

Approccio pedagogico alla progettazione di ambienti educativi

A pedagogical approach to the design of educational environments

Monica Parricchi

Assistant professor of Education | Faculty of Education | Free University of Bozen-Bolzano (Italy) | monica.parricchi@unibz.it

abstract

In recent years the relationship between pedagogy and architecture, insofar as it concerns spaces and places of education, has been increasingly investigated. Pedagogical reflections on the processes of building new schools or renovating existing ones are increasingly requested by both architectural firms and those commissioning tenders, partly as a result of legislative provisions to achieve a global and complementary vision.

This contribution presents some current experiences to better understand how the actors involved in this dialogue between human sciences, who appear distant from each other, are proceeding in the development of a common vision. In particular, this paper will explore the aspects related to how those directly inhabiting the educational spaces (school managers, teachers, students, families) can participate in contributing to the project of redesigning educational spaces, through proposals aimed at creating new educational facilities or revitalizing existing ones which are pedagogically well founded.

Keywords: space, educational environment, education, architecture, wellbeing

Negli ultimi anni il tema del rapporto tra pedagogia ed architettura, in riferimento a spazi e luoghi dell'educazione, è sempre più esplorato. Riflessioni pedagogiche, legate ai processi di costruzione di nuove scuole o ad attività di ristrutturazione di quelle esistenti, sono richieste dagli studi di architettura e dai committenti nei bandi di appalto per una complementarietà di visione, anche in conseguenza di indicazioni legislative.

Il presente contributo vuole riflettere su alcune esperienze in atto, per leggere come le realtà coinvolte in questo dialogo fra scienze umane, apparentemente distanti fra loro, stanno procedendo nello sviluppo di una visione comune.

In particolare, verranno approfonditi gli aspetti relativi al come anche i soggetti direttamente interessati ad abitare gli spazi educativi (dirigenti scolastici, insegnanti, studenti, famiglie) possano contribuire, in ottica partecipativa, al progetto degli spazi educativi, attraverso proposte pedagogicamente ben fondate, finalizzate alla realizzazione di nuove strutture educative o alla rivitalizzazione delle esistenti.

Parole chiave: spazio, ambiente educativo, pedagogia, architettura, benessere

1. Dallo spazio alla spazialità, per l'abitare educativo

Spazio e Tempo: due concetti intorno ai quali si è costruita la vita degli esseri umani e la storia delle società; la loro percezione e la loro rappresentazione hanno subito nel corso dei secoli variazioni interpretative ed applicative, a seconda della prospettiva epistemologica assunta e dei cambiamenti sociali e culturali. Soffermarsi sul termine *spazio* significa incontrare una polisemia interpretativa, dovuta alle diverse connotazioni culturali delle singole epoche ed alla nascita delle diverse scienze umane, che ne hanno moltiplicato gli angoli di osservazione. Nel pensiero filosofico e scientifico, il concetto ha assunto via via significati diversi, essendo di volta in volta concepito secondo diversi focus di indagine nell'ambito delle diverse prospettive, ad esempio come proprietà della materia, come scenario o come soggetto (Iori, 2006).

Questa categoria ha avuto un ruolo centrale nelle riflessioni degli ultimi secoli, tradizione pedagogica d'eccellenza che consegna una riflessione sugli spazi e gli ambienti per l'educazione avvenuta già in diverse realtà e fasi del Novecento. Alcuni suggerimenti sono stati colti da tempo soprattutto per la progettazione degli *arredi* o per la realizzazione di spazi, oggetti ludici e materiali didattici, in particolare per l'infanzia da autori quali Montessori, Agazzi, Pizzigoni. Altri, in particolare Rousseau, Fröbel, Dewey, partendo dalla considerazione dell'importanza dell'ambiente *natura* che costituisce una risorsa educativa, hanno applicato in tempi, culture e contesti diversi riflessioni sull'uso dello spazio come motore dell'apprendimento (Gennari, 1997). Attenzione privilegiata della cultura pedagogica inoltre sono stati gli spazi delle *istituzioni* educative, intesi come spazi normativi con il compito di preparare gli allievi a entrare nella società con le conoscenze, le capacità e i criteri di azione necessari a viverci ed in cui la sacralità del territorio scolastico è generalmente delimitata da precisi confini, ruoli, ritualismi (Genovesi, 2008).

Soggetto e spazio non sono concepibili separatamente, l'individuo occupa uno spazio ed esso è di conseguenza antropizzato, in quanto l'essere lo anima, lo plasma lo rende funzionale ad esso. Oltre ad essere indentificato come spazio fisico nelle *hard science*, esso è connotato anche come spazio vitale, esperienziale, suddivisibile in una molteplicità di ulteriori spazi della quotidianità. Nella prospettiva fenomenologico-esistenziale esso si connota come lo spazio abitato del vivere, del vedere, del coinvolgimento del soggetto con le cose nel fluire della vita (Bertolini, 1988).

