



Riflessioni sul Rapporto Pedagogia: Architettura

Reflections on the pedagogical relation: Architecture

Luigino Binanti
Università del Salento
luigino.binanti@unisalento.it

ABSTRACT

When we think about the spaces of education, traditionally, we still think about the traditional school buildings, and especially those of our childhood – 19th century style, often neglected and dirty. It is difficult to think the content rather than the container: for example, school furniture nowadays is not so different from that described in De Amicis' Heart. It is a world whose adequate technical definition is still wanting at the stage of design because of the lack of pedagogical concern for the "learning environments".

Quando si pensa agli spazi dell'educazione, tradizionalmente, si pensa ancora agli edifici scolastici tradizionali; quelli della nostra infanzia, quelli ottocenteschi, spesso trascurati e sporchi. Difficilmente si pensa, oltre ai contenitori, anche ai contenuti; ad esempio agli arredi scolastici che, a ben pensare, non sono così diversi, oggi, da quelli della scuola descritta nel "Libro Cuore" di De Amicis. Si tratta di un mondo che, nell'ambito della progettazione, non ha ancora un'adeguata definizione tecnica, che sconta gli esiti di una scarsa riflessione pedagogica sugli "ambienti di apprendimento", così intesi.

KEYWORDS

Pedagogy, Architecture, Space design, Permeable environments, Pedagogical organization.

Pedagogia, Architettura, Progettazione degli spazi, Ambienti permeabili, Organizzazione pedagogica

Introduzione

Il 12 settembre 2013, presso il Palazzo Baronale di Monteroni di Lecce, nell'ambito della "Settimana Pedagogica Salentina", organizzato dal Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo dell'Università del Salento, dal Comune di Monteroni e dalla SIREF si è svolto un Convegno Internazionale sul tema di cui sopra.

Il testo che segue è una sintesi della Relazione Introduttiva, svolta dal Prof. Luigino Binanti, Coordinatore Scientifico dell'Evento.

Quando si pensa agli spazi dell'educazione, tradizionalmente, si pensa ancora agli edifici scolastici tradizionali; quelli della nostra infanzia, quelli ottocenteschi, spesso trascurati e sporchi.

Difficilmente si pensa, oltre ai contenitori, anche ai contenuti; ad esempio agli arredi scolastici che, a ben pensare, non sono così diversi, oggi, da quelli della scuola descritta nel "Libro Cuore" di De Amicis.

Si tratta di un mondo che, nell'ambito della progettazione, non ha ancora un'adeguata definizione tecnica, che sconta gli esiti di una scarsa riflessione pedagogica sugli "ambienti di apprendimento", così intesi.

Si può, quindi, immaginare anche un ambito intermedio tra l'*architettura*, che sembra faticare ad adeguarsi ai cambiamenti ed il *design*, che lavora, quasi sempre, sul singolo oggetto.

L'idea, che vorremmo avanzare, consiste nel proporre "spazi per l'apprendimento" come ambienti autonomi, rispetto al contenitore architettonico, capaci di adattarsi ad esigenze diverse e modificabili nel tempo.

Si enfatizza, ad esempio, il ruolo delle ICT, a sostegno dei processi d'insegnamento e di apprendimento, ma non si tratta solo di introdurle negli ambienti tradizionali, quanto piuttosto di realizzare spazi in cui esse hanno (e sempre più avranno) un ruolo centrale.

I luoghi deputati alla conoscenza dovranno essere *ambienti permeabili*, aperti all'ambiente che ci circonda, sia reale, che virtuale.

La nostra proposta è, dunque, quella di accompagnare una trasformazione della riflessione progettuale che stimoli il passaggio dall'attuale concetto di spazio, chiuso e rigido, a quello di "sistema ambientale", flessibile ed attraversabile.

A dire la verità, questi concetti erano stati già anticipati, più di cento anni fa, dalla geniale intuizione della nostra più grande pedagogista, Maria Montessori; ovviamente con un linguaggio più consono ai suoi tempi.

