



Gli arredi come strumenti pedagogici

Ombretta Iardino

Dallo spazio contenitore al contenuto bambino

Con l'introduzione della dicitura *scuola dell'infanzia*, che avviene con la riforma Moratti in sostituzione della dicitura *scuola materna*, si consolida l'idea di scuola pienamente inserita nel sistema educativo dei *grandi* di cui condivide finalità, professionalità dei docenti e visione d'insieme del percorso formativo 3-14 anni, pur mantenendo una specificità e un ruolo autonomo rispetto alla struttura disciplinare e pedagogico-didattica del primo ciclo (elementari e medie)¹.

Le peculiari caratteristiche dei bambini dai 3 ai 6 anni impongono una professionalità dei docenti, sempre in equilibrio tra cura e insegnamento nella prospettiva, però, di traghettare la *scuola dell'infanzia* nel più ampio programma educativo che, come si legge nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, con «la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado costituisce il primo segmento del percorso scolastico e contribuisce in modo determinante all'elevazione culturale, sociale ed economica del Paese e ne rappresenta un fattore decisivo di sviluppo e di innovazione»². La *scuola dell'infanzia*, oggi, non è più intesa come luogo di *assistenza e custodia*³, ma è un *ambiente di apprendimento, di relazione, di vita*⁴ e di educazione per il bambino che in esso, con adeguati *supporti*, sviluppa *competenze, autonomia, identità* e, non ultimo per importanza in una società multietnica, senso della *cittadinanza*. Si è anche sviluppata una nuova *cultura dell'apprendimento* che richiede nuove qualità pedagogiche all'architettura scolastica, attraverso un progressivo

¹ Decreto legislativo 19.02.2004 n. 59, (G.U. n.51 del 02.03.2004 - Supp. Ordinario n. 31) *Capo 1. Scuola dell'Infanzia, Art. 1. Finalità della scuola dell'infanzia*.

² *Finalità generali. Scuola, Costituzione, Europa*, in “Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo”, settembre 2012, p. 9. Le Indicazioni sono state redatte da un gruppo multidisciplinare di studiosi: il nucleo redazionale è composto da «Giancarlo Cerini, Paolo Mazzoli, Damiano Previtali, Maria Rosa Silvestro. I consulenti esperti: Eraldo Affinati, Maria Arcà, Daniela Bertocchi, Giorgio Bolondi, Antonio Brusa, Giancarlo Cerini, Federico Corni, Stefania Cotoneschi, Gino De Vecchis, Rossella Garuti, Gisella Langè, Ivo Mattozzi, Paolo Mazzoli, Monica Oppici, Raffaella Paggi, Damiano Previtali, Enrica Ricciardi, Guglielmo Rispoli, Maria Rosa Silvestro. Altri esperti consultati: Rosa Calò, Andrea Ceciliani, Sergio Cicatelli, ElitaMaule, Angelo Raffaele Meo, Marco Mezzaluna, Ermanno Morello, Marco Pedrelli, Simonetta Polato, Gian Carlo Sacchi, Andrea Sassoli, Paolo Secli, Maria Teresa Spinosi, Benedetta Toni, Rita Zanutto. Un ringraziamento particolare per gli autorevoli suggerimenti ai professori: Luigi Berlinguer, Tullio De Mauro, Francesco Sabatini, Lucrezia Stellacci, Capo dipartimento per l'Istruzione. Carmela Palumbo, Direttore generale, direzione per gli orientamenti scolastici e l'autonomia scolastica. Un ringraziamento particolare ai professori Mauro Ceruti e Italo Fiorin, rispettivamente Presidente e Coordinatore della Commissione nazionale incaricata della stesura delle Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione di cui al D.M. 31 luglio 2007» (ivi, p. 2).

³ Cfr. *La scuola dell'Infanzia*, in ivi, p. 16.

⁴ Cfr. ivi, p. 17. La scuola, dunque, deve «promuove lo star bene e un sereno apprendimento attraverso la cura degli ambienti, la predisposizione degli spazi educativi, la conduzione attenta dell'intera giornata scolastica» (*ibidem*).



rinnovamento di spazi, di arredi e di modelli didattici maggiormente dinamici⁵, che investe anche il settore della *scuola dell'infanzia* e che impone, così, di spostare l'attenzione dal *contenitore spazio* al *contenuto bambino* e alle sue attività sempre in continuo movimento e trasformazione: queste, infatti, acquistano piena dignità di *attività di apprendimento* vero e proprio. Recenti studi nel campo delle *scienze bioeducative*, entrate «nel panorama pedagogico dell'inizio del Duemila»⁶ hanno mostrato, come fa notare Flavia Santoianni, che oggi occorre «integrare la dimensione cognitiva (esplicita e implicita), la dimensione emotiva (affettiva, emozionale e motivazionale) e la dimensione organismica (corporea e percettiva), considerate inseparabili»⁷.

L'architetto, oggi, alla luce della nuova complessità che investe l'infanzia nella sua *dimensione scolastica*, deve superare il ruolo di tecnico: deve, cioè, riappropriarsi di una funzione maggiormente propositiva del ruolo del progettista e, con la necessaria collaborazione interdisciplinare, deve introdurre nel processo di progetto i risultati più innovativi della scienza pedagogica, per poter prefigurare un ambito ideologico all'interno del quale dare “forma e oggettualità” a quell'*agire intelligentemente* che, agli inizi del Novecento, già Maria Montessori voleva realizzare grazie a una adeguata produzione di arredi per l'infanzia che rispondesse, soprattutto, a requisiti di leggerezza, semplicità, possibilità di manipolazione e dimensioni adeguate.

Il progetto degli arredi appare, dunque, tutt'altro che una miniaturizzazione di banchi e sedie da distribuire, staticamente in “spazi-contenitori”, false riproduzioni di aule scolastiche, o peggio, arbitrariamente in “spazi-indifferenziati”. Il progetto si presenta, infatti, come un complesso campo di sperimentazione e di interrelazione di differenti discipline chiamate a sostanziare cifre, numeri, misure e carattere di questi *spazi di apprendimento*. Gli arredi, infatti, devono, oggi, essere considerati come elementi prioritari per realizzare una adeguata cura dell'*ambiente di formazione* del bambino. Il più recente testo del MIUR del 2013, infatti, dichiara, come forse mai era stato fatto in modo così esplicito, la centralità del progetto degli arredi nella creazione di una *nuova identità di scuola* per le nuove generazioni:

Gli arredi consentono di creare spazi di gruppo, spazi laboratoriali, spazi individuali, spazi informali e di relax con componenti di reversibilità: valorizzano la capacità evolutiva della scuola e contribuiscono in modo determinante non solo al funzionamento ma alla definizione della sua identità estetica: raccontano e supportano un nuovo modello educativo e risultano quindi centrali nel processo progettuale⁸.

