

Progettare scuole insieme: strategie e processi tra spazi e didattiche

Beate Weyland

Capovolgere il percorso: dalle azioni al progetto

La progettazione di un edificio scolastico non inizia dalle sue fondamenta fisiche e spaziali, ma si radica profondamente in un pensiero pedagogico che ragiona sul significato del fare scuola e in un'azione didattica che cerca le sue corrispondenze della soddisfazione di alunni e insegnanti nel loro processo di sviluppo conoscitivo e culturale.

Già con l'antropologo Tim Ingold (2001), l'attenzione alla dicotomia tra costruire e abitare pone l'attenzione sulla generale separazione tra il mondo dei progettisti e quello della scuola. Due universi che parlano lingue diverse, che hanno obiettivi diversi e che riflettono quindi interpretazioni molto diverse di uno stesso mondo: quello della formazione. Per gli uni formare significa dare forma a uno spazio, valutare una serie di elementi perché questa forma si adatti alle condizioni fattive, di carattere economico, ambientale, sociale ecc.. Per gli altri formare significa elaborare un percorso progettuale astratto, di acquisizione di competenze, abilità e conoscenze per maturare una crescita personale e per consegnare un patrimonio culturale acquisito.

Progettare insieme significa creare un terreno comune tra due visioni apparentemente distanti e considerare l'unità essenziale che si instaura tra i due poli quando si sposa la prospettiva dell'abitare. Come insegna Ingold, è proprio abitando uno spazio che è possibile costruirlo, abitare non è solamente occupare uno spazio, ma significa sentirsi a casa, appropriarsene. Il contributo attivo delle figure che vivono uno spazio, in questo caso insegnanti e allievi, è determinante per maturare le opportune relazioni tra l'organismo-scuola e l'ambiente che l'accoglie avendo cura di sperimentarle attivamente. *Dimorare* l'apprendimento e la cultura, prima che dargli dimora, significa partire alla ricerca di una identità profonda degli individui che animano gli spazi scolastici, li organizzano e si organizzano in essi. Questa consapevolezza è la base a partire dalla quale si possono basare interventi sostenibili (intesi come duraturi nel tempo e accettati dalle comunità di utenti) per trasformare e pensare a nuovi ambienti da parte dei progettisti. Si crea una relazione dinamica indissolubile tra spazio e didattiche, protesa a dare dimora alla conoscenza in un movimento continuo.

Sulla base di queste premesse un percorso progettuale di qualità ha come primo obiettivo quello di costruire un dialogo tra i diversi background culturali, di visione e di organizzazione funzionale dell'esperienza: dai dirigenti e il corpo docente, responsabili per le dimensioni pedagogico-didattiche ed educative, agli architetti, competenti per le dimensioni tecnico progettuali, alla committenza, che considera gli elementi politico-economici e funzionali.

L'elemento che permette di capovolgere il percorso progettuale e di rendere un progetto architettonico per la scuola anche un progetto pedagogico consiste nel prendersi il tempo per realizzare la cosiddetta "fase zero" (Montag Stiftung 2012, 2015).

Si tratta di un momento che precede ogni intervento di analisi di costi e di fattibilità, in cui la scuola, in collaborazione con la committenza ed esperti esterni del campo pedagogico e architettonico, sviluppa il *piano organizzativo a indirizzo pedagogico*, più brevemente chiamato “concetto pedagogico”, che definisce in modo chiaro cosa vuole fare una scuola, come vuole lavorare e dove.

Il concetto pedagogico (Weyland 2014) rappresenta il punto di partenza per ripensare gli spazi in base all’approccio didattico e serve per esaminare le difficoltà/potenzialità dell’edificio sotto il punto di vista dell’insegnante e del dirigente scolastico in rapporto alle esigenze del territorio (il comune, la provincia) e della società. È inoltre una opportunità per verificare in termini culturali ed educativi le qualità del progetto scuola e per studiare la possibilità di accogliere attività e soggetti esterni anche oltre l’orario scolastico, in modo tale da acquisire una nuova vitalità per il tessuto di paesi e città e per trasformarsi in un vero e proprio luogo civico e culturale, o centro irradiante per la nuova comunità educante.

Lo spazio può essere letto dunque come la condizione di un proficuo scambio interdisciplinare in cui la progettazione diventa la matrice della comunicazione/cooperazione tra le varie modalità di operare sulla scuola.