Iori (2003) definisce questo luogo dotato di essenza come *spazio vis-*

suto, emotivo, nato dalla relazione del soggetto con il mondo, “in situazione” e per questo non è mai concepibile oggettivamente come struttura in sé. Partendo dall’assunto che “non c’è un solo spazio ma molti” (p. XVI), si evince che questi spazi influenzano le azioni, i comportamenti, le relazioni, il clima di un determinato evento.

Il rapporto soggetto-spazio si modifica costantemente in base alle condizioni di esistenza. Nell’interazione soggetto-spazio, è il soggetto che dà senso e quindi fa esistere lo spazio, che è posto per l’individuo stesso. Un’evoluzione del concetto filosofico di spazio è stata ripresa da Garroni (1978) che individua nella *spazialità* una visione definibile come la capacità di organizzazione sistemica dell’esperienza cioè “l’esser spazio” dello spazio. La spazialità è una proprietà dell’esistenza umana e lo spazio influenza i comportamenti e le emozioni: ogni modalità di interazione tra gli individui è caratterizzata e condizionata dalla matrice spaziale in cui si esprime, dalle distanze fra i soggetti.

Lo spazio non è mai né neutro né oggettivo, non può dunque essere percepito allo stesso modo da persone diverse. Ogni soggetto lo pensa, lo vive diversamente poiché ogni società, ogni cultura, ogni gruppo lo elabora mentalmente ed emotivamente secondo immagini, rappresentazioni, bisogni e usi diversi. Non ci sono spazi oggettivi, ma ci sono spazi vissuti. Gli spazi che gli adulti costruiscono per i bambini non hanno per loro un significato a priori, ma dipendono da come i bambini li esplorano, quali emozioni provano e come, su queste emozioni, costruiscono le loro conoscenze (Bobbio, 2011). Diverso è anche il modo di agire lo spazio. Il bambino, soprattutto molto piccolo, si impossessa dello spazio attraverso il movimento e l’esplorazione. Il bambino è al centro e tutto quello che gli sta intorno si organizza in funzione ed è dopo aver agito lo spazio che lo riempie di significati, lo spazio è vissuto emotivamente, il vissuto si estende o si contrae, si allontana o si avvicina, è vuoto o pieno in funzione delle emozioni e azioni (Bobbio, Traverso, 2016). Per l’adulto lo spazio è prevalentemente uno spazio geometrico, omogeneo, una distanza misurabile e ben definita, classificabile, nella quale gli oggetti hanno una collocazione e una funzione precisa. L’adulto conosce lo spazio mettendo radici, ne prende possesso riempiendolo di oggetti per lui significativi trasformandolo in un proprio spazio d’identità (Iori, 1996).

Nel vissuto umano primario, lo spazio è indissolubilmente legato alle qualità materiali dei differenti contesti fisici, nonché al coinvolgimento esistenziale, emotivo al loro interno. Le visioni dello spazio si configurano a partire dallo spazio occupato dai corpi che entrano in relazione con

esso e fra loro, trasformando lo *spazio* in luogo vissuto, inteso come settore di spazio collegato a forme dell'agire umano (Augustoni et al., 2017). La percezione e la rappresentazione dello spazio sono legati anche all'attribuzione del valore emotivo che bambini e adulti compiono dei luoghi.

L'abitare è abitualmente inteso come un comportamento che caratterizza gli esseri umani e che si affianca ad altri nella vita quotidiana, quali ad esempio lavorare, studiare, viaggiare... Essere persona significa abitare. Se la casa è lo spazio dell'abitare originario (Iori, 2018), dei vissuti di intimità, familiarità, protezione, altri luoghi noti e provvisti di significato nella vita quotidiana possono e devono connotarsi di questa essenza. Abitare non è solamente occupare uno spazio (Vitta, 2008) per passare il tempo non occupato, ma fare proprio un luogo di benessere, appropriarsene, viverlo nelle sue diverse sfumature, sentirsi bene in esso e volerlo valorizzare. Il concetto di abitare ha un legame con il prendersi cura di uno spazio che garantisca l'idea di protezione collegata al desiderio di tracciare dei confini con un fuori, dal quale allontanarsi per ritrovare pace e serenità.

Se si pensa all'istituzione educativa, la scuola è uno spazio dove non si abita veramente, dove non ci si sente a casa anche se vi trascorrono numerose ore, non è luogo dell'abitare perché spesso connotata da aspetti ostili, ma al tempo stesso luogo dove si deve accedere per essere introdotto al sapere della società in cui si vive. Dunque spazio simbolico, bello e terribile, voluto così dalla tradizione consolidata dell'istruzione (Parricchi, Weyland, 2012).