⁵ In molte regioni d'Italia ci sono realtà didattiche nelle quali si stanno sviluppando interessanti sperimentazioni di nuovi modelli di apprendimento che coinvolgono, nel processo di rinnovamento, anche l'intera architettura scolastica. Una sperimentazione che merita di essere attentamente analizzata è quella in atto in Alto Adige, dettagliatamente descritta in Beate WEYLAND, Sandy ATTIA, *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*, Guerini, Milano, 2015.

⁶ Flavia SANTOIANNI, *Teorie emergenti in campo bioeducativo*, in “RESEARCH TRENDS IN HUMANITIES Education and Philosophy”, Vol. 5, anno 2018, p. 13.

⁷ Flavia SANTOIANNI, *Presentazione*, in ID., *L'approccio bioeducativo alla letto-scrittura*, (guida per l'insegnante), con la collaborazione di Marina Capasso, Emilia Cilento, Emilia Lamberti, Marialuisa Maiorano, Marialuisa Maresca, Chiara Oliveri, Silvana Onorato, Rosanna Riccio, Claudia Sabatano e Monica Sorrentino, Erickson, Trento, 2012, p. 7.

⁸ “Linee guida per l'edilizia scolastica”, MIUR 2013, VII. *Arredi*.



Ripartire dal *contenuto bambino* significa che le *attività ordinate, libere e pratiche*, previste dal D. M. 18-12-1975⁹, devono essere riportate al più ampio programma pedagogico nel quale il gioco, inteso come strumento di *apprendimento*, può essere veicolato anche attraverso spazi e arredi. Il concetto di *centralità della persona*, che ha valenze importantissime per la scienza pedagogica, dunque, deve trovare una sua traduzione fisica anche nella scienza dell'architettura che deve mettere nuovamente al centro del processo di progetto il bambino, con le sue peculiari necessità di *apprendimento*, la cui complessità è spesso ignorata dai progettisti: i bambini, invece, «sono espressione di un mondo complesso e inesauribile di energie, potenzialità, sorprese e anche di fragilità che vanno conosciute osservate e accompagnate con cura, studio, responsabilità e attesa»¹⁰.

Oggi, dunque, il progetto degli arredi deve proporre oggetti più complessi e “ricchi” di quelli previsti dalla norma: essi, infatti, possono andare oltre il soddisfacimento di un piano di necessità primario e, in determinate circostanze, da condividere in fase esecutiva con gli addetti ai lavori, possono essere per il bambino più prossimi al gioco che non all'arredamento della *sezione*. In definitiva, è proprio nell'analisi preliminare del progetto didattico, che sottende una idea di *scuola dell'infanzia*, che spazi e arredi, attraverso un potenziamento della loro stessa funzione primaria, possono assumere un *ruolo attivo nel percorso di apprendimento* dei bambini. Tale percorso è veicolato dall'azione educatrice dei docenti che possono, quindi, acquisire spazi e arredi come veri e propri *strumenti pedagogici*¹¹.

⁹ D. M. 18-12-1975, “Norme tecniche aggiornate relative all'edilizia scolastica, ivi compresi gli indici minimi di funzionalità didattica, edilizia ed urbanistica da osservarsi nella esecuzione di opere di edilizia scolastica”, *Paragrafo 3.1.1 Nella scuola materna*, (G.U. 02-02-1976, n. 29, *Supplemento ordinario*). Il primo livello normativo che l'architetto incontra per il progetto scolastico è quello prettamente tecnico: la Legge n. 23 dell'11 gennaio 1996, *Norme per l'edilizia scolastica*, il D. L. 19.02.2004, per una generale definizione di scuola dell'infanzia, il D. P. R. n. 89 20.03.2009, per la definizione della struttura organizzativa della giornata scolastica, il D. M. 18/12/1975 – *Indici minimi di funzionalità*, per l'analisi delle norme tecniche per l'organizzazione degli spazi e degli arredi nella Sezione e le norme UNI 7713/77 – *Caratteristiche e dimensioni per gli arredi*, con gli aggiornamenti delle norme UNI ENV 1729/1 del 2003 – *Sedie e tavoli per istituzioni scolastiche. Dimensioni funzionali*, e quelle UNI ENV 1729/2 del 2003 – *Sedie e tavoli per istituzioni scolastiche. Requisiti di sicurezza e metodi di prova*. Il secondo livello normativo analizzato è, invece, maggiormente programmatico: il documento che prescrive le *Raccomandazioni del Parlamento Europeo relative a competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 18.12.2006, *Raccomandazioni del Consiglio Europeo* dell'8 luglio 2015 sul programma nazionale di riforma del 2014, le *Indicazioni Nazionali per Il Curricolo per la Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo* del settembre 2012, per la definizione delle finalità dei traguardi e delle competenze che il bambino deve acquisire, e i più recenti documenti del MIUR, *Linee Guida per l'edilizia scolastica*, del 2013 (aggiornamento del D. M. 18/12/1975) e le *Linee Guida per gli spazi nelle scuole dell'Infanzia Senza Zaino* del novembre 2014 (indicazioni sulla strutturazione dello spazio in relazione allo sviluppo delle competenze individuate dalle *Indicazioni nazionali*). La normativa sull'edilizia scolastica, naturalmente, è ben più ampia e prevede norme per la prevenzione incendi, norme per l'adeguamento degli edifici storici, norme per l'abbattimento delle barriere architettoniche. Per un aggiornamento sui recenti provvedimenti normativi e sulle recenti procedure innovative per l'edilizia scolastica cfr. Marta RAPALLINI, *Nuove norme, nuovi investimenti e nuove procedure per gli edifici scolastici* in Giovanni BIONDI, Samuele BORRI, Leonardo TOSI, *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, Altralinea, Firenze, 2016, pp. 93-105.

¹⁰ *I bambini, le famiglie, i docenti, l'ambiente di apprendimento*, in “Indicazioni nazionali” cit., p. 16.