Condividere è più che partecipare

“*L’architettura è troppo importante per essere lasciata agli architetti*” è l’aforisma più noto di Giancarlo De Carlo (1973) quando critica l’autonomia disciplinare e il primato del linguaggio architettonico, soprattutto se dentro una logica autoreferenziale che, spesso, tiene poco conto dei bisogni reali dei fruitori e che porta a una trasformazione urbana poco condivisa. De Carlo è stato uno dei primi architetti in Europa a teorizzare e praticare la partecipazione degli utenti nelle fasi di progettazione, spesso attraverso la metodologia del *workshop*, in cui l’utente veniva da subito coinvolto nel processo decisionale, dando rilievo e sostanza alle sue aspettative. Poneva a se stesso precisi confini operativi: come tecnico si limitava a far convergere i singoli ‘desiderata’ verso un comune interesse per la qualità complessiva, funzionale, tecnico-economica ed estetica. Ribadiva che solo il “dialogo orizzontale” tra amministrazioni, progettisti e cittadini consente di ridurre le possibilità di errore nell’operare, in particolare nei processi di trasformazione urbana. “*L’architettura del futuro – affermava – sarà caratterizzata da una partecipazione sempre maggiore dell’utente alla sua definizione organizzativa e formale*”, determinando una confluenza d’intenti tra la committenza, i progettisti e i realizzatori.

Fermo restando che De Carlo abbia svolto una importante funzione nel sbloccare la fondamentale incomunicabilità tra progettista e comunità dei fruitori-abitanti dell’opera, la tesi che si intende sostenere è che risulta difficile e fuorviante pensare di far partecipare l’utenza alla progettazione vera e propria, ma ancora di più: partecipare non basta.

Si può partecipare a un evento e non essere direttamente coinvolti, si può partecipare a un’attività, ma per questo non avere alcun impegno. Si può addirittura partecipare a una riunione e offrire il proprio punto di vista, senza per questo dovere verificarne la ricaduta.

È invece sempre più importante il coinvolgimento dei soggetti che gravitano intorno alla scuola perché ciascuno porti su di sé una parte del “peso” del progetto. È un

impegno di responsabilità, una modalità per generare il “noi”, ovvero quel senso comunitario che trasforma un insieme di “io” in un noi collettivo i cui membri sono parte di una stretta rete di rapporti significativi (Sergiovanni 2002). Questo impegno genera «*ambienti culturali* nei quali tutti apprendono, nei quali ogni individuo è una parte integrante, e nei quali ogni partecipante è responsabile sia dell’apprendimento che del benessere dell’altro» (Simpson 1998: 2).

La progettazione condivisa presuppone l’idea che la scuola si intenda come un vero e proprio progetto della e per la comunità. Soppesare e legittimare le prospettive e le competenze diverse che entrano in gioco nelle diverse fasi progettuali significa imparare a *progettare insieme*: per questo è necessario considerare in una nuova prospettiva il tema della progettazione partecipata, valorizzando l’aspetto dell’assunzione di responsabilità in termini di condivisione degli intenti e dei reciproci impegni nel processo di realizzazione di una scuola (Weyland-Attia 2015).

Costruire o ristrutturare una scuola è un percorso che porta le persone coinvolte ai confini dei loro ambiti di competenza, per incontrarsi nella terra (generalmente di nessuno) dell’interdisciplinarietà, tra le scienze dell’educazione (in senso ampio) e quelle della progettazione (architettura, design). L’interdisciplinarietà, tanto decantata e richiesta dai più, come ben sappiamo, è molto più difficile da attuare di quanto non si pensi. Ma soprattutto se parliamo di spazi scolastici diventa una sfida imprescindibile da affrontare.

Nei processi della progettazione spesso la comunicazione non fluisce perché i diversi soggetti osservano la scuola con prospettive molto diverse e non riescono quindi a seguire i ragionamenti dell’uno e dell’altro. Affrontare i dettagli della posizione dei materiali didattici nella classe sembra una sciocchezza talvolta, a fronte della collocazione dell’edificio scolastico in un particolare tessuto urbano con una serie di problematiche tecnico-architettoniche. Eppure ciascuno vive la propria esperienza all’interno di specifiche cornici. L’intersezione costruttiva tra pedagogia e architettura si offre nel momento in cui le diverse parti “si accorgono” che esistono anche altre prospettive e quindi altri mondi e altre cornici rispetto alle quali osservare uno stesso oggetto. Ciò non vuol dire che si cambiano i punti di vista sulle cose, significa solamente prenderne consapevolezza e includere le diverse prospettive nell’ordine dei pensieri complessivi.

Ciascun componente del team progettuale beneficia di un lavoro condiviso: *l’architetto* ha modo di raccogliere in modo più puntuale e approfondito le informazioni necessarie a progettare interpretando le richieste; *la committenza* non solo riesce a costruire consenso, ma può valutare la portata di un investimento duraturo nel tempo, sostenuto da un processo di identificazione con l’edificio scolastico, inteso come luogo sociale. *Il mondo della scuola* condividendo attivamente il processo può iniziare a promuovere una vera e propria trasformazione o sviluppo della scuola.