La scuola infatti è situata in un luogo ma anche in un tempo e in uno spazio culturale specifici. Ogni relazione educativa avviene in un luogo, che ha origine da quella relazione. Questa situazione genera il fenomeno della spazializzazione che si connota di emozioni, di vissuti e di rapporti con le diverse componenti che traccino le coordinate spaziali della scena educativa che evolve in base ai sentimenti. Dietro ogni spazio costruito per l'educazione ci sono la storia e l'ideologia che hanno ispirato l'architettura scolastica. In queste istituzioni rigidamente connotate e spesso ubicate in edifici imponenti legati a periodi storici particolari (si pensi ai maestosi stabili del periodo fascista oggi sedi di molte scuole sul territorio nazionale) l'aula scolastica si pone come il centro didattico, la più antica articolazione, l'unità di misura dello spazio scolastico; in molti edifici classici le aule occupano la maggior parte dell'istituto, ed in essi gli spazi di *non-aula* sono del tutto trascurabili e trascurati, accessori di sfondo e

privi di finalità anche se potenzialmente spaziosi e utilizzabili per diverse attività anche didattiche (Tosi, Borri, 2019).

Nel corso del ventesimo secolo, la società industriale ha promosso una struttura di edificio scolastico che non è stata mai più messa in discussione nei suoi aspetti funzionali e simbolici. L'organizzazione dello spazio in tale struttura aveva l'obiettivo di creare relazioni gerarchiche basate su criteri di ordine, controllo, sorveglianza, disciplina e competizione; gli ambienti fisici per l'apprendimento sono stati progettati per supportare un modello centrato sull'insegnamento direttivo, esplicito e con una strategia prevalente, un approccio "uno a molti". L'aula rettangolare, gli arredi fissi o pesanti da spostare con i banchi e le sedie disposti in file di fronte alla cattedra dell'insegnante e una lavagna, o più recentemente una lavagna interattiva, fissata al muro.

La stragrande maggioranza degli edifici scolastici attualmente in uso è progettata e costruita secondo questo modello (Biondi et al., 2016), il cui risultato prevede una serie di aule indistinte tra loro (ognuna abitata da un gruppo-classe composto esclusivamente sulla base dell'età anagrafica) e da qualche aula dedicata ad attività speciali (ad es. i laboratori), collegate tra loro da corridoi di passaggio (Kramer, 2009).

2. Abitare il benessere a scuola

Cresce la consapevolezza dell'effetto dell'ambiente fisico sulla salute e il benessere (Parricchi, 2018b) degli individui ed emerge sempre più chiaramente che l'interazione con l'ambiente influisce sull'apprendimento (Borri, 2018).

Se si considera lo spazio come *spazio educativo*, cioè come ambiente nel quale si svolgono le relazioni intenzionali, dimensioni privilegiate di incontro tra soggetti, si può affermare che esso esista solo in seguito ad eventi educativi che in esso accadono. Ma l'incontro educativo può avvenire in innumerevoli spazi, di conseguenza non è possibile una individuazione topologica dello spazio educativo perché ogni luogo dello spazio può diventare luogo educativo (Alberici, 2002). L'esperienza però suggerisce che esistano spazi individuabili come luoghi dell'educazione per le loro caratteristiche strutturali considerate imprescindibili da concezioni tradizionali, di conseguenza si può riconoscere nella scuola il luogo privilegiato come spazio intenzionalmente educativo (Scurati, 2003).

La connotazione è quindi di educazione nello spazio, focalizzata su aspetti topologici: il dove, i luoghi e il loro ruolo nei processi educativi.

Nell'ambito educativo, tale dimensione è stata studiata prevalentemente riguardo alla modalità di *uso* (aspetti di architettura, arredamento e design) (Bower, 2017) e di *pensiero* (aspetti cognitivi e di rappresentazione nei soggetti) piuttosto che alle modalità del *vissuto*.

Sono infatti state ignorate le prospettive di vissuto esperienziale dello spazio educativo cioè quella che si connota sempre più come la prospettiva dell'abitare educativamente, dimora privilegiata dell'esistenza umana, contesto esistenziale vivo, dinamico popolato dei percorsi formativi. La proposta sempre più attuale è quella di ricercare nei luoghi dello svolgersi educativo la relazione con vissuti dei soggetti per leggerne i modi in cui si svela la spazialità educativa, cioè partire dalla *topologia* della realtà educativa, il dove, luoghi strutturati con un ruolo nel processo educativo, per conoscere la *tipologia* degli spazi, il come: come i luoghi influenzino i processi educativi, come gli obiettivi educativi orientino la predisposizione degli spazi, come abitare lo spazio educativo... (Iori, 2003, p. 66).