¹¹ È l'idea del ruolo che l'arredo deve assumere rispetto al soddisfacimento dei bisogni e delle necessità pedagogiche del bambino, a dare forma all'arredo stesso ed è il mutamento di tale ruolo che, in realtà, ha sempre guidato il progetto degli arredi per l'infanzia, caratterizzato da una sostanziale alternanza di *dinamicità e staticità* nel rapporto tra il bambino e lo spazio della scuola e che si è tradotto in una alternanza



Movimento libero e movimento guidato nell'apprendimento ludico del bambino

Nella scuola del terzo millennio, l'idea di *aula*, che per lungo tempo è stata il luogo preferenziale dell'istruzione tende a lasciare il posto a una nuova idea di *spazio unico integrato* nel quale vi sono differenti ambienti per differenti attività di *apprendimento*, la cui disposizione sottende una *sequenzialità di movimenti didattici diversi* che implica relazioni differenziate con lo spazio, nell'ottica di un principio di *autonomia dello studente*¹². Come debba essere riequilibrato il delicato rapporto tra il piccolo studente e lo spazio di apprendimento, «affinché sia qualitativamente efficace»¹³, è un argomento attualmente indagato «sia in ambito pedagogico, sia in ambito architettonico»¹⁴. Santoianni, in particolare, pone l'accento sulla necessità di un intenso dialogo tra pedagogia e architettura:

L'esperienza, come principio bioeducativo (Frauenfelder, Santoianni, 2002, 2003), implica processi di adattamento nelle interazioni situate, caratterizzate da non prevedibilità e continue variazioni. In questo senso prende corpo lo studio della relazione dinamica tra lo studente e lo spazio costruito, in funzione delle possibilità di modifica e di trasformazione consentite dai processi di accettazione e di resistenza al cambiamento propri dei sistemi cognitivi (Santoianni, 2006). La modificabilità cognitiva – e soprattutto l'*educabilità*, cioè le possibilità dell'azione formativa in base alle potenzialità di apprendimento e alle disponibilità al cambiamento, lungo il corso della storia personale degli apprendimenti (Santoianni, 2014) – diviene protagonista del processo di progettazione, che avviene ora in stretta relazione con le *chance* di intervento e di trasformazione¹⁵.

Per far sì che ciò accada anche nella *scuola dell'infanzia*, l'arredo deve assumere, oltre a quella funzionale, anche una *dimensione ludica* che l'architetto deve prevedere e *progettare* con una casistica di sequenze di comportamenti di *docente e bambino* nel delicato processo di formazione. L'utilizzo dell'arredo come gioco consente, infatti, una relazione bambino-oggetto non passiva, ma in continuo “movimento” e in continua *scoperta del mondo* (lo spazio della *sezione*) che consiste in acquisire competenze, ovvero, «giocare, muoversi, manipolare, curiosare, domandare, imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e il confronto tra proprietà, quantità, caratteristiche, fatti»¹⁶. Così, nelle mani dei docenti, l'arredo è uno strumento

di *leggerezza e pesantezza* dell'arredo stesso. Sul tema dell'evoluzione storica dell'arredo per bambini in relazione alle coeve idee pedagogiche cfr. Maria Paola MAINO, *A misura di bambino. Cent'anni di mobili per l'infanzia in Italia (1870-1970)*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2003. Per una interessante storia evolutiva del banco scolastico cfr. Juri MEDA, *Dalla disciplina al design: l'evoluzione del banco scolastico in Italia tra Ottocento e Novecento* in Giovanni BIONDI, Samuele BORRI, Leonardo TOSI, *Dall'aula all'ambiente di apprendimento* cit., pp. 129-148.

¹² Cfr. “Linee guida per l'edilizia scolastica”, MIUR 2013. *I. Premessa*.

¹³ Flavia SANTOIANNI, *Lo spazio e la formazione del pensiero: la scuola come ambiente di apprendimento*, in “RESEARCH TRENDS IN HUMANITIES Education and Philosophy”, Vol. 4, anno 2017, p. 37.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ivi*, p. 41.

¹⁶ *La scuola dell'Infanzia*, in “Indicazioni nazionali” cit., p. 16.



pedagogico, nelle mani del bambino, l'arredo è uno strumento di conoscenza e di cerniera tra *sé e il mondo*. L'arredo-gioco, inoltre, consente il superamento di una dannosa idea che le due sole posizioni, che il bambino possa assumere nella *sezione*, siano quelle statiche: il *bambino seduto* e il *bambino in piedi*. Come fa notare Santoianni, «ogni soggetto che apprende va considerato come uno specifico sistema biodinamico: in altre parole, ogni individuo è diverso dall'altro nel proprio modo di apprendere»¹⁷: un apprendimento che, nel bambino, avviene soprattutto attraverso il corpo.

La scienza pedagogica, dunque, ci dice che i bambini sono diversi tra loro e che, nel nostro caso, lo stesso bambino ha necessità dinamiche differenti poiché, nel corso della stessa giornata, il suo corpo ha bisogno di stare *in piedi, seduto al tavolo, seduto a terra, sdraiato, accovacciato*, ecc. Ciò è valido non solo per i momenti *informali*, ma anche per i momenti di attività più *strutturati*: gli spazi non devono “costringere” a una postura prevalente, ma permetterne la loro effettiva varietà e gli arredi devono consentire di sostare e lavorare secondo *posture differenziate*. Le attività che la norma descrive come *ordinate e libere*, presupponendo per le prime staticità e per le seconde mobilità e libertà corporea, acquistano, così, un nuovo senso rispetto a concetti di *movimento libero* o *movimento guidato*, che si propongono in una dinamica alternanza in tutte e *tre attività normate*, superando la dicotomia fisso-mobile, previsto dal decreto del 1975¹⁸, con la più articolata dialettica componibile-flessibile.

Tale superamento consente di attribuire anche all'arredo quel carattere di mobilità che è fortemente auspicato nelle *Indicazioni nazionali* per l'intero *ambiente di apprendimento*. Il *movimento*, infatti, è uno strumento indispensabile per l'*apprendimento* durante il quale il valore di staticità o di dinamicità, non è più da attribuire solo agli arredi, ma al bambino stesso che sperimenta così i ritmi del proprio corpo, attraverso *schemi posturali e motori*, e impara a rappresentarlo in un *corpo fisso* e *in movimento*, mediante l'utilizzo di oggetti che egli stesso è in grado di adattare alle situazioni ambientali all'interno della sezione.