Sviluppare la scuola con un concetto pedagogico

Il concetto di sviluppo della scuola, caro all’universo pedagogico d’oltralpe e agli esperti di *school management*, implica un processo di analisi e valutazione critica dello status quo e di riflessioni e proposte sull’identità della scuola. Legare questi pensieri a uno spazio educativo e didattico non è un dettaglio, significa “informare” quindi dare forma e identità all’ambiente in cui l’azione si svolge.

La comunità educante, quindi, quando si appresta a partecipare a un processo di nuova edificazione o ristrutturazione, infatti, si trova di fronte alla possibilità di impegnarsi nella definizione di cosa vuole essere la scuola e di come intende operare per raggiungere i propri obiettivi educativi, didattici e culturali. Il cambiamento non può attivarsi né tramite un modello imposto dall'alto normativo e astratto (innovazione istituzionale), né attraverso un intervento architettonico (innovazione strutturale) ma deve passare dal coinvolgimento degli attori a partire dai loro specifici contesti di vita, dalle loro concrete abitudini quotidiane, dai loro valori e rappresentazioni culturali, dalle loro “poste in gioco” sociali.

La scuola è il laboratorio più adeguato per l'apprendimento di capacità di cittadinanza interattiva e di cooperazione educativa. Per rispondere ai cambiamenti che hanno investito le nuove generazioni, i loro valori, il loro rapporto con il sapere e con la cultura, i diversi attori della filiera educativa possono trovare nel metodo della progettazione condivisa del profilo pedagogico didattico della scuola un mezzo per ottimizzare la propria azione. I dirigenti scolastici e gli insegnanti, le famiglie, la comunità educante in senso più generale, quando si apprestano a partecipare a un processo di nuova edificazione o ristrutturazione di una scuola si trovano di fronte alla possibilità di impegnarsi nella definizione di cosa vuole essere questa scuola e di come intende operare per raggiungere i propri obiettivi educativi, didattici e culturali. Il cambiamento non può attivarsi né tramite un modello imposto dall'alto normativo e astratto (innovazione istituzionale), né attraverso un intervento architettonico (innovazione strutturale) ma deve passare dal coinvolgimento degli attori a partire dai loro specifici contesti di vita, dalle loro concrete abitudini quotidiane, dai loro valori e rappresentazioni culturali, dalle loro “poste in gioco” sociali.

Progettare dal punto di vista pedagogico un edificio scolastico quindi promuove riflessioni condivise, interrogativi a partire dalle domande e dai bisogni dei partecipanti, capacità di analisi e consapevolezza critica, risoluzione collettiva dei problemi, in particolare quando obiettivo principale sia l'individuazione di proposte e strategie per il cambiamento. Gli insegnanti e i dirigenti scolastici, le famiglie e gli studenti, i diversi educatori e operatori nel territorio extrascolastico, possono collaborare alla definizione dell'identità della scuola supportati dagli esperti o attivatori di processo in una rete in cui la conoscenza sia prodotta processualmente a partire dai diversi punti di vista.

In genere le riflessioni riguardano: attitudini, comportamenti, valori; modalità di relazione; le forme di organizzazione in rete e comunitaria; l'implementazione e il coordinamento di buone pratiche; il ruolo degli educatori come facilitatori e costruttori di “comunità di apprendimento”. Per attivare la progettazione condivisa nei contesti scolastici si attinge alle numerose tecniche oggi a disposizione, sperimentate in ambiti diversi, come il management aziendale, la cooperazione con i paesi terzi, la psicoterapia di gruppo, ecc.. I tavoli di lavoro, le riunioni delle commissioni preposte al piano dell'offerta formativa, gli incontri e “forum tematici”, i seminari di formazione sono i canali più utili per costruire un consenso comune su un nuovo progetto per la scuola, che basi su una generale sensibilizzazione sugli elementi forti della trasformazione che si intende realizzare. L'esperienza internazionale (Montagstiftungen 2012) conviene nel ritenere che, per sostenere lo sviluppo di un tale processo e per garantire risultati efficaci, la facilitazione sia il dispositivo tecnico principale. A figure di facilitazione sono delegati i compiti di pianificare e condurre i processi in tutte le fasi, da quella dell'attivazione dei partecipanti a quella dell'analisi e della riflessione. Il facilitatore non è però il responsabile unico del processo né colui che ne detiene il controllo: il suo

compito è facilitare l'apprendimento collettivo e promuovere la co-responsabilità del gruppo. Per questo, il ruolo principale del facilitatore è quello di occuparsi dell'ambiente relazionale, d'intensificare le interazioni fra i diversi soggetti del processo progettuale, di creare e mantenere un ambiente positivo e collaborativo, un clima caldo in cui ciascuno possa condividere le proprie esperienze in modo protetto e creativo.

La definizione dell'identità della scuola, legata a un suo riflesso negli spazi richiesti, è generalmente affidata a un gruppo di lavoro designato dal dirigente scolastico e composto da una rappresentanza di insegnanti (delle aree o materie del curriculum importanti), le figure di supporto organizzativo (vicaria/e, figura chiave tra il personale non docente), una rappresentanza dei genitori, le figure esterne importanti che collaborano con la scuola (educatori, enti e associazioni, ...). Il gruppo viene generalmente supportato da esperti, o facilitatori di processo, in genere due persone, una di formazione pedagogica e una di formazione architetto, al fine di creare una rete in cui, a partire dai diversi punti di vista, nasce un pensiero coerente e condiviso.

Da queste riflessioni nasce il concetto pedagogico, un documento snello che va in mano alla committenza e che definisce in modo chiaro i bisogni didattici, lo sviluppo presunto, le richieste/aperture sul rapporto con il territorio in ottica educativa. In concreto indica che cosa gli insegnanti e gli allievi fanno, come dove e perché. Offre quindi una descrizione delle abitudini e anche dei desiderata che si realizzano nella quotidianità scolastica. Un documento quindi che unisce realtà e sogno, il modus facendi attuale e quello che si vorrebbe attuare in spazi più consoni.

Al documento pedagogico, in genere, segue uno studio di fattibilità, che oltre alla documentazione specifica necessaria alla progettazione, traduce i desiderata, le osservazioni sul campo e l'organigramma planivolumetrico in una attenta analisi in cui metri quadri e budget economico quantificano la somma e le condizioni tecniche necessarie a realizzare l'opera.

Modalità: il caso della scuola media Fermi di Torino

Il percorso di conduzione di un gruppo di lavoro alla redazione del concetto pedagogico passa per diverse fasi. Come pedagogo, il mio compito principale è quello di accompagnare il gruppo di lavoro nel processo e di tracciare il pensiero dei partecipanti per restituirne loro la bellezza in una sintesi pregnante.

L'accompagnamento viene sempre svolto in tandem con un architetto, per maturare sin dall'inizio un linguaggio condiviso, tra spazi e didattiche, capace di mettere in sinergia il punto di vista spaziale e concreto degli uni e quello astratto e pratico degli altri.

Di seguito presenterò l'esempio sviluppato a Torino, presso la scuola media Enrico Fermi, all'interno del progetto Torino Fa Scuola, promosso dalla Fondazione Agnelli¹, e svolto in collaborazione con Sandy Attia, architetto ModusArchitects, mettendo in evidenza alcuni elementi di queste fasi, per chiarirne in modo più specifico le qualità pedagogiche.

La scuola: un sistema di relazioni

¹ www.torinofascuola.it

La prima attività svolta insieme al gruppo di lavoro è stata quella di mappare il sistema di relazioni che intesse nella scuola. Su un lungo foglio bianco disposto al centro del tavolo i partecipanti sono stati invitati a rappresentare se stessi usando ombre di persone di vario aspetto prestampate e utilizzando i pennarelli per tracciare le frecce delle relazioni con altre figure che pian piano si mettevano a fuoco o per indicare altri elementi. Una volta mappato il proprio sistema di relazioni, i partecipanti hanno proseguito indicando i desiderata con piccoli post it e mettendoli nella posizione che sembra loro più consona.

Questa metodologia offre la possibilità a ciascuno di descrivere se stesso e di mappare il proprio sistema di relazioni, osservando e interagendo parallelamente anche con quello degli altri. Consente inoltre di minimizzare i tempi per rappresentare per immagini la complessa rete dei rapporti all'interno della scuola e con il territorio, di analizzarne la ricchezza e le debolezze e di verificare la qualità delle relazionali interne e tra interno esterno.

L'uso dei post it per indicare i desiderata serve per svolgere una prima ricognizione sulle problematiche, quindi sui bisogni, che ai soggetti stanno a cuore e che portano con sé nel momento in cui si apprestano a svolgere un percorso di condivisione e nuova definizione. È un passaggio fondamentale per esprimere il proprio pensiero e per prendere sin da subito parola su ciò che la scuola dovrebbe essere o avere.

Questa attività è stata necessaria per mappare la ricchezza delle reti di rapporti nella scuola media Fermi e per dare voce ai pensieri che portavano con sé i vari soggetti coinvolti nel progetto. Per aprirsi al nuovo è buona cosa lasciare emergere tutto quello che riguarda il presente insieme alle sue difficoltà e alle preoccupazioni. I momenti generativi, infatti, possono partire nel momento in cui sono “deposte le armi”, non si è più timorosi del cambiamento, o comunque quando si è potuto dare il segno circa la situazione concreta nella quale si vive.

E se la scuola fosse un corpo?

La metafora è un bel modo per approfondire un argomento. È una rappresentazione per immagini di una cosa, a cui si aggiunge una forte carica espressiva. Offre un significato figurato che talvolta illumina di più che molti discorsi astratti. Allora parliamo dello spazio scolastico per metafore.

Presso la scuola media Fermi una metafora interessante che abbiamo voluto utilizzare per conoscere più in profondità il sistema sul quale stavamo lavorando ha riguardato *la relazione tra la scuola e il corpo*. Che corpo ha la scuola? Se la scuola fosse un corpo, a cosa corrisponderebbero le sue parti? Se la scuola fosse un corpo, allora sarebbe un organismo con le sue parti tra loro interconnesse. E allora la testa, il cuore, gli arti... a quale metafora li riconduciamo?

Lavorare sulla metafora del corpo è importante per due ragioni: da una parte ci permette di ragionare sul rapporto tra il tutto e le sue parti, su cosa significa per noi il cuore in rapporto alla scuola, la testa, le mani e a considerare come si relazionano tra loro. Dall'altra parte ci riporta a considerare la fisicità della scuola, la sua materialità, ovvero una scuola sentita e vissuta con il corpo, il nostro corpo.

Per troppo tempo la corporeità intesa come fatto fisico è stata estromessa dai discorsi che riguardano la vita delle persone. Troppo spazio ha avuto la dimensione cognitiva, secondo il pensiero cartesiano “cogito ergo sum”. È vero tuttavia, Ivano Gamelli con il suo bellissimo libro “Pedagogia del corpo” (2007) insegna, che moltissimo di ciò che

viviamo, percepiamo e quindi impariamo, è strettamente legato a molte altre dimensioni. La dimensione emotiva è stata riscoperta da qualche anno e riesce a conquistare lentamente la sua legittimità, a questa si affianca lentamente la dimensione sensitiva, ovvero il mondo esperito dai sensi. Soprattutto nella scuola è possibile rileggere l'avventura dell'apprendimento anche attraverso i cinque sensi. Ma prima di arrivare all'apprendimento come processo di trasmissione, elaborazione e produzione culturale, ragioniamo sulla scuola in sé come corpo e su come il nostro corpo risponde e reagisce alla fisicità degli spazi scolastici.

Per proseguire con la mappatura di quanto sta a cuore al gruppo di lavoro e degli elementi chiave sul quale poggerà il concetto pedagogico, potrebbe essere utile lavorare sulla metafora della scuola come corpo e cercare gli elementi metaforici delle sue varie parti, per poi confrontarsi sui significati che questi ci indicano.

Diario di bordo: una scuola da esplorare con il corpo

Un'altra tecnica adottata per fare ricerca sullo spazio scolastico con il gruppo della scuola Fermi è stata quella di dotare i docenti con un diario di bordo. Basandoci sull'assunto che l'insegnante non sia semplicemente un esecutore, un tecnico della formazione, bensì che sia un professionista riflessivo (Calidoni, 2000) ovvero una persona che non solo progetta e implementa l'azione didattica, ma che osserva, analizza, riflette, e opera cambiamenti migliorativi nell'atto didattico continuamente, il compito è consistito nel rendere evidente il processo di analisi dello spazio didattico, per documentarlo e formalizzarlo, per lasciare traccia dei propri pensieri e per lavorare più compiutamente su di essi.

Il diario di bordo è diventato il taccuino personale in cui il gruppo ha documentato la riflessione sul tema della relazione tra pedagogia e architettura, tra spazi e didattiche. L'obiettivo era quello di iniziare a osservare la scuola con occhi nuovi, ma forse anche accendendo tutti gli altri sensi, per verificare se proprio attraverso di essi si fossero colti elementi inaspettati che davano indicazioni valide per promuovere una trasformazione veramente sentita.

Cosa vedo quando sono a scuola, quali sono gli stimoli che riceve la vista, cosa mi allietta, e cosa mi disturba, cosa attira la mia attenzione? Cosa tocco a scuola, ho mai prestato attenzione alle qualità delle superfici? Se tocco porte, pareti, maniglie, corrimano, sedie, banchi, che sensazione ho, cosa mi piace, cosa di meno? E così, per continuare con l'udito: cosa sento? Quali suoni, quali rumori, come risuonano gli ambienti, le classi, i corridoi, le sale, i laboratori? Che sensazioni mi danno?

Per chiudere con gusto e olfatto, che sono dei sensi fini, così fini che riescono a impregnare i ricordi molto più di altri... che gusto ha la scuola, che profumo ha?

Queste domande hanno definito la traccia di un diario di bordo dal titolo "*Una scuola da esplorare con il corpo: sensazioni, pensieri, emozioni*".

Workshop generativo

Il workshop generativo è il cuore del processo che porta al concepimento del concetto pedagogico. Si attua attraverso l'uso di varie tecniche, tra cui la visualizzazione guidata, che conduce ciascuno a riconoscere in profondità gli spazi e le azioni che ritiene fondamentali nella scuola.