Se lo spazio è pensato come oggetto pedagogico nei contesti di apprendimento, il riferimento è ancora portato esclusivamente all'aula, ai suoi arredi, alla scuola ed alla sua ubicazione, in una logica quindi di sfruttamento materiale dei luoghi.

Obiettivo delle nuove interpretazioni è spostare il focus (OECD, 2013) dalla *struttura* dell'edificio alla *vita* che questo genera all'interno dello spazio, al fine di sviluppare il senso di appartenenza, di condivisione e di partecipazione all'ambiente educativo, luogo che l'accoglie come "spazio di vita", che concorre al benessere globale dei suoi abitanti.

Sistema di spazi in relazione tra loro, caratterizzati da una molteplicità di significati e da una pluralità di funzioni, la scuola non solo è la protagonista della pedagogia dall'età moderna, con le maggiori espressioni del pensiero educativo del nostro tempo (Scurati, 2003), ma anche oggetto di interesse dell'architettura, che a volte ha interpretato con anticipo idee e spunti della didattica e della pedagogia, rispetto agli stessi soggetti delle strutture scolastiche, ipotizzando soluzioni permeabili e innovative.

È compito di chi pensa, progetta e organizza spazi educativi rispettare le regole, le strategie di utilizzo dello spazio nelle diverse età, i valori e i simboli che l'individuo sin dalla più tenera età utilizza per connotare, identificare, capire lo spazio. In altre parole, delineare una "grammatica dello spazio" che tenga conto di alcuni presupposti pedagogici, psicologici e culturali (Sidoti, 2018).

La comunità scolastica è costantemente dinamica, in apprendimento e in ricerca (Santoianni, 2017), quindi anche gli spazi devono dare la possibilità di osservare da molteplici punti di vista, consentendo l'appropriazione personale che lo studente stabilisce con i luoghi e i materiali. Ognuno può abitare spazi diversi della scuola nella quotidianità, costruendo la propria identità nel dialogo con lo spazio che trasforma e nel quale si posiziona (Carletti, Varani, 2005).

Il pensiero pedagogico attuale è sempre più orientato a individuare una pedagogia del benessere (Iavarone, 2008; Parricchi, 2015) ancorata alla vita e alla struttura scolastica, attuando nuove strategie e superando vecchi schemi metodologici. Ricerche bibliografiche su “stare bene a scuola” hanno fornito un vasto quadro, soprattutto per la scuola secondaria, di interventi scolastici inerenti prevalentemente progetti di educazione alla salute (Dovigo, 2009), prevenzione dei comportamenti a rischio, gestione della classe (Pollo, 2004). Maggiori riflessioni si ottengono dedicate all'infanzia, sulla quale si trovano molti riferimenti alle attività di sviluppo psico-motorio finalizzate al benessere del bambino, alla sua nutrizione (Bobbio, Traverso, 2016; Mainetti, Cosmai 2010).

Ricerche recenti si stanno muovendo per recuperare il legame del benessere con la *fisicità* della scuola (Parricchi, 2014; Weyland, Attia 2015) usando la similitudine con l'individuo: il corpo che la scuola ha, il corpo che racconta di abitudini e di stili di vita, di qualità e d'impegni. Gli edifici destinati all'educazione e alla formazione sono ambienti in cui l'essere umano vive, che come gli altri hanno il compito di esprimere la loro finalità attraverso la loro materialità. Gli spazi, inoltre, veicolano e codificano informazioni circa le relazioni dei corpi nello spazio, la relazione tra i corpi e lo spazio e tra le identità dei corpi che entrano in relazione (Genari, 1997).

Per creare spazi nuovi è necessario anche creare un sapere pedagogico e didattico nuovo (Borri, 2016). Il miglioramento degli spazi deve procedere con il cambiamento delle modalità didattiche, non essendo pensabile un rinnovamento pedagogico senza una ristrutturazione degli spazi, così come non si può progettare una edilizia rinnovata senza un uso pedagogicamente rinnovato degli spazi. Spesso accanto alle resistenze dell'architettura esiste una complementare resistenza della scuola e degli insegnanti a nuove forme di occupazione e di articolazione delle attività. Occorre che gli insegnanti si rendano protagonisti di tutte le dinamiche, assumendo il ruolo di un professionista riflessivo (Calidoni, 2000) che non solo progetta e implementa l'azione didattica, ma che osserva, ana-

lizza, riflette e opera cambiamenti migliorativi anche nella struttura, nel corpo della scuola.