I bambini prendono coscienza del proprio corpo, utilizzandolo fin dalla nascita come strumento di conoscenza di sé nel mondo. Muoversi è il primo fattore di apprendimento: cercare, scoprire, giocare, saltare, correre a scuola è fonte di benessere e di equilibrio psico-fisico. L'azione del corpo fa vivere emozioni e sensazioni piacevoli, di rilassamento di tensione, ma anche la soddisfazione del controllo dei gesti, nel coordinamento con gli altri; consente di sperimentare potenzialità e limiti della propria fisicità, sviluppando nel contempo la consapevolezza dei rischi dei movimenti incontrollati [...]. La scuola dell'infanzia mira altresì a sviluppare la capacità di esprimersi e di comunicare attraverso il corpo per giungere ad affermare le capacità percettive e di conoscenza degli oggetti, la capacità di orientarsi nello spazio, di muoversi e di comunicare secondo immaginazione e creatività¹⁹.

¹⁷ Flavia SANTOIANNI, *Modelli di studio. Apprendere con la teoria delle logiche elementari*, Erickson, Trento, 2014, p. 16. Si noti come in questo testo venga analizzata una variegata gamma di disposizioni all'apprendimento, sulla base dello studio dei tre fondamentali livelli percettivi: visivo, uditivo e tattile.

¹⁸ D. M. 18-12-1975. Paragrafo 4. *Norme relative all'arredamento e alle attrezzature*.

¹⁹ *I campi di esperienza. Il corpo e il movimento*, in “Indicazioni nazionali” cit., pp. 19-20.



Il *movimento*, per i bambini tra i 3 e i 6 anni, è inevitabilmente legato al gioco che, però, è *una faccenda molto seria* perché non serve al bambino *a passare il tempo, ma a capire il mondo*: il progetto per uno spazio che dovrà accogliere tale idea di gioco, dunque, va affrontato con rigore. Contrariamente a quanto si potrebbe pensare, il generale sistema degli oggetti, che in una sezione della *scuola dell'infanzia* sono a disposizione del bambino, non è solo quello ascrivibile al mondo giocattolo, anzi molto spesso questi sono utilizzati in mancanza d'altro, nei momenti di ozio. Come già precisò Maria Montessori, «il bambino ha sempre cose alte innanzi a sé, e urgenti. Perché ogni minuto che trascorre è prezioso per lui, rappresentando un passaggio da un grado inferiore a uno superiore. Infatti il bambino cresce di continuo, e tutto quanto si riferisce ai mezzi di sviluppo è per lui affascinante e lo fa indifferente all'attività oziosa»²⁰. Quello che il bambino compie nella *sezione* è un vero e proprio *lavoro* fatto di attività, di progettualità di queste e di definizione di regole condivise con gli altri bambini; in questo *lavoro* il primo strumento che egli utilizza è proprio l'*ambiente* ed è dall'ambiente esterno che materialmente sorge la sua attività, che è costituita da azioni attraverso le quali si relaziona con gli oggetti reali del mondo esterno²¹. La natura spiccatamente progettuale delle *Indicazioni nazionali*, dunque, conferma una impalcatura culturale e pedagogica che non propone un modello naturalistico di “maturazione”, impostato su un carattere di spontaneismo, ma auspica la formazione di un concetto di sviluppo che prevede la centralità e, soprattutto, l'iniziativa del soggetto nel processo della propria crescita. In questo delicato processo di crescita gli adulti docenti si prendono cura del bambino con una intenzionalità prevalentemente pedagogica: per tale motivo essi devono essere aiutati e sostenuti da un adeguato e favorevole *contesto educativo*, che nel testo viene definito, appunto, *ambiente protettivo*. Qui l'*apprendimento*, che nei bambini si identifica con *l'azione, l'esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura, l'arte, il territorio*, avviene per *via pratica* ed è veicolato da una dimensione ludica intesa come forma prioritaria di relazione e di conoscenza: tale dimensione inevitabilmente determina il carattere stesso dell'*ambiente* che si trova a dover assumere una funzione di cerniera tra l'*ambiente domestico*, dal quale i bimbi più piccoli vengono “strappati”, e l'*ambiente scolastico* vero e proprio che incontreranno di lì a qualche anno.

«I bambini – si legge nelle *Indicazioni* – elaborano la prima “organizzazione fisica” del mondo esterno attraverso attività concrete che portano la loro attenzione sui diversi aspetti della realtà [...]. Osservando il proprio movimento e quello degli oggetti, ne colgono la durata e la velocità, imparano ad organizzarli nello spazio e nel tempo e sviluppano una prima idea di contemporaneità»²². In quest'ottica il lavoro giornaliero si rispecchia in una infaticabile attività con progressive conquiste attraverso le quali *linguaggio e intelligenza, attenzione e concentrazione, consapevolezza di sé e degli altri* si sviluppano. Le esperienze motorie sono il veicolo di acquisizione e di integrazione di diversi linguaggi, di alternanza di parole e gesti, di osservanza di regole condivise:

In un ambiente linguistico curato e stimolante i bambini sviluppano nuove capacità quando interagiscono tra loro, chiedono spiegazioni, confrontano punti di vista, progettano giochi e attività, elaborano e condividono conoscenze. La vita di sezione

²⁰ Maria MONTESSORI, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano, 2015, p. 164.

²¹ Cfr. *ivi*, pp. 272-274.

²² *La conoscenza del mondo*, in “Indicazioni nazionali” cit., p. 22.



offre la possibilità di sperimentare una varietà di situazioni comunicative ricche di senso [...]. Appropriati percorsi didattici sono finalizzati all'estensione del lessico, alla corretta pronuncia dei suoni alla pratica delle diverse modalità di interazione verbale (ascoltare, prendere la parola, dialogare, spiegare)²³.

Tutto questo, quindi, riguarda anche la pratica quotidiana, fatta di una continua manipolazione di ciò che è più prossimo al bambino: l'arredo va progettato a misura di bambino, non solo nel senso antropometrico del termine, ma, soprattutto, rispetto a quel *fare intelligentemente* di cui si accennava all'inizio e che pone il bambino al centro delle sue attività. I bambini, nella loro attività ludica, sono in continua esplorazione della realtà, imparano a osservarla e in base alle proprie esperienze fanno domande, chiedono spiegazioni e propongono soluzioni. Non è quindi un semplice "fare", e non è nemmeno un semplice rapporto forma-funzione quello che ordina le scelte progettuali alla base della definizione compositiva e distributiva degli spazi e alla base della definizione formale degli arredi. Come si legge, infatti, ancora nelle *Indicazioni*,

nel gioco [...] i bambini si esprimono, raccontano, rielaborano in modo creativo le esperienze personali e sociali. Nella relazione educativa, gli insegnanti svolgono una funzione di mediazione e di facilitazione e, nel fare propria la ricerca dei bambini, li aiutano a pensare e a riflettere meglio, sollecitandoli a osservare, descrivere, narrare, fare ipotesi, dare e chiedere spiegazioni in contesti cooperativi e di confronto diffuso. L'organizzazione degli spazi e dei tempi diventa elemento di qualità pedagogica dell'ambiente educativo e pertanto deve essere oggetto di esplicita progettazione e verifica. In particolare: lo spazio dovrà essere accogliente, caldo, ben curato, orientato dal gusto estetico, espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola. Lo spazio parla dei bambini, del loro valore, dei loro bisogni di gioco, di movimento, di espressione, di intimità e di socialità, attraverso l'ambientazione fisica, la scelta di arredamenti e oggetti volti a creare un luogo funzionale ed invitante; il tempo disteso consente al bambino di vivere con serenità la propria giornata, di giocare di esplorare, parlare capire, sentirsi padrone di sé e delle attività che sperimenta e nelle quali si esercita²⁴.