1. Uno sguardo al futuro

È dunque evidente che l'attuale sistema cattedra/banchi non è più adeguato. Perché frutto della convinzione che la conoscenza sia qual cosa da trasmettere in un'aula, rigorosamente divisa. Da una parte la cattedra (la lezione "ex cathedra" ancora la fa da padrona in moltissime situazioni) e, dall'altra, i banchi, in cui sono seduti gli allievi, che "assistono" (non sempre "partecipano") alla lezione.

La progettazione degli spazi in cui la cultura si produce e si trasmette è in forte ritardo, per cui riteniamo che sia molto utile intensificare il dialogo tra chi si occupa di nuove modalità di produzione, gestione e trasmissione della conoscenza e chi progetta i contenitori ed i relativi arredi.

È inevitabile, dunque, che le nuove tecnologie della comunicazione e le nuove modalità partecipative di apprendimento rappresentino i nuovi parametri di

riferimento per qualsiasi sistema ambientale, in cui si vadano ad erogare le varie modalità della cultura e dell'educazione.

Nell'aula del futuro, il docente non godrà più di una centralità spaziale, perchè dovrà sviluppare il suo ruolo di gestore della comunicazione.

Il dialogo interdisciplinare, da tante parti invocato, farà sorgere tante nuove opportunità, che non avranno più bisogno di cattedra, sedie e tavoli.

Pensiamo solo a quali nuovi scenari apriranno, nei percorsi e negli spazi dell'apprendimento, l'introduzione delle ICT e la rivoluzione dell'*e-learning*.

La nuova aula dovrà rispondere alle esigenze di una didattica dialogica e si svilupperà come uno spazio policentrico, dotato di supporti tecnologici evoluti.

Sarà un ambiente "attraversabile", da piccoli o grandi gruppi e, quindi, privo delle attuali barriere.

Si dovrà immaginare di non dover più utilizzare nemmeno spazi architettonici predefiniti, ma ambienti adattabili a molteplici e nuove esigenze.

Lo spazio dell'apprendimento potrà essere molto simile ad una "messa in scena"; una vera e propria metafora del teatro.

La costruzione dialogica della conoscenza lascia immaginare tavoli per piccoli gruppi con webcam integrata, per poter condividere su apposito schermo lo stato del lavoro oppure, al posto della cattedra, uno *speech-point*, da cui gestire i contributi multimediali e molto altro.

Vorremmo solo rilevare che esistono già le tecnologie per realizzare tutto questo!

Naturalmente qui si pone la questione della *teacher education*, perchè la resistenza al cambiamento di molti docenti va superata con opportune iniziative di formazione in servizio.

Quando si parla di *life long learning*, si pensa ad una concezione dell'apprendere dove nessuno smette mai d'imparare, dove il tempo dell'apprendimento e il tempo del lavoro non sono più differiti.

Occorre mettere al centro colui che apprende, quando si studiano le nuove modalità di costruzione e di trasmissione della conoscenza e le ricadute sugli spazi e gli arredi dei luoghi dell'apprendimento stesso.

2. La pedagogia può aiutarci

Quello che si vorrebbe sottolineare, con questa iniziativa, è che l'organizzazione dello spazio deve essere funzionalmente legata agli assunti pedagogici, che orientano l'operatività quotidiana di chi insegna e di chi apprende.

La progettazione dello spazio, quindi, si delinea come un aspetto fondamentale dell'azione educativa dell'insegnante e deriva direttamente dalle scelte pedagogiche e dalle ipotesi epistemologiche che egli opera per favorire il progressivo articolarsi delle esperienze dell'alunno con l'ambiente.

Lo spazio esprime l'approccio educativo prevalente in una scuola, è un analizzatore della pedagogia reale, che si pratica in un contesto pedagogico, senza che ce ne sia sempre la piena consapevolezza.

L'allestimento dello spazio, dobbiamo riconoscerlo, è ancora frutto di abitudini, consolidate nel tempo e replicate meccanicamente, piuttosto che la declinazione operativa coerente di un progetto esplicito e condiviso.