3. Pedagogia e architettura: partnership in azione¹

Le idee fin qui esposte hanno trovato concretezza in un gruppo di lavoro afferente alla Libera Università di Bolzano e coordinato dalla Prof.ssa Beate Weyland. Docenti di pedagogia, didattica e design, collaborano con architetti per la diffusione e concretizzazione del dialogo fra queste scienze umane, dialogo non autoreferenziale, ma aperto, per il lavoro su progetti concreti di rinnovamento ed edificazione di scuole. In questo dialogo la condivisione con enti locali, dirigenti e cittadinanza è di fondamentale importanza e potenzia i processi. Tale esperienza, di grande rilevanza non solo locale ma anche nazionale ed internazionale², si articola secondo diversi modelli ed è flessibile in base al progetto specifico, alle richieste del committente ed alle possibilità trasformative.

Il percorso, partito nel 2012, con la nascita della rete interistituzionale altoatesina Spazio&Apprendimento³, riflette sulla relazione tra pedagogia e architettura nel processo di progettazione di scuole nuove (Weyland, Attia 2015) e si è sviluppato negli anni anche in una attività di ricerca-azione con le scuole che intendono innovare i propri spazi “tradizionali”.

Padlab è l'acronimo che distingue una ricerca-azione aperta, un laboratorio con il quale si accompagnano scuole di ogni ordine e grado, comuni o studi di architettura, nel processo di progettazione, congiuntamente pedagogica e architettonica, degli ambienti per insegnare e imparare, per socializzare e condividere superando la rigida ottica dell'istituzione educativa e aprendosi a quella di architettura per l'apprendimento (Attia et al. 2018).

- 1 Si ringrazia Beate Weyland per le sollecitazioni condivise nella stesura del presente paragrafo.
- 2 Fra le principali si possono annoverare, oltre a diverse nuove scuole in Alto Adige, il progetto Torino Fa Scuola, il progetto ISCOLA della Regione Sardegna.
- 3 Un tavolo di lavoro che riunisce tutte le istituzioni che gravitano intorno alla scuola: università; Ordine degli Architetti di Bolzano, Ripartizione Edilizia Scolastica della Provincia di Bolzano, Intendenze scolastiche.

Le attività per un dialogo attivo fra questi due campi del sapere e dell'azione si possono articolare su 3 livelli:

- progetti per la costruzione di un nuovo edificio scolastico;
- piani di ristrutturazione o di ampliamento di una struttura esistente;
- ripensamento dello spazio scolastico, nella sua globalità o a settori.

Il primo ed il secondo punto si presentano come i più innovativi, aperti alla fantasia ed al possibile. Partire da zero consente di sondare i bisogni della committenza, dei destinatari, studiare le necessità in relazione agli spazi reali e ipotetici⁴. La realtà italiana però presenta un numero decisamente basso di nuove costruzioni rispetto all'esistente (Iovino et al., 2014). Alcune realtà stanno agendo sulla spinta di finanziamenti del ministero nell'iniziativa "Scuole Nuove", per realizzare nuovi plessi scolastici⁵.

Il terzo punto parte dal desiderio di sviluppare innovazione nell'esistente⁶, per vivere in maniera più funzionale e pedagogicamente valida gli spazi a disposizione, oppure, in altri casi, a partire dal desiderio di riappropriarsi degli ambienti che si hanno in modo più strategico o dinamico. Questa situazione può sembrare la più facile e fattibile, da un lato perché richiede meno risorse e poche azioni, dall'altro perché, bloccata dalla rigidità degli ambienti in muratura, presenta meno possibilità di grandi cambiamenti. Agire sull'esistente invece richiede una notevole attività di progettazione e trasformazione, per porre al meglio le condizioni del rinnovamento pedagogico degli spazi.

Progettare tra pedagogia e architettura significa infatti sviluppare un *concetto pedagogico degli spazi* che porta a vedere gli ambienti con occhi nuovi, ridare loro possibilità, ricreare il fascino del bello e del confort, avendo come obiettivo lo status di benessere proprio dell'abitare uno spazio. Il problema si pone quando le architetture si presentano esteriormente

4 Gli enti locali che richiedono la costruzione di una nuova scuola o una grande ristrutturazione, inseriscono nel capitolato anche la presenza di un pedagogo come figura del team di progetto. Questa partecipazione è attivata a diversi gradi, alcuni sono coinvolti fin dalla prima idea, altri invece sono chiamati a progetto già stilato per il bando di concorso, al quale aggiungere qualche "pillola" pedagogica.

5 http://www.istruzione.it/edilizia_scolastica/index.shtml Miur 2013 (ultima consultazione: 29/05/2019).