Nel progetto dell'arredo destinato ai bambini nella *scuola dell'infanzia*, ma direi in tutti gli spazi a loro dedicati, libertà ed espressione del corpo, armoniosità dei movimenti nello spazio e tra gli oggetti, sono caratteristiche fondamentali da perseguire perché, come volle sempre precisare Maria Montessori,

il segreto del bambino è [...] nascosto dall'ambiente. Ed è sull'ambiente che bisogna agire per liberare le manifestazioni infantili: il bambino si trova in un periodo di creazione e di espansione e basta solo aprirgli la porta [...]. Così preparando l'ambiente aperto, l'ambiente adatto al momento vitale, deve venire spontanea la manifestazione psichica naturale e perciò la rivelazione del segreto del bambino [...] è l'ambiente che accoglie le energie, perché accoglie i mezzi necessari a svolgere le attività che da esse derivano²⁵.

²³ *I discorsi e le parole*, in *ivi*, p. 21.

²⁴ *I bambini, le famiglie, i docenti, l'ambiente di apprendimento*, in *ivi*, p. 18.

²⁵ Maria MONTESSORI, *op. cit.*, pp. 146-147.



Il bambino, quindi, per la sua predisposizione al progettare le attività e i giochi, a definirne e dividerne le regole, può trovare stimoli interessanti proprio in un arredo che non si dà solo per la sua funzione, ma si presta a essere “scoperto”. Il gesto del bambino, infatti, è un gesto sempre stuzzicato dalla forma dell’oggetto e continuamente alimentato dal suo naturale desiderio di poterlo trasfigurare. La forma incide sulla natura del suo movimento e lo aiuta a sviluppare un maggiore consapevolezza della propria corporeità: nella pratica quotidiana il bambino *controlla l’esecuzione del gesto, valuta il rischio, interagisce con gli altri nei giochi di movimento*.

Ecco che si delinea il carattere attribuibile agli arredi che supportano la vita di *sezione*: essi devono avere la capacità di mettere in relazione attiva il bambino con il docente, al quale è affidato il compito di veicolare le possibilità di utilizzo stesso dell’oggetto, al fine di sviluppare nel bambino la capacità di individuare «le posizioni di oggetti e persone nello spazio, usando termini come avanti/dietro, sopra/sotto, destra/sinistra, ecc. [...] segue correttamente un percorso sulla base di indicazioni verbali»²⁶. Si innescano, così, attraverso il dispiegarsi di una continua varietà di situazioni spaziali e quindi *comunicative*, meccanismi di ascolto, curiosità, interesse per una scoperta continua in relazione a una crescente capacità di orientarsi, attraverso la consapevolezza del proprio corpo, nello spazio.

I cinque campi di esperienza tra spazi e arredi

Il testo dalle *Indicazioni nazionali*, la cui struttura compositiva si articola per *campi di esperienza* che, in un certo senso, mantengono analogie con il concetto di *disciplina*, sottolinea, in modo molto esplicito, il peculiare carattere ludico del processo di *apprendimento* del bambino tra i 3 e i 6 anni: la corporeità del bambino, dunque, con il sistema delle sue azioni e delle sue percezioni²⁷ è al centro della definizione stessa delle finalità e degli obiettivi dell’*apprendimento*. Ecco che il momento dell’analisi dei *campi di esperienza* si preannuncia molto importante nel processo di progetto perché, come si legge nelle *Indicazioni*,

ogni campo di esperienza offre un sistema di oggetti, situazioni, immagini, linguaggi [...] capaci di evocare, stimolare, accompagnare apprendimenti progressivamente più sicuri. Nella scuola dell’infanzia i traguardi per lo sviluppo delle competenze suggeriscono all’insegnante orientamenti, attenzioni, e responsabilità nel creare piste di lavoro per organizzare attività ed esperienze volte a promuovere la competenza che a questa età va intesa in modo globale e unitario²⁸.

I cinque *campi di esperienza* forniscono il “contenuto” delle tre attività, *ordinate, libere e pratiche*, enunciate e quantificate in metri quadrati nella *norma tecnica* del 1975, attraverso l’indicazione di gesti, azioni, relazioni, oggetti, tempi di esecuzione e finalità di *apprendimento*. Nel testo delle *Indicazioni*, inoltre, tali attività si “sfibrano” rendendo i confini tra l’una e l’altra estremamente variabili e auspicando spazi che non siano

²⁶ *La conoscenza del mondo*, in “Indicazioni nazionali” cit., p. 23.

²⁷ Cinque sono i *campi di esperienza* previsti nel testo delle “Indicazioni nazionali”: *il sé e l’altro, il corpo e il movimento, immagini suoni colori, i discorsi e le parole, la conoscenza del mondo*.

²⁸ *I campi di esperienza*, in “Indicazioni nazionali” cit., p. 18.



gerarchicamente distinti, ma siano definiti da una relazione sempre mutevole e dinamica, grazie a un sistema articolato di arredi capaci sia di configurare la varietà spaziale, sia di stuzzicare la fantasia del bambino.

Il potere di *trasfigurare gli oggetti*, infatti, è molto sviluppato nel bambino e va solo stimolato: egli con due sedie, con gli schienali disposti frontalmente a una “precisa” distanza, e una coperta poggiata sopra riesce a “costruirsi” una capanna, un riparo in modo del tutto spontaneo utilizzando le sedie come gioco, ovvero oltre la loro funzione quotidiana di arredi deputati alla postura seduta. Ma, se questo atto, in casa, è affidato alla *spontaneità* del bambino, nella *sezione*, quest’atto di trasfigurazione deve essere il risultato di una *progettualità*.