Rivedere l'organizzazione dello spazio, allora, può costituire l'occasione per far emergere, nel confronto tra insegnanti, il sistema di significati dell'azione educativa, proprio perchè la predisposizione di spazi e materiali costituisce un dispositivo pedagogico, che influenza le condotte stesse degli educatori e il senso da loro assegnato alla propria attività.

Lo spazio, in quanto elemento fondamentale della fisionomia organizzativa, si presenta come una variabile in stretto rapporto d'interdipendenza con le altre componenti del contesto educativo.

Esaminarne l'organizzazione, allora, può rappresentare non solo l'esame sistematico della sua sistemazione e del suo utilizzo, ma anche un confronto sui criteri di qualità pedagogica che sono legati alle rappresentazioni che si hanno del processo educativo.

La presenza di un'articolazione interna ai diversi spazi, in modo da consentire attività differenziate per piccoli gruppi ed altri possibili usi, costituisce un'importante risorsa fornita da un'adeguata organizzazione.

È importante un'articolazione dello spazio in zone differenziate, che metta in luce come essa sia espressione di una specifica concezione educativa dell'insegnante e che ribadisca gli effetti che può avere sullo sviluppo dell'autonomia e sulla qualità delle esperienze di apprendimento.

C'è ancora un aspetto, che sembra molto significativo, in particolare per gli alunni più piccoli: la personalizzazione degli spazi.

L'ambiente scolastico, deve poter essere, per ciascun alunno, un ambiente di vita, non un luogo anonimo, uno spazio amico in cui ritrovare segni di sé e del proprio passaggio, in cui trovare risposte alle proprie particolari esigenze e preferenze.

Un contesto spaziale, per questi alunni più piccoli, diventa realmente "vissuto" solo quando essi siano chiamati a partecipare, in qualche modo, al suo allestimento o alla sua trasformazione.

Il coinvolgimento e la partecipazione dei bambini nei processi di modificazione degli spazi consente loro di appropriarsi dell'ambiente (Montessori docet), di viverlo come un'estensione di sé, d'investirlo di operazioni e di progetti e di dargli forma concretamente e simbolicamente.

S'individua qui il valore pedagogico di una progettazione condivisa, tra adulti e bambini, di angoli e spazi.

L'organizzazione pedagogica dello spazio riguarda, quindi, il ruolo dell'adulto/insegnante; la valenza sociale dello spazio; il rapporto tra spazio e sviluppo dell'autonomia e tra spazio e corporeità.

L'insegnante/adulto, in particolare, avrà un ruolo significativo nell'osservazione sistematica dell'utilizzo educativo dello spazio da parte degli alunni, come modalità per rivedere e migliorare l'organizzazione dell'ambiente nel corso del tempo.

La ricerca pedagogica degli spazi si situa così in una dimensione di continua ricerca-azione.

L'allestimento dello spazio, infatti, va interpretato come elemento metodologico che sostiene il progressivo allargarsi e arricchirsi dell'esperienza infantile.

Pur garantendo alcuni elementi di continuità e stabilità, nella scuola dovrebbero esserci spazi flessibili, che cambiano e si adattano alle mutevoli esigenze, nel corso di uno stesso anno scolastico o di un ciclo di studi.

Lo studio del contesto educativo (assieme all'osservazione pedagogica dell'alunno) deve tener conto, da un lato, delle circostanze nelle quali l'azione educativa ha luogo e, dall'altro, dei significati attribuiti a tali circostanze dai soggetti che vi sono coinvolti: insegnanti e alunni.

L'allestimento di uno spazio educativo può essere paragonato alla stesura di un testo scritto, per cui si tratta di attribuire significati per arrivare ad una coincidenza tra le intenzioni degli autori (gli insegnanti) e l'interpretazione dei lettori (gli alunni).

Anche in un testo scritto, infatti, deve esserci una certa condivisione di significati, tra lo scrittore e il lettore, per consentire il trasferimento di informazioni.