6 Azioni del MIUR "Scuole sicure" e "Scuole belle".

te nuove e originali ma in realtà non vengono costruite per un abitare educativo osservante il soggetto ed i suoi vissuti. Qualsiasi intervento su un edificio esistente, infatti, dovrebbe essere accompagnato da una “ristrutturazione in ottica pedagogica”, per il miglioramento non solo della qualità estetica ma anche di quella funzionale. Pertanto, la domanda pedagogica sull’attività principale di una scuola deve essere posta alla base della pianificazione di una ristrutturazione o di una costruzione di un nuovo edificio.

Si tratta di individuare nuovi concetti spaziali, nuovi modelli di suddivisione degli spazi, nuove forme d’uso e di vissuto, per migliorare in modo sostenibile la qualità funzionale di una scuola (Weyland et al., 2019).

La progettazione dell’architettura educativa deve essere sempre più partecipata al fine che tutte le componenti contribuiscano a ridare senso ai luoghi, attribuendo importanza centrale alla loro gestione (Indire, 2017). Ri-significare gli spazi educativi vuole dire lasciare sempre posto al miglioramento, anche accettando di procedere per piccoli passi: la limitatezza eventuale delle risorse pone limiti materiali ma non sostanziali, né è in grado di fermare il processo di rinnovamento dell’architettura educativa.

Il progetto dell’edificio scolastico, visto sotto un’ottica proiettata al futuro (OECD, 2019), deve tener conto non soltanto della forma dello spazio (Dudek M., 2000; Markus, 1993) ma anche della possibilità di un uso elastico e flessibile degli ambienti per consentire di adattare, di volta in volta, lo spazio scuola all’esercizio delle funzioni che non sono soltanto scolastiche ma anche partecipative. Tendenza attuale è infatti quella di aprire lo spazio scuola, affinché ci sia contaminazione con le attività della cittadinanza (Parricchi, 2018a), e la popolazione scolastica sia partecipe della vita della città, realizzando all’interno di essa programmi di socializzazione più concreti ed efficaci. Lo spazio educativo deve essere visto come uno spazio *open plan*, caratterizzato da spazi modificabili, dove viene meno la dimensione di classe ma si afferma l’idea di organismi comunitari che facciano sentire agli abitanti la sensazione di vivere all’interno di un complesso che appartiene a tutti ed a ciascuno.

L’innovazione deve riguardare tutte le aree della scuola: ambienti per la didattica, aule specialistiche, ambienti comuni, spazi aperti, amministrazione e sala insegnanti.

4. Il concetto pedagogico degli spazi

Il gruppo di lavoro *Padlab* ha elaborato un processo di sviluppo del *Concetto pedagogico degli spazi* (Weyland et al., 2019), attuato con la partecipazione dei diversi utenti coinvolti ed articolato in dieci passi, che vengono qui presentati in maniera sintetica.

1. *Progettazione e linguaggio*: nel costruire o ristrutturare una scuola, i linguaggi della *pedagogia* e della *didattica*, che trattano i contenuti e i metodi, dell'*architettura*, che si occupa degli edifici e del *design*, che si occupa degli arredi, parlano lingue diverse, discorso complicato spesso da problematiche economico-politiche. Occorre quindi sviluppare un percorso interdisciplinare ai confini degli ambiti di competenza, tra le scienze dell'educazione (in senso ampio) e quelle della progettazione (architettura, design) per attivare la condivisione.
2. *Consapevolezza*: i soggetti coinvolti sono portati a riflettere sul fatto che la scuola attuale non corrisponde più ai bisogni degli individui, non è un luogo in cui vivere, non ha gli spazi per la condivisione e per la laboratorialità attiva e non è un luogo dove lavorare in autonomia.
3. *Desiderio*: il terzo passaggio consiste nell'ascoltare i desideri di tutti quelli che vogliono partecipare al processo di ripensamento di una scuola, per raccogliere molte informazioni sullo status quo, sui bisogni, sui buoni propositi attraverso sportelli d'ascolto in cui tutti possano prendere la parola e depositare il proprio pensiero, desiderio e bisogno.
4. *Conoscenza*: visite didattiche a scuole modello, in team interdisciplinari, per confrontarsi su modi diversi di leggere lo spazio, gli arredi e le attività. Gli insegnanti possono così conoscere progetti di buona architettura, entrare nella dimensione dello spazio fisico, capire i temi delle qualità dei materiali, esplorare i mondi della progettazione. Architetti e designer possono conoscere i processi dell'apprendimento, le difficoltà e i successi degli insegnanti, le pratiche del personale amministrativo e dei custodi, i problemi e le dinamiche del dirigente. La metafora per raccogliere questi spunti è quella del corpo umano, attraverso il quale descrivere la scuola e la sua fisicità: corporatura, ossatura, sistemi interni, carattere, metabolismo, gusti rappresentano caratteristiche architettoniche, funzionali e di design. È in questa occasione che si riflette sul benessere, che può essere trasposto al corpo della scuola.