L’architetto, dunque, può prevedere, nella definizione della forma e nell’assemblaggio delle parti che definiscono una sedia, questa possibilità di *trasfigurazione* e, dunque, può progettare le possibilità che il bambino ha, con l’aiuto guidato del docente-tutor, di manipolare queste sedie scoprendone le potenzialità di aggregazione e di eventuale trasformazione. La previsione di una possibile combinabilità dell’arredo, già presente nella *norma tecnica* del 1975, acquista un senso pieno se pensato in una prospettiva didattica, ovvero in relazione al fatto che «il bambino raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà, confronta e valuta quantità [...] esegue misurazioni usando strumenti alla sua portata»²⁹. Occorre, in definitiva, considerare lo spazio e gli arredi come un “sistema” capace di accogliere la trasformazione, la mutevolezza, la dinamicità, perché «il cambiamento può potenziare l’efficacia formativa»³⁰ ed è possibile, secondo Santoianni, “per l’insegnante” – ma anche, a mio parere, per l’architetto – «provare a regolarlo a gestirlo e a guidarlo attraverso una programmazione adattiva»³¹.

La *seggolina K1340* di Marco Zanuso, prodotta dalla Kartell negli anni Sessanta, rappresenta l’inizio di una storia parallela degli arredi per la scuola, dove gli aspetti pratici, didattici e psicologici sono racchiusi nella stessa componente ludica attribuita alla sedia con la quale il bambino interagisce attivamente e che, attraverso il gioco e la sua fantasia, riesce a “manipolare”; con la *seggolina K1340*, infatti, il bambino può configurare un trenino, un ponte, una capanna e persino una montagna da scalare con ardito spirito da esploratore.

Il bambino «prova piacere nel movimento e sperimenta schemi posturali e motori, li applica nei giochi individuali e di gruppo» e se stuzzicato dalla forma degli oggetti «è in grado di adattarli alle situazioni ambientali della scuola»³². Attraverso il *movimento guidato*, suggerito anche dalla natura combinatoria degli arredi, il bambino impara, inoltre, a controllare l’esecuzione del gesto, a valutare il rischio, a interagire con gli altri nei giochi di movimento: sviluppa la capacità percettiva e di conoscenza degli oggetti, la capacità di orientarsi nello spazio, di muoversi, di comunicare, tutte facoltà che rappresentano un traguardo da raggiungere, nel processo di *conoscenza del mondo*. Può essere, allora, proposto agli educatori un abaco di possibilità di utilizzo dell’arredo-gioco da cui poter attingere, di volta in volta, a seconda delle *finalità didattiche*.

²⁹ *La conoscenza del mondo*, in *ivi*, p. 22.

³⁰ Flavia SANTOIANNI, *Modelli e strumenti di insegnamento*, Carocci, Roma, 2010, p. 91.

³¹ *Ibidem*.

³² *Il corpo e il movimento*, in “Indicazioni nazionali” cit., p. 20.



Le *finalità didattiche* possono essere *cognitive*, introducendo, ad esempio, la geometria e i numeri, in quanto, attraverso le esperienze e le osservazioni, i bambini confrontano, raggruppano e ordinano secondo criteri diversi, e, così, riescono a collocare sé stessi e gli oggetti nello spazio, seguendo un percorso sulla base di indicazioni date.

La familiarità con i numeri può nascere a partire da quelli che si usano nella vita di ogni giorno; poi ragionando sulle quantità e sulla numerosità degli oggetti diversi, i bambini costruiscono le prime fondamentali competenze sul contare oggetti ed eventi, accompagnandole con i gesti dell'indicare, del togliere e dell'aggiungere [...] suddividono in parti i materiali e realizzano elementari attività di misura. Gradualmente, avviando i primi processi di astrazione, imparano a rappresentare con simboli semplici i risultati delle loro esperienze³³.

Ma le *finalità didattiche* possono essere anche di tipo *relazionale* nel momento in cui l'aggregabilità progressiva degli arredi costringe e, nello stesso tempo, aiuta il bambino a relazionarsi con gli altri, a condividere, a confrontarsi a uscire *fuori da sé* e riconoscere *l'altro*³⁴. Queste riflessioni riguardano in massima parte le attività, che la *norma tecnica* definisce come *attività ordinate*, alle quali possiamo attribuire un carattere più preciso, in relazione agli obiettivi dei *campi di esperienza*, a partire dal concetto di *ordine* che evoca tutt'altro che staticità. Per Maria Montessori, infatti, «conoscere il collocamento degli oggetti nell'ambiente [...] ricordare il luogo dove ciascuno di essi si trova [...] vuol dire orientarsi nell'ambiente e possederlo in tutti i suoi particolari»³⁵ e questa attività, dunque, implica estrema dinamicità del pensiero e del corpo. Tale approccio è ripreso nel testo delle *Indicazioni* attraverso il concetto di *movimento guidato*, che è un ulteriore strumento di apprendimento per il bambino.

I bambini costruiscono le prime fondamentali competenze con il contare oggetti ed eventi, accompagnandole con i gesti dell'indicare, del togliere e dell'aggiungere. Muovendosi nello spazio, i bambini scelgono ed eseguono i percorsi più idonei per raggiungere una meta prefissata scoprendo concetti geometrici come quelli di direzione e di angolo. Sanno descrivere le forme di oggetti tridimensionali, riconoscendo le forme geometriche e individuandone le proprietà (ad esempio riconoscendo nel “quadrato” una proprietà dell'oggetto e non l'oggetto stesso)³⁶.

Un principio, questo, che può essere adottato anche in quelle attività di gioco, definite *attività libere*, nelle quali il bambino, pur nella libertà del suo movimento è *guidato* alla progressiva scoperta del rapporto tra il suo corpo e lo spazio che lo accoglie e gli arredi che lo circondano. Questa indicazione è importante per poter introdurre gli arredi nel progetto pedagogico anche per quelle attività considerate di *piena libertà del corpo*: con il loro carattere di combinabilità degli elementi, infatti, essi possono essere utilizzati come “mattoni” per costruire percorsi e spazi di movimento. Una libreria, come quella progettata dallo studio De Pas, D'Urbino, Lomazzi, nel 1971, *Brick System*, allora, concepita con elementi che si montano, che evocano i mattoni del famoso gioco della

³³ *La conoscenza del mondo*, in *ivi*, p. 22.

³⁴ Cfr. *Il sé e l'altro*, in *ivi*, pp.18-19.

³⁵ Maria MONTESSORI, *op. cit.*, p. 73.

³⁶ *La conoscenza del mondo*, in “Indicazioni nazionali” *cit.*, p. 22.



