazione delle aule, avete trovato difficoltà ad abituarvi a questa nuova organizzazione e che cosa è stato più difficile accettare?
3. Con questa nuova organizzazione non c'è più un'aula destinata ad ogni classe. Non sentite la mancanza di un vostro spazio come succedeva alla scuola primaria e secondaria, come poteva essere l'aula classica che veniva personalizzata dal gruppo-classe e che rappresentava un luogo di appartenenza del gruppo stesso?
4. A vostro parere, visto che siete arrivati nella scuola dopo che già erano state introdotte le modifiche organizzative della rotazione nelle varie classi, come ritenete si trovino gli insegnanti con questa impostazione organizzativa delle aule?
5. Cosa ne pensate dell'abolizione della cattedra nelle aule?
6. La vostra scuola come impostazione organizzativa, anche con la nuova classe 'TEAL' che è stata predisposta e a breve ne saranno realizzate altre, ha cambiato l'organizzazione didattica, spaziale e metodologica. Ritenete che questa nuova organizzazione e gli interventi edilizi che sono stati fatti abbiano facilitato l'utilizzo di differenti metodi di insegnamento?
7. Pensate che questa nuova sistemazione abbia contribuito a migliorare il vostro apprendimento e la vostra motivazione?
8. Ritenete che una organizzazione innovativa delle aule e un utilizzo delle tecnologie informatiche sia sufficiente per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento o c'è qualche altro aspetto importante?
9. Tra le innovazioni che sono state fatte in questi anni nella scuola quale vi ha colpito di più e la ritenete ora assolutamente indispensabile e significativa e quale altra sistemazione degli spazi o innovazione metodologica o didattica ritenete sia necessaria nella vostra scuola?
10. Come pensate debbano essere organizzati gli spazi scolastici affinché sia possibile un miglior insegnamento e, quindi, un miglior apprendimento?
11. A vostro parere pensate che gli spazi fisici, gli oggetti presenti e la loro distribuzione possano in qualche modo influenzare gli allievi?
12. Una scuola che ha un'architettura pedagogica studiata in funzione della 'didattica' e della metodologia che si vuole applicare viene definita 'il terzo educatore'. Ritenete che questa definizione per la vostra scuola o per gli edifici scolastici progettati secondo alcuni determinati criteri sia appropriata e se sì perché?



## **Allegato 5.5**

---

### **Intervista agli studenti del Triennio**



1. Guardando filmati che riguardano due scuole danesi e paragonandoli con la vostra scuola quali sono le differenze e gli aspetti che vi colpiscono maggiormente e quali sono a vostro parere gli aspetti positivi o negativi di un edificio scolastico strutturato come le scuole danesi che avete visto nei filmati, quasi senza aule tradizionali e con tanti spazi aperti e, nel caso del *Gymnasium*, con meno aule di quelle che sarebbero necessarie?
2. Da alcuni anni frequentate questa scuola, dove è stata modificata l'organizzazione delle aule scolastiche, alcuni di voi hanno vissuto tutto il cambiamento organizzativo per il loro utilizzo. Quali sono a vostro parere i vantaggi e gli svantaggi di questa nuova organizzazione e quali difficoltà avete trovato per abituarvi a questa nuova organizzazione?
3. Con questa nuova organizzazione non c'è più un'aula destinata ad ogni classe. Non sentite la mancanza di un vostro spazio come succedeva alla scuola primaria e secondaria, come poteva essere l'aula classica che veniva personalizzata dal gruppo-classe e che rappresentava un luogo di appartenenza del gruppo stesso?
4. Come ritenete abbiamo accolto gli insegnanti questa nuova impostazione organizzativa delle aule, in termini positivi e sono quindi contenti o l'hanno un po' subito senza esserne fino in fondo convinti?
5. Cosa ne pensate dell'abolizione della cattedra nelle aule?
6. La vostra scuola come impostazione organizzativa, anche con la nuova classe 'TEAL' che è stata predisposta e a breve ne saranno realizzate altre, ha cambiato l'organizzazione didattica, spaziale e metodologica. Ritenete che questa nuova organizzazione e gli interventi edilizi che sono stati fatti abbiano facilitato l'utilizzo di differenti metodi di insegnamento?
7. Pensate che questa nuova sistemazione abbia contribuito a migliorare il vostro apprendimento e la vostra motivazione?
8. Ritenete che una organizzazione innovativa delle aule e un utilizzo delle tecnologie informatiche sia sufficiente per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento o c'è qualche altro aspetto importante?
9. Tra le innovazioni che sono state fatte in questi anni nella scuola quale vi ha colpito di più e la ritenete ora assolutamente indispensabile e significativa e quale altra sistemazione degli spazi o innovazione metodologica o didattica ritenete sia necessaria nella vostra scuola?
10. Come pensate debbano essere organizzati gli spazi scolastici affinché sia possibile un miglior insegnamento e, quindi, un miglior apprendimento?
11. A vostro parere pensate che gli spazi fisici, gli oggetti presenti e la loro distribuzione possano in qualche modo influenzare gli allievi?
12. Una scuola che ha un'architettura pedagogica studiata in funzione della 'didattica' e della metodologia che si vuole applicare viene definita 'il terzo educatore'. Ritenete che questa definizione per la vostra scuola o per gli edifici scolastici progettati secondo alcuni determinati criteri sia appropriata e se sì perché?