5. *Vision*: fase del percorso di progettazione condivisa, specificamente generativa, attraverso un viaggio volto ad attingere a una dimensione profondamente creativa e a immaginare la scuola, avendo come fine il crearla per sviluppare il senso di benessere in essa.
6. *Condivisione*: la condivisione dell'esperienza-sogno permette al gruppo di iniziare a mappare realisticamente una serie di focus, ovvero i punti nevralgici sui quali il team può lavorare per progettare realisticamente.
7. *Modellizzazione*: trasformazione delle idee e delle visioni in una proposta oggettiva, concretamente visibile in un modello tridimensionale creato con materiali di riciclo.
8. *Schematizzazione*: un'astrazione schematica del concetto pedagogico degli spazi, passaggio di trasposizione del modellino a schemi funzionali che esplicitano in forma grafica e in modalità più astratta una possibile organizzazione degli spazi tra di loro, comprensibile dai progettisti e dalle committenze. Descrive il numero, la tipologia e la relazione tra gli spazi che sono da prevedere, tenendo conto con maggiore precisione delle variabili della progettazione architettonica.
9. *Scrittura*: elaborazione del documento del "concetto pedagogico" che definisce in modo chiaro il bisogno di ambienti con la loro giustificazione pedagogico-didattica, in base allo sviluppo presunto e alle richieste del territorio in ottica educativa. Il report fornisce non solo una descrizione delle consuetudini della quotidianità scolastica, ma anche uno scenario di azioni innovativo, fondato su solidi argomenti pedagogico-didattici e corredato dagli schemi funzionali, fondamento del progetto realizzativo.
10. *Sperimentazione*: l'invito agli abitanti della scuola coinvolti in questi processi è di iniziare a trasformare gli spazi didattici alla luce dei nuovi pensieri elaborati. È necessario infatti iniziare a sperimentare immediatamente un nuovo modo di vivere e di organizzare il rapporto di insegnamento e apprendimento, senza aspettare che il nuovo edificio sia pronto o quello vecchio riadattato. Nel dialogo tra la prospettiva di "abitare la scuola" e di "costruire la scuola", le proposte Padlab puntano a fare interagire la riflessione sull'approccio didattico per la rivisitazione/appropriazione degli spazi con le proposte dell'architettura e l'approccio del design.

In conclusione, per rilanciare il possibile ed il sogno, gli spazi quotidiani per l'insegnamento e l'apprendimento si devono ampliare, per con-

sentire in modi anche destrutturati e non formali, la manifestazione della relazione tra scuola, individuo e contesto, attraverso ampi spazi comuni, dove condividere e stare insieme, spazi di collaborazione e di cooperazione. Spazi inoltre condivisi con le attività extrascolastiche, le attività ricreative, sociali e di cittadinanza attiva per confluire in un ambiente permeabile, trasformativo, destrutturato ma articolabile per ogni evento o esperienza per la metabolizzazione di una pedagogia dell'abitare educativo, abbandonando vecchie pratiche didattiche che sopravvivono anche in strutture d'avanguardia. Lavorando sulla disposizione di pareti e formazione di ambienti che, attraverso la collocazione di arredi e allestimenti, siano in grado di creare particolari geometrie topologiche, funzionali alle diverse attività della comunità scolastica e cittadina.

La polidimensionalità degli spazi della scuola può rispondere a richieste quali l'essere luoghi di studio e apprendimento vivaci e piacevoli, accanto a spazi di sosta e convivialità; luoghi per insegnanti perché vi sia agio anche nelle attività collegiali; per genitori, perché, attraverso relazioni e spazi accoglienti, possa nascere e svilupparsi in loro un senso di appartenenza alla scuola, ad una più vasta comunità educante (Bobbio, Scurati, 2008).

Le tendenze pedagogiche, a volte solo teoriche (Elia, 2016), mostrano la necessità di un progressivo abbandono del modello che isola le attività, i materiali didattici e gli strumenti nelle diverse aule, a vantaggio di *paesaggi di apprendimento* in cui le classi si aprano e colleghino agli spazi esterni, in cui i corridoi diventino atelier didattici, i materiali si allochino in diverse nicchie, dando vita a una scuola laboratorio. Questo permetterebbe di recuperare più spazio negli ambienti raccolti per le attività dedicate (momenti frontali a grande gruppo, attività specifiche ecc.) e di trovare maggiore collegamento tra gli atri e i corridoi, ripensando anche i tempi didattici e scolastici, con la possibilità di vivere spazi confortevoli, di riflessione personale, in contesto scuola, abitandola nella sua interezza.

Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Mondadori.
- Attia S., Weyland B., Bellenzier P., Prey K. (2018). *Progettare scuole insieme, tra pedagogia, architettura e design*. Milano: Guerini.

- Augustoni A., Giuntarelli P., Veraldi R. (eds.) (2017). *Sociologia dello spazio, dell'ambiente e del territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biondi G., Borri S., Tosi L. (2016). *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*. Firenze: Altralinea.
- Bobbio A. (2011). *Pedagogia dell'infanzia e cultura dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Bobbio A., Scurati C. (eds.) (2008). *Ricerca pedagogica e innovazione educativa*. Roma: Armando.
- Bobbio A., Traverso A. (eds.) (2016). *Contributi per una pedagogia dell'infanzia*. Pisa: Ets.
- Borri S. (Ed.) (2018). *The Classroom has Broken. Changing School Architecture in Europe and Across the World*. Firenze: Indire.
- Borri S. (Ed.) (2016). *Spazi educativi e architetture scolastiche: linee e indirizzi internazionali*. Firenze: Indire.
- Bower R. (2017). *Architecture and Space Re-imagined*. NY: Routledge
- Carletti, A., Varani A. (2005). *Didattica costruttivista*. Trento: Erickson.
- Calidoni P. (2000). *Didattica come sapere professionale*. Brescia: La Scuola.
- Dovigo F. (2009). *La salute s'impara: educazione al benessere e didattica attiva per la scuola primaria*. Roma: Carocci.
- Dudek M. (2000). *Architecture of Schools*. Oxford: Elsevier LTD.
- Elia G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Garroni E. (1978). Voce *Spazialità* dell'Enciclopedia Einaudi. Torino: Einaudi.
- Gennari M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Genovesi G. (2008). *Storia della scuola dal Settecento ad oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Iavarone M.L. (2008). *Educare al benessere*. Milano: Mondadori.
- Iori V. (2018). Il sentimento dell'abitare. In L. Fabbri (ed.), *Educare agli affetti*. Roma: Armando.
- Iori V. (1996). *Lo spazio vissuto*, Firenze: La Nuova Italia.
- Iori V. (2003). Spazio e Tempo. In L. Pati (ed.), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare*. Milano: Vita e Pensiero.
- Iori V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere*. Trento: Erickson.
- Indire. (2017). *Linee guida per il ripensamento e l'adattamento degli ambienti di apprendimento a scuola* European Schoolnet.
- Iovino R., Fascia F., Lignola G.P. (2014). *Edilizia scolastica*. Palermo: Flaccovio.
- Kramer S. (2009). *Educational spaces*. Suisse: Braun Publishing.
- Mainetti D., Cosmai L. (2010). *Gli spazi e i materiali nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Markus T. A. (1993). *Buildings and Power: Freedom and Control in the Origin of Modern Building Types*. London: Routledge.

- Miur (2013). *Linea guida per l'edilizia scolastica*.
- OECD (2013). Innovative Learning Environments. *Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *Trends Shaping Education 2019*. Paris: OECD Publishing.
- Parricchi M., Weyland B. (2012). Pedagogia dello spazio: appunti sulla scuola e la sua architettura in ottica educativa. In A. Antonietti, P. Triani, *Pensare e innovare l'educazione Scritti in memoria di Cesare Scurati*. Milano: Vita e Pensiero.
- Parricchi M. (2014). Pensare lo spazio per star-bene nella scuola. In M. Falanga (ed.), *Dirigere scuole tra Pedagogia e Architettura*. Brescia: La Scuola.
- Parricchi M. (2015). Pedagogia del benessere: spunti di riflessione. In S. Ulivieri, M. Tomarchio, *Pedagogia militante Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Parricchi M. (2018a). Saperi e Partecipazione. Verso una cittadinanza attiva. In *MeTis Mondì educativi. Temi indagini suggestioni*. 2.
- Parricchi M. (ed.) (2018b). *Educazione al benessere*. Bergamo: Zeroseiup.
- Santoianni F. (2017). Lo spazio e la formazione del pensiero: la scuola come ambiente di apprendimento, *RTH Research Trends in Humanities Vol 1*.
- Scurati C. (2003). *Pedagogia della scuola*. Brescia: La Scuola.
- Sidoti E. (2018). Abitare la nuova scuola. *Pedagogia Oggi*, 2: 369-386.
- Tosi L., Borri G. (2019): *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, organizzare e utilizzare gli ambienti di apprendimento a scuola*. Firenze: GiuntiScuola.
- Vitta M. (2008). *Dell'abitare*. Milano: Einaudi.
- Weyland B., Stadler-Altman U., Prey K., Galletti A. (eds.) (2019). *Scuole in movimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Weyland B., Attia S. (2015). *Progettare scuole Tra pedagogia e architettura*. Milano: Guerini.