Lego, consente la componibilità di piani a differenti altezze, a portata di bambino, che subito stuzzica la sua fantasia. Il passo, infatti, che lo porta a utilizzare la libreria come “avventuroso percorso”, non solo mentale, grazie ai libri di fiabe, ma anche fisico, grazie ad audaci arrampicate tra quegli stessi libri, è decisamente breve.

Questo è un esempio in cui la funzione dell'*arredo contenitore-libreria* prevede nella sua forma un'ulteriore funzione che è prettamente ludica. La *conoscenza del mondo, di sé e dell'altro* per il bambino avviene per *via pratica* e, dunque, il *movimento*, la dinamicità, la flessibilità, la trasformabilità sono i principi portanti di *tutte le attività* che egli svolge: «i bambini giocano con il proprio corpo, comunicano, si esprimono con la mimica, si travestono, si mettono alla prova, anche in questi modi percepiscono la completezza del proprio sé, consolidando autonomia e sicurezza emotiva»³⁷. L'esigenza dei bambini di curiosare li spinge continuamente verso scoperte sempre nuove e diverse e, quindi, necessita di oggetti che si predispongano a essere “scoperti”:

Toccano, smontando, costruendo e ricostruendo, affinando i propri gesti, i bambini individuano qualità e proprietà degli oggetti e dei materiali, ne immaginano la struttura e sanno assemblarli in varie costruzioni; riconoscono e danno un nome alle proprietà individuate, si accorgono delle loro eventuali trasformazioni. Cercano di capire come sono fatti e come funzionano macchine e meccanismi che fanno parte della loro esperienza, cercando di capire anche quello che non si vede direttamente³⁸.

Estendendo questo principio anche al rapporto con gli arredi è possibile far rientrare nel progetto un'idea di *multifunzionalità* e quindi di *trasformabilità* che può, attraverso il lavoro coadiuvante dell'educatore, veicolare questa attitudine alla continua curiosità e scoperta in tutte le attività che il bambino affronta durante l'arco della giornata. Questa curiosità lo porta anche a smontare una sedia e utilizzare il suo schienale come “mattoncino” per costruirsi un piccolo recinto di gioco, come nel caso della sedia *Junior*, realizzata nel 1972 dallo studio De Pas, D'Urbino, Lomazzi, che in tal senso è esemplificativa: la sua forma è composta, infatti, di parti autonome (i piedi, la seduta, lo schienale) definite da diversi colori che aiutano il bambino alla sua comprensione e stimolano la fantasia verso la sua scomposizione.

L'*arredo-gioco* a più funzioni implica, dunque, la predisposizione di un piano-sequenza del gesto del bambino che “imprime” così, per *libera scelta*³⁹, la funzione all'oggetto, in una continua acquisizione della propria autodeterminazione. Il gesto del bambino può essere un gesto indotto da una serie di possibili “movimentazioni” e trasformazioni (rotazione, traslazione, scorrimento, ribaltamento), ma soprattutto da una serie di attività a essi connesse (riporre, ordinare, togliere, individuare, collocare ecc.).

L'aspetto dinamico dello spazio e dell'arredo è un carattere necessario anche in quelle attività collaterali alle *attività ordinate*, che nel D. M. del 1975 sono solo accennate, ma

³⁷ *Il corpo e il movimento*, in *ivi*, p. 19.

³⁸ *La conoscenza del mondo*, in *ivi*, p. 22.

³⁹ Una delle analisi più interessanti di Maria Montessori riguarda proprio il desiderio, che è anche una necessità di crescita del bambino, di scegliere. Si legge nei suoi scritti: «osservandoli capii il loro desiderio di rimettere a posto gli oggetti e di lasciarli liberi di farlo [...]: mettere in ordine gli oggetti, riparare a ogni disordine eventuale, era una attrattiva vivissima [...] i bambini avevano dei desideri particolari e sceglievano le loro occupazioni [...]. Fu una delle prime conseguenze interessanti vedere che i bambini non sceglievano tutto quel materiale [...] ma soltanto alcuni oggetti di esso» (Maria MONTESORI, *op. cit.*, pp. 161-162).



che, oggi, rappresentano la quota più consistente: *le attività speciali* nelle quali «le esperienze motorie consentono di integrare i diversi linguaggi, di alternare la parola e i gesti, di produrre e fruire musica, di accompagnare narrazioni, di favorire la costruzione dell'immagine di sé»⁴⁰. Le attività, che la norma del 1975 definisce *speciali*, in realtà, nelle *Indicazioni nazionali*, rappresentano una quota importantissima e direi ormai considerata *ordinaria*, del processo di apprendimento⁴¹: esse sono utili per lo sviluppo del linguaggio e della personalità, attraverso il potenziamento della creatività e dell'immaginazione:

I linguaggi a disposizione dei bambini, come la voce, il gesto, la drammatizzazione, i suoni, la musica, la manipolazione dei materiali, le esperienze grafico pittoriche, i mass-media, vanno scoperti ed educati perché sviluppino nei piccoli il senso del bello, la conoscenza di se stessi, degli altri e della realtà. L'incontro dei bambini con l'arte è occasione per guardare con occhi diversi il mondo che li circonda⁴².

L'arte, la musica, il racconto, l'approccio alle scienze naturali e al mondo dei nuovi *media* sono tutti campi nei quali, come è evidenziato nel testo delle *Indicazioni*,

i bambini esplorano continuamente la realtà e imparano a riflettere sulle proprie esperienze descrivendole, rappresentandole, riorganizzandole con diversi criteri. Pongono così le basi per la successiva elaborazione di concetti scientifici e matematici che verranno proposti nella scuola primaria [...]. Si avviano così le prime attività di ricerca che danno talvolta risultati imprevedibili, ma che costruiscono nel bambino la necessaria fiducia nelle proprie capacità di capire e di trovare spiegazioni⁴³.

Imparare a esprimersi attraverso i differenti linguaggi, anche quelli multimediali, *formulare piani di azione individuali e di gruppo, per realizzare attività creative*, produce una attività di *sezione* il cui ambiente è chiamato a offrire «la possibilità di sperimentare una varietà di situazioni comunicative ricche di senso»⁴⁴. Il fattore comunicazione avviene sicuramente attraverso il sistema dei libri illustrati, ma nel testo è indicato anche l'ambiente come portatore di messaggi visivi: tutto ciò che è presente nella *sezione* influenza la dimensione percettiva del bambino e questo aspetto richiede anche una puntuale riflessione sulla natura dei materiali complementari all'arredo come il sistema di pannelli, i mobili espositori, ovvero tutti quegli “attrezzi” che servono al bambino per favorire il suo lavoro di *caratterizzazione* e di *personalizzazione* dello spazio attraverso l'allestimento della sua “produzione”. Il bambino lascia traccia di sé, della propria storia scolastica, e allora il progettista è chiamato a riflettere sulla possibilità di fornire arredi deputati all'atto espositivo, che consentano, però, di evitare che lo spazio, dopo solo pochi giorni di attività, risulti interamente riempito di immagini e affollato di materiali. La buona qualità percettiva, infatti, deve essere veicolata da *vuoti* e *rarefazioni* che,

⁴⁰ *Il corpo e il movimento*, in “Indicazioni nazionali” cit., p. 19.