Conclusioni

Lo scopo di questo contributo era dunque quello di chiarire (e speriamo di esserci riusciti, nonostante la sua necessaria brevità) che lo spazio di una scuola può essere esaminato solo in relazione alla sua dimensione pedagogica di contesto, mettendo in evidenza i nessi e le molteplici implicazioni tra la dimensione fisica (struttura edilizia e sue condizioni; arredi; materiali; delimitazione e distribuzione degli angoli; ambientamento; decorazioni; ecc.) e la dimensione funzionale (modalità di accesso; controllo e partecipazione; regole; polivalenza; attività; ecc.).

Questa relazione consente di cogliere le interazioni dinamiche che si realizzano tra la configurazione dello spazio fisico e gli importanti rapporti che vi si instaurano.

Va, dunque, salvaguardata una concordanza, costante, tra questi tre elementi: *struttura, oggetti, azioni*.

Secondo i canoni dell'epistemologia, possiamo immaginare le fasi di un percorso di questo tipo:

l'esplicitazione del significato dello spazio, cioè degli intenti educativi che presiedono al suo allestimento; un'osservazione iniziale, per descrivere la struttura e i materiali che caratterizzano lo spazio e per rilevare le condotte degli insegnanti e degli alunni (che potrebbero anche evidenziare delle incoerenze, rispetto alla fase progettuale degli spazi); la definizione di come s'intende modificare l'ambiente, influenzando sui comportamenti dei soggetti che vi agiscono; un momento osservativo finale di verifica dell'ipotesi d'intervento.

In conclusione, si tratta di costruire un piano di coerenza tra gli assunti progettuali e la pratica educativa, che deve guidare ogni tipo d'intervento quando si affronti la complessa questione della creazione degli spazi per l'educazione.

Riferimenti bibliografici

- Bakerman, Z., et al. (2006). *Learning in Places (Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education)*. New York: Peter Lang.
- Campagnoli, G. (2007). *L'architettura della scuola. Un'idea per i luoghi della cultura e dell'apprendere*. Milano: Franco Angeli.
- Canizares, A. & Fajardo, J. (2007). *Kindergartens, Schools and Playgrounds*. Barcelona: Loft Publications.
- Cepi, G. & Zini, M. (1998). *Children, spaces, relations. Metaproject for an Environment for Young Children*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Chiles, P. (2012). *School Building. Key Issues for Contemporary Design*. Birkhäuser Verlag.
- Clarke, J. (2010). *Designing schools from the inside out*. London: Continuum.
- Costa, M. (2009). *Psicologia ambientale e architettonica. Come l'ambiente e l'architettura influenzano la mente e il comportamento*. Milano: Franco Angeli.
- Day, C. (2005). *La casa come luogo dell'anima*. Novara: Boroli Editore.
- Duca, G. (2008). *Il recupero dell'edilizia scolastica a misura di bambino. Requisiti di usabilità per le scuole primarie*. Napoli: Editrice Univ. Fridericiana.
- Dudek, M. (2000). *Kindergarten architecture: space for the imagination (2ª ed.)*. New York: Spon press.
- Dudek, M. (2009). *Children's spaces (Transferred to digital print ed.)*. Amsterdam etc.: Elsevier.
- Ellsworth E. (2004). *Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy*. London: Routledge.
- Fortunati, A. (2008). *La progettazione dello spazio nei servizi educativi per l'infanzia*. Azzano San Paolo: Junior.
- Gelfand, L. (2010). *Sustainable School Architecture: Design for Elementary and Secondary Schools*. Chichester etc.: Wiley.

- Harms, T. & Cryer, D. (2006). *Infant/Toddler Environment Rating Scale*. Teachers College Press.
- Hertzberger Herman. (1996). *Lezioni di architettura*. Bari: Laterza.
- Oleotto, E. (2007). *Edifici scolastici ecocompatibili*. Vol. 1. Monfalcone: EdicomEdizioni.
- Paredes, C. (2007). *Kindergartens, schools and playgrounds*. Barcelona, Spain: Loft Publications.
- Wölfflin H. (2010). *Psicologia dell'architettura*. Milano: Et al. edizioni.
- Zumthor, P. (1011). *Atmosfere: ambienti architettonici, le cose che ci circondano*. Milano: Electa.