Il momento della visualizzazione guidata prevede un momento di rilassamento, un momento volto all'individuazione di un luogo specifico della scuola e le sue relazioni con gli altri spazi e un momento destinato a riconoscere le qualità di questo luogo, attraverso il colore che prende e le sensazioni provate.

Seguendo le indicazioni di Christopher Alexander (2004), ai partecipanti è stato chiesto di cercare il proprio "centro" o luogo preferito nella scuola, di osservarlo, di vedere le sue relazioni con gli altri spazi della scuola, e di riconoscerne le qualità, il colore e l'emozione che scaturiva da questa immagine. Dopo la visualizzazione i partecipanti hanno preso carta e pennarelli e hanno rappresentato schematicamente le immagini scaturite, per poi condividerle con tutto il gruppo.

Le visualizzazioni offrono informazioni che emergono dal profondo. Indicano attraverso le immagini e i colori il sentimento più autentico che noi abbiamo rispetto a un certo ambiente in cui operiamo.

Immagini e colori ci permettono di fare qualcosa che a livello razionale non possiamo fare: ovvero di dare corpo alle emozioni, di descriverle o di approssimarsi ad esse. Le emozioni raccontano di bisogni profondi della persona, che si legano al naturale bisogno di "stare bene", di trovare unità e serenità anche sul posto di lavoro. Attraverso la successiva formulazione verbale di quanto emerso dalle visualizzazioni, si riporta il bisogno profondo a una sua razionalizzazione. Questo processo però porta il gruppo a un alto livello di consapevolezza, sul profondo bisogno di trasformare lo spazio per rispondere alla necessità di "stare bene", ovvero di sentirsi bene in un luogo di lavoro, quale la scuola.

Elaborazione visiva

L'elaborazione visiva è una metodologia per raccogliere le idee sul concetto di scuola che si sta andando a sviluppare e per farle circolare, senza dare troppo spazio alle discussioni verbali. Si orienta alle tecniche del Metaplan, sviluppate nel 1972 dai fratelli Wolfgang ed Eberhard Schnelle per facilitare nell'individuazione degli elementi chiave di un argomento e formulare piani di azione in cui sono evidenziate le problematiche emerse e le possibili soluzioni.

Il gruppo della scuola Fermi ha scelto cartoncini di colori e forme che desiderava, ha potuto ritagliarli, colorarli, ecc. per descrivere il pensiero emerso dalla visualizzazione e ha potuto quindi collegarlo a diversi cartelloni con titoli diversi, preparati per stimolare la riflessione su aspetti differenti. Per un periodo di circa un'ora hanno avuto modo di girare tra i cartelloni e di appendere i loro pensieri.

Questa tecnica permette a un gruppo anche molto grande di prendere parte a una discussione "visiva" molto animata. A Torino il gruppo di lavoro ha quindi discusso collettivamente l'esito di ciascun poster e fissato alcuni elementi chiave che sono diventati poi importanti temi del concetto pedagogico.

A caccia di metafore descrittive e slogan

Il valore della metafora viene esaltato da Umberto Eco (1984) descrivendola, in accordo con Aristotele, come un insostituibile strumento conoscitivo. Consiste nella sostituzione di un termine proprio con uno figurato, in seguito a una trasposizione simbolica di immagini e attribuendovi un significato analogico. Serve per parlare di un'esperienza nuova sulla base di una già nota, cercando di diminuire il grado di

ambiguità e di estraneità che il nuovo può suscitare. Usare le metafore consente, quindi, di esprimere concetti non sempre facilmente definibili, per diverse ragioni, a volte emotive altre volte cognitive, oltre che di individuare aspetti non esplorati del concetto cui ci si riferisce. Come strategia cognitiva fa leva sulla sintesi, vividezza, densità e rapidità di espressione.

In sintonia con le ricerche di Lakoff e Johnson (1980) la ricerca di una metafora per la scuola è utile dunque per scardinare tutti i preconcetti legati alla parola “scuola” e per legare questo termine a nuove immagini, che esprimono nuovi significati che potrebbe assumere. La metafora è da intendersi dunque alla stregua di un senso, come la vista, il tatto, che ci permette di percepire il mondo. Essa apre alla comprensione del non noto attraverso il noto, l’esperienza soggettiva, la corporeità, ovvero la nostra esperienza fisica, spaziale, nel mondo.

Ad essa si può aggiungere la tecnica dello slogan, indicata per sintetizzare in una frase o in poche parole ciò che si intende perseguire in un’istituzione o organizzazione. Può dare maggiore forza e significato alla metafora e aiuta a comprendere la direzione verso la quale si muove un gruppo o un ente. È il cosiddetto motto che condensa lo spirito di un progetto, il senso di un’idea, l’approccio di una scuola (come spesso accade per le scuole di metodo).

Il gruppo di lavoro ha concluso il workshop cercando di sviluppare metafore e slogan per la propria scuola, in modo da individuare la sintesi più genuina del proprio specifico modo di fare scuola, di intendere la formazione e di condividere la relazione allievo-sapere-docente.

Officina Scuola

Oltre alle attività con il gruppo di lavoro sono stati realizzati una serie di laboratori con i ragazzi per conoscere i loro bisogni e lasciare emergere anche il loro punto di vista sul tema dello spazio didattico. È stato attivato non solamente uno sportello d’ascolto, ma gli allievi sono stati coinvolti in attività di confronto attivo con lo spazio per raccogliere informazioni puntuali. Come commentano i ragazzi le fotografie delle scuole nel mondo? Come allestirebbero lo spazio libero nel tempo libero? Cosa si attiva in loro se gli chiediamo di misurare uno spazio con il loro corpo?

I risultati di queste attività hanno offerto molti spunti di analisi e riflessione al gruppo di lavoro, che ha arricchito il proprio percorso di ricerca e sensibilizzazione.

Il concetto pedagogico

Al termine del percorso generativo con alcuni altri incontri di elaborazione e discussione del materiale raccolto, il gruppo di lavoro ha potuto congedare un concetto pedagogico che poggia su tre dimensioni: la dimensione corporea, quella espressiva e quella cognitiva. Ad esse corrisponde la volontà di sostenere l’autonomia e il movimento, la creatività e la comunicazione, la cultura e la ricerca tra allievi e insegnanti.

Ciascuno assunto del concetto pedagogico cerca una corrispondenza negli spazi e vuole offrire una chiave di lettura che possa ispirare i progettisti nella delineazione degli ambienti.

Le indicazioni progettuali contenute nel documento descrivono spazi capaci di promuovere l'autonomia e la responsabilità del bambino, il dinamismo corporeo e didattico e l'apertura al territorio.

Il punto di contatto tra spazi e didattiche è stato individuato nell'approfondimento puntuale della materialità della scuola, offerta anche dalla riflessione sui dati raccolti nel diario di bordo e nell'officina scuola con i ragazzi: spazi intermedi che invitano a soffermarsi, laboratori che sostengono il diritto all'uso delle mani, una zona ristorazione che promuove una nuova cultura dei sapori, armadietti per sostenere la necessità di spazi personali ecc..

Lo spazio didattico della scuola Fermi si identifica dunque in un corpo policentrico, in cui si possono trovare diversi nodi sinergici interconnessi: i cluster (ovvero i raggruppamenti di aule che connotano le tre sezioni della scuola media), i laboratori (arte, musica, lingue), la palestra, il giardino, la biblioteca, la zona ristorazione e lo spazio docenti. Ciascuno di questi spazi viene descritto nella propria specificità e in relazione agli altri, offrendo una cartografia pedagogica della scuola che si sintetizza nella richiesta di un "luogo dove fare cultura insieme": un luogo dove praticare l'arte dell'ascolto e l'atteggiamento della ricerca, dove sostenere la creatività e l'espressività, dove poter dare corpo all'unità di pensieri diversi per aprirsi a una nuova visione.

In questo documento-manifesto visionario la scuola si vota per sostenere molti dei diritti che Gianfranco Zavalloni ha descritto nel suo noto libro *Pedagogia della lumaca* (2012). Tra questi merita elogio il rispetto del diritto all'ozio. Lavorando sulle problematiche dello stress di ragazzi e docenti con orari serrati e pause ridotte, il gruppo di lavoro ha sviluppato una proposta volta a scandire l'orario scolastico in un tempo disteso, che prosegue fino alle prime ore del pomeriggio e quindi prevede due pause più lunghe a metà mattina, la "pausa formativa", e a pranzo, la pausa dei sapori.

Trasformare lo spazio infatti non ha senso se a questo non si accompagna anche una trasformazione dell'atteggiamento didattico e soprattutto di quello educativo. Non ha senso realizzare spazi relax, e cluster con zone di lavoro aperte, tra le aule, se poi non c'è il tempo per poterli vivere. Lavorare sull'orario scolastico, riflettere su una possibile distensione del tempo scuola, per renderlo qualificante, può offrire vantaggi straordinari sia per i ragazzi sia per gli insegnanti. Offre l'occasione di vivere il tempo scuola come tempo educativo piacevole e consente di giustificare con competenza pedagogica la richiesta di spazi innovativi.

Nuovi orizzonti per la pedagogia e la didattica

In Alto Adige le nuove direttive di edilizia scolastica del Febbraio 2009 (Regolamento di attuazione ai sensi dell'articolo 10 della LP 21 Luglio 1977 n.21) prevedono una nuova attenzione alla didattica e al coinvolgimento della scuola nelle procedure per la progettazione, l'approvazione e l'esecuzione dei lavori di ristrutturazione o nuova edificazione di scuole (pubbliche e private), palestre e impianti esterni, spazi per il gioco e per lo sport. Si tratta di un'innovazione importante che segnala una sensibilità diffusa sull'importanza di trovare nuovi canali comunicativi tra i mondi della pedagogia e della didattica e quelli dell'architettura. Tra le novità di queste direttive emerge un'attenzione particolare alle procedure per la progettazione, l'approvazione e l'esecuzione dei lavori (art. 15, 106, 100) indicando che "alla base del progetto dell'edificio scolastico va posto un concetto organizzativo che indichi

l'orientamento pedagogico e il futuro prevedibile della scuola in oggetto". Secondo la Legge, sin dalle prime sedute del gruppo di consulenza e coordinamento per lo sviluppo dei nuovi progetti, oltre allo staff tecnico-amministrativo e all'architetto, partecipano anche i rappresentanti dell'Intendenza scolastica o della Ripartizione formazione professionale e il dirigente scolastico. Nell'allestimento dei cortili scolastici andrebbero coinvolti, ove possibile, anche alunni, genitori e insegnanti.

Il resto d'Italia osserva con interesse il percorso virtuoso che sta portando avanti il Sud Tirolo. La regione Sardegna, con il progetto ISCOLA (www.iscola.it) ha promosso un percorso di investimento in appalti di edilizia scolastica in cui ha inserito la redazione di un "concetto pedagogico" come premessa virtuosa alla redazione del Documento Preliminare alla Progettazione. Con una serie di iniziative e conferenze ha quindi sensibilizzato la committenza (i comuni) e le scuole sulla necessità di progettare in connubio tra pedagogia e architettura.

Con il lancio del concorso di architettura "Torino Fa Scuola" il 6 Dicembre 2016, si osserva come si sta diffondendo questo un nuovo modo di proporre la progettazione di una scuola: dal concetto pedagogico al progetto architettonico, dal concorso al progettista, dal pensiero all'azione.

Spetta ora agli architetti di sorprenderci con le loro interpretazioni (e non più solo libere invenzioni). Come avvertiva il maestro Franco Lorenzoni nella conferenza romana *scuole innovative*[#], promossa dall'unità di missione per l'edilizia scolastica del Governo l'8 Giugno 2016, "Noi viviamo dentro ai vostri segni. Architetti, state attenti a quello che disegnatte".

Oggi, con questo esempio, possiamo affermare che anche questi segni sono il frutto di un sogno condiviso e responsabile, in cui finalmente anche la pedagogia e la didattica hanno giocato un ruolo importante e assunto un compito e una responsabilità specifica.

Bibliografia

- Alexander, Christopher et al. (2004): *A pattern language. Towns, Buildings, Constructions*. New York: Oxford University Press.
- Calidoni, Paolo (2000): *Didattica come sapere professionale*. Brescia: La Scuola.
- De Carlo, Giancarlo (2013): *L'architettura della partecipazione*. Macerata: Quodlibet.
- Eco, Umberto (1997): *Semiotica e filosofia del linguaggio*. Torino: Einaudi.
- Gamelli, Ivano (2011): *Pedagogia del corpo*, Milano: Raffaello Cortina.
- Grimm, Georg, Müller Markus (2006): *Zukunftsschulen. Das Werkbuch Zukunftsschulen im Wohnquartier*. Essen: Klartext.
- Hille, Thomas (2011): *Modern Schools: A century of design for education*. New Jersey: Wiley.
- Hertzberger, Herman (2008): *Space and Learning*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Kühebacher, Josef, Watschinger, Josef a cura di (2007): *Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen, Neue Räume*. Bern: Hep.
- Lakoff, George, Johnson, Mark (1980): *Metaphers we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Montag Stiftung (2012.): *Schulen Planen und Bauen. Grundlagen und Prozesse*. Berlin: Jovis.
- Schnelle, Eberhard (1982): *Metaplan-Gesprächstechnik, Kommunikationswerkzeug für planende und lernende Gruppen*. Hamburg: Quickborn.

- Valente, Adriana, Mayer, Michela (2008): *Immagini di scienza e partecipazione*. Roma: Biblink.
- Vannetti, Giannantonio a cura di (2009): *Le quattro vite dell'architetto*. Firenze: Alinea.
- Weyland, Beate (2016): *Architetture e paesaggi di apprendimento: cambiare le idee attraverso gli spazi*, in *Scuola Italiana Moderna IV*. Brescia: Ed. La Scuola.
- Weyland, Beate, Attia, Sandy (2015): *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*. Milano: Guerini.
- Woolner, Pamela (2015): *School design together*. New York: Routledge.
- Zavalloni Gianfranco (2012): *La pedagogia della lumaca*, EMI, Bologna.