⁴¹ Sul tema del valore pedagogico dell'attività teatrale, attraverso la rappresentazione della fiaba, cfr. Clara FIORILLO, *La fiaba tra gioco infantile e gioco scenico*, in “RESEARCH TRENDS IN HUMANITIES Education and Philosophy”, Vol. 5, anno 2018, pp. 88-94.

⁴² *Immagini, suoni, colori*, in “Indicazioni nazionali” cit., p. 20.

⁴³ *La conoscenza del mondo*, in *ivi*, p. 22.

⁴⁴ *I discorsi e le parole*, in *ivi*, p. 21.



attraverso una corretta progettazione degli *arredi contenitori* e degli *arredi espositori*, nonché dei sistemi di fissaggio rimovibili e trasformabili per la pannellistica, offrano uno *spazio leggibile*. Questo spazio, dunque, deve essere caratterizzato, sì, dalla *complessità*, intesa come continua ricerca e sperimentazione, ma anche definito da un chiaro *ordine*, inteso come ricchezza di senso e di attenzione da parte degli adulti.

Alla luce di queste riflessioni, appare più chiara la proposta dell'integrazione della *norma tecnica* con quella delle *Indicazioni nazionali*, grazie alla quale, non solo si specificano il senso e gli obiettivi didattici delle attività, soprattutto di quelle *ordinate*, ma si prefigura anche un ampliamento dell'abaco delle tipologie di arredo necessarie per queste attività, andando ben oltre *sedie, banchi e armadi contenitori*. Ciascuna delle *attività*, quindi, necessita di un vero e proprio *sistema di oggetti* con i quali il bambino possa sperimentare l'esperienza di essere *attore e spettatore* delle sue azioni, in un continuo confronto tra *il sé e l'altro*.

Per un progetto a misura del "bambino-scopritore"

«Progettare scuole è un processo di guarigione – scrivono Weyland e Attia –. È come dare risposta al bisogno di prendersi cura gli uni degli altri. È il terreno comune per dare forma a qualcosa di nuovo, il seme del futuro»⁴⁵. La scuola, infatti, è uno spazio fisico all'interno del quale si realizzano i delicati processi di trasmissione e di elaborazione del patrimonio culturale. «Un edificio scolastico racconta una storia. È un testo che trasmette un patrimonio di cultura, l'immagine che una società intende trasmettere di sé ai propri eredi. Come la scuola, l'edificio che la contiene educa. E come il maestro, l'architetto insegna»⁴⁶.

L'architetto può diventare, dunque, cerniera tra il docente e il bambino nel suo prefigurare, nel progetto degli arredi, funzioni anche inaspettate che, di volta in volta, vanno scoperte dal bambino allo scopo di sviluppare quelle competenze all'*orientamento*, alla *libera scelta*, alla *decisione* e a una progressiva acquisizione e scoperta di ciò che per *se stesso* è necessario, rompendo «i rigidi schemi in cui si trova spesso incastrata la scuola dell'insegnamento»⁴⁷. Attribuire *caratteri ludici e didattici* agli arredi vuol dire, per l'architetto, «intervenire» attivamente per la definizione pedagogica di una idea programmatica del processo di apprendimento del bambino, che è chiamato, poi, a individuare gli elementi di quegli arredi, a scegliere quelle parti idonee rispetto alle attività che deve svolgere, a dispiegarle e assemblarle secondo schemi che, in fase di progetto, l'architetto auspicabilmente ha già prefigurato. Come suggeriva Maria Montessori, «nell'ambiente del bambino tutto deve essere misurato oltretutto ordinato, e che dall'eliminazione di confusione e di superfluità nascono appunto l'interesse e la concentrazione»⁴⁸. Le *Indicazioni nazionali* possono essere utilizzate, dunque, come strumento «aperto» e «flessibile», all'interno del complesso rapporto norma-progetto, con il quale si può ottenere un ampliamento del dato normativo con l'immissione, nel processo di progetto, del *bisogno umano*, in questo caso del *bisogno infantile*. Come

⁴⁵ Beate WEYLAND, Sandy ATTIA, *Progettare scuole tra pedagogia e architettura* cit., p. 11.

⁴⁶ Ivi, p. 8.

⁴⁷ Ivi, p. 39.

⁴⁸ Maria MONTESSORI, op. cit., p. 162.



sottolinea Clara Fiorillo, ogni riflessione sull'interno architettonico e il suo arredamento non può prescindere da un'analisi del rapporto tra norma e progetto:

La norma stabilisce i confini indispensabili del piano di sopravvivenza dell'uomo. Il progetto interpreta, allarga, “forza” quei confini per conquistare “più” esistenza. Occorre progettare per un individuo completo, cioè identico e differente, oltre la norma. La norma garantisce il bene comune, il progetto specifica incessantemente il bene di tutti e di ognuno⁴⁹.

Questo approccio risulta ancor più necessario nel progetto di un interno architettonico complesso e articolato come quello della *sezione* della *scuola dell'infanzia*, soprattutto se il progettista intende attribuire un ruolo *pedagogico* all'arredo che il bambino potrà, così, utilizzare nel suo percorso di apprendimento.

Progettare a misura di bambino significa, in definitiva, condurre un'analisi attenta di una vasta casistica di sequenze di azioni, gesti e *routine* quotidiane del bambino, per poter “accompagnare” la sua primaria necessità di *scoperta del mondo* che lo circonda, nel quale nulla, per lui, è già dato, ma tutto va conquistato, scoperto, osservato e poi manipolato, perché «il bambino è uno scopritore: un uomo che nasce da una nebulosa, come un essere indefinito e splendido che cerca la propria forma»⁵⁰.

⁴⁹ Clara FIORILLO, *Introduzione a una fenomenologia di un interno architettonico*, Millennium, Bologna, 2008, pp. 171.

⁵⁰ Maria MONTESSORI, op. cit., pp. 131.