



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
PADOVA
Dipartimento di Filosofia,
Sociologia, Pedagogia e
Psicologia applicata

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
VERONA
Dipartimento di Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

TESI DI LAUREA

Analisi diacronica dell'edilizia scolastica in Italia:
paradigmi pedagogici e prospettive future.

Relatore

Lorena Rocca

Laureanda

Mariapaola Calamelli

Matricola 1096189

A.A. 2021-2022

INTRODUZIONE	4
1 ANALISI STORICA	6
1.1 LE PREMESSE IN EUROPA: COMENIO E DEWEY	6
1.2 MARIA MONTESSORI.....	8
1.3 ROSA E CAROLINA AGAZZI	11
1.4 GIUSEPPINA PIZZIGONI	13
1.5 LORIS MALAGUZZI E LA SCUOLA DI REGGIO.....	15
2 PSICOLOGIA AMBIENTALE E SGUARDO ARCHITETTONICO	21
2.1 L'APPORTO DELLA PSICOLOGIA ARCHITETTONICA	21
2.2 ARCHITETTURA E PEDAGOGIA: UN CASO DI ECCELLENZA ITALIANO	27
2.2.1 <i>La scuola come corpo</i>	31
2.2.2 <i>La scuola come seconda casa</i>	34
2.3 PROGETTAZIONE CONDIVISA: PRESENTE E FUTURO	36
3 L'EDILIZIA SCOLASTICA IN ITALIA	38
3.1 CENNI DI STORIA DELLA SCUOLA ITALIANA	38
3.2 LINEE GUIDA LEGISLATIVE SULL'ARCHITETTURA SCOLASTICA: UN <i>EXCURSUS</i> STORICO	40
3.3 LINEE GUIDA LEGISLATIVE SULL'ARCHITETTURA SCOLASTICA: GLI STRUMENTI ATTUALI	49
3.4 CONDIZIONE ATTUALE DEGLI EDIFICI SCOLASTICI IN ITALIA.....	53
4 MODELLI FUTURI	57
4.1 L'AGENDA 2030	57
4.2 EDILIZIA SCOLASTICA: ARGOMENTO DI ATTUALITÀ.....	59
4.3 VADEMECUM PER UNA SCUOLA IDEALE	65
<i>Centralità dell'alunno</i>	66
<i>Co-progettazione</i>	67
<i>Continuum educativo</i>	68
<i>Sostenibilità</i>	69
<i>Adattabilità</i>	70
<i>Appropriazione</i>	72
<i>Benessere</i>	74
CONCLUSIONI	76
BIBLIOGRAFIA	77

SITOGRAFIA.....	80
NORMATIVA	81
ALLEGATO 1_ LORIS MALAGUZZI, INVECE IL CENTO C'È.....	82
ALLEGATO 2_ DECRETO LEGISLATIVO N.297 DEL 16 APRILE 1994	84
ALLEGATO 3_ LEGGE N. 23 DELL'11 GENNAIO 1996	88
ALLEGATO 4_ TARGET E STRUMENTI DI ATTUAZIONE AGENDA 2030	98

Introduzione

Con questo elaborato mi propongo di fare un'analisi diacronica dell'edilizia scolastica in Italia, analizzando i paradigmi pedagogici sottostanti e provando ad individuare delle traiettorie di sviluppo future, focalizzandosi in particolare sull'edilizia destinata alla fascia d'età corrispondente alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria.

Ho scelto di approfondire questo tema perché il percorso universitario compiuto in questi anni mi ha portato a riflettere sulla mia personale esperienza di scuola, quali sono gli elementi che hanno favorito il mio sviluppo e quali invece credo l'abbiano intralciato. In quest'ultima categoria ritroviamo l'ambiente scolastico: tutti gli edifici scolastici in cui ho studiato, dalla scuola dell'infanzia all'università, presentavano una struttura rigida e monotona, che portava l'attenzione all'insegnante, unico detentore del sapere. Le teorie studiate all'università mi hanno però mostrato un'altra via, più innovativa, che maggiormente risponde alle esigenze dell'alunno. In questa tesi scopriremo dunque come nel tempo si sia scoperto che l'ambiente influenza il processo di apprendimento e diventi quindi fondamentale curarlo per favorire lo sviluppo del discente.

L'obiettivo finale di questo studio è la definizione di un Vademecum per una scuola ideale, in cui verranno indicati sette principi da tenere a mente per progettare una realizzazione o una ristrutturazione di una scuola innovativa.

Attraverso un'attenta analisi delle fonti, nel primo capitolo presenterò le figure di alcuni pedagogisti che per primi in Italia si sono interessati al tema degli spazi in relazione all'apprendimento. Nel secondo capitolo analizzerò le scoperte scientifiche dell'ultimo secolo e la nascita di una comunione tra pedagogia e architettura, le quali inizieranno a collaborare per ottenere dei risultati più efficaci. Nel terzo capitolo andrò ad esplorare il panorama legislativo e politico che accompagna i progetti di costruzione della scuola pubblica. Nel quarto e ultimo capitolo infine,

dapprima porrò l'attenzione sull'attualità del dibattito tra pedagogia e architettura, per poi introdurre e declinare le sette parole chiave che compongono il mio Vademecum per una scuola ideale: centralità del bambino, co-progettazione, continuum educativo, sostenibilità, adattabilità, appropriazione e benessere.

1 Analisi storica

1.1 Le premesse in Europa: Comenio e Dewey

La storia della didattica comunemente intesa ha origini molto antiche. Per dovere di analisi, la presente riflessione prenderà però le mosse dal XV secolo. A partire dal periodo umanistico-rinascimentale, infatti, l'affermarsi del concetto di scuola collettiva rese evidente la necessità di elaborare pratiche di insegnamento adatte a gruppi di studenti grandi e spesso variegati¹. Inizialmente gli sforzi si focalizzarono nell'elaborare programmi scolastici organizzati per livelli progressivi e ben definiti, campo in cui fu fondamentale il contributo dei gesuiti, ordine religioso che da sempre si è posto come obiettivo caritatevole l'istruzione del popolo. In un secondo momento emerse anche il tema dell'ambiente scolastico: pioniere della riflessione fu Giovanni Amos Comenio² (1592-1670). Lo studioso ceco fu uno dei primi ad occuparsi di alcuni aspetti più materiali³ dell'insegnamento, tra i quali i luoghi in cui si svolgevano le pratiche educative; scriveva infatti nella sua *Didactica magna* (COMENIO, traduzione del 1993, pp. 231-233):

«La scuola stessa deve essere un luogo bello, che sia gradevole a vedersi, tanto all'interno quanto all'esterno. Dentro sia un ambiente luminoso, pulito, ornato di immagini dipinte, di ritratti di uomini illustri, o di carte geografiche, o di ricordi di scuola, o di bassorilievi. Fuori poi, adiacente alla scuola, ci sia non solo uno spazio per giocare e muoversi (infatti il gioco non si deve negare di quando in quando ai fanciulli, come si vedrà tra poco) ma anche un giardino, nel quale possono essere condotti a ricrearsi alla vista di alberi, fiori, erbe. Se la scuola sarà tale,

¹ ZUCCOLI, 2020, p. 19.

² Cf. AA. VV., 1977

³ «A scuola si insegnano le parole prima delle cose [...]. Tuttavia poiché le cose sono sostanza, le parole accidente, le cose il corpo, le parole l'ornamento, le cose il nocciolo, le parole le bucce e i gusci, dunque devono essere presentate contemporaneamente all'intelletto umano; la precedenza comunque spetta alle cose, poiché sono oggetto tanto dell'intelletto quanto del discorso» (COMENIO, 1993, p. 205)

possiamo supporre che i ragazzi vi andranno con la stessa gioia con cui vanno al mercato, dove sperano di vedere o sentire qualcosa di sempre nuovo».

Queste idee verranno riprese nel XIX secolo dall'inglese John Dewey (1859-1952). Grande sperimentatore nell'ambito della didattica, è il primo a vedere lo spazio come la cartina tornasole della tipologia di didattica praticata al suo interno⁴. Dewey porta l'attenzione alla componente relazionale dell'apprendimento ricercando come il contesto possa mutare, inibire, agevolare o ostacolare la formazione dei processi di socializzazione⁵.

«Il concetto di ambiente non si limita a significare “quello che circonda un individuo”. Esso denota propriamente la continuità delle cose circostanti con le sue stesse tendenze attive. Un essere inanimato è naturalmente a contatto con ciò che lo circonda, ma le cose circostanti non costituiscono un ambiente se non metaforicamente.» (DEWEY, 1916, p. 54)

Per lui il “thinking”, ovvero l'atto del pensare, si rende necessario per un'applicazione efficace delle componenti relative alla relazione fra gli ambienti e i soggetti.

Tra Ottocento e Novecento la riflessione pedagogica si sposta nel territorio italiano, dove vediamo emergere figure come Maria Montessori, le sorelle Rosa e Carolina Agazzi, Giuseppina Pizzigoni e più tardi Loris Malaguzzi da cui prenderà vita l'esperienza della Scuola di Reggio. Ci concentreremo ora su queste figure, non solo in quanto fondamentali per la nostra analisi, ma anche perché diventeranno dei riferimenti nello scenario europeo e oltreoceano.

⁴ Cf. La riflessione di ZUCCOLI (2017, p. 41) sulla sua figura.

⁵ Cf. ILARDO, 2019.

1.2 Maria Montessori

Figura chiave della didattica novecentesca è Maria Montessori⁶. Nata a Chiaravalle, il 31 agosto 1870, fu la prima donna in Italia a laurearsi in medicina ed ebbe un ruolo di primaria importanza nella progettazione di un nuovo allestimento degli ambienti educativi. Di matrice positivista, considerò la pedagogia come una scienza autonoma e, partendo dall'osservazione dei bambini, ricercò una nuova formulazione dell'approccio didattico e pedagogico attraverso la creazione di uno spazio che, dal punto di vista psicologico, potesse far sentire i bambini a loro agio, accolti nelle mura scolastiche. Questo progetto ambizioso mirava a costruire un ambiente come se fosse progettato «dalle mani di una madre»⁷. Questa dimensione, dove il calore e la pace diventavano priorità, era il luogo in cui far “muovere” nuovamente i bambini. La sua educazione mira dunque ad avviare un processo di liberazione spirituale del bambino, per riattivare le sue forze attive e spontanee. In contrasto con quella pedagogia dell'immobilità progettata dai suoi predecessori, i bambini dovevano muoversi, scoprire e ritrovare il loro corpo, uscire da quelle astrazioni mentali che, seppur utili, si rifacevano ad una logica umana, sterile, e non più naturale. Secondo Maria Montessori, il bambino, in sostanza, aveva bisogno di trovare la sua essenza naturale a scuola. La portata rivoluzionaria dell'approccio della Montessori sta nello scardinare quella stringente dicotomia tra corpo e mente e permettere al bambino di appropriarsi di entrambi, nella convinzione che l'identità non è fatta né da un aspetto, né dall'altro e che il bambino, come ogni uomo, è corpo e mente. In questo senso, l'attenzione all'ambiente scolastico è di

⁶ Cf. MONTESSORI, traduzione del 2007

⁷ Maria Montessori, Discorso inaugurale in occasione dell'apertura di una “Casa dei bambini” nel 1907, in *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1970. Le parole, pronunciate da Maria Montessori, in occasione del discorso inaugurale della seconda Casa dei Bambini, a San Lorenzo, sono queste: «[...] la vera bellezza di questa umile stanza, che sembra parte della casa stessa, quasi destinata dalla mano di una madre all'uso e alla felicità dei bambini del quartiere»

primaria importanza: è proprio il luogo che aiuta il bambino a trovare sé stesso, prima ancora di imparare nozioni, disciplina o regole.

Al fine di costruire questo spazio, Maria Montessori elabora alcune linee guida che riguardano strettamente lo spazio scolastico: gli oggetti, il mobilio, e tutto quanto c'è nell'aula deve essere a misura di bambino, in modo che possa accordarsi ai suoi bisogni specifici⁸. L'aula (*figura 1*) dev'essere un luogo bello e dove si possa sentire un'atmosfera di armonia. Per questo c'è un costante riferimento affinché questa sia mantenuta pulita, ordinata e ben organizzata. Un altro aspetto molto importante è la libertà del bambino che non deve essere ostacolato nel movimento o nelle attività⁹: questo è il principio ispiratore di una scuola in cui il bambino possa muoversi, giocare e imparare con disinvoltura, secondo i suoi tempi e le sue necessità. Nel periodo storico in cui ha vissuto Maria Montessori, gli spazi scolastici erano progettati per impedire il movimento, considerato fonte di distrazione. Il cambio di prospettiva consiste nel rinunciare agli spazi asettici e alla ricerca dell'immobilità, al fine di far trovare al bambino, in piena autonomia, la propria capacità di concentrazione, requisito fondamentale per la crescita del proprio carattere individuale. A ben vedere, si tratta di far crescere nel bambino le caratteristiche fondamentali per il comportamento sociale, senza alcuna costrizione dall'esterno.

Questo programma educativo attirò



Figura 1: Esempio di ambiente montessoriano. Da [Come creare un perfetto ambiente montessoriano a casa | TuttoMontessori.com](https://www.tuttomontessori.com/come-creare-un-perfetto-ambiente-montessoriano-a-casa/)

⁸ Cf. FIANCHINI, 2020, p. 21

⁹ Cf. GUTEK, 2014, p. 110

moltissimo interesse da parte di esponenti di tutte le discipline, compresa l'architettura. Si trattava di ridisegnare un ambiente di crescita armonica e spontanea, un «ambiente psichico», favorevole ad un'equilibrata crescita emotiva. Ogni più piccolo dettaglio contribuiva alla costruzione dell'atmosfera adatta, oggetti inclusi. La scelta dei materiali da mettere a disposizione degli alunni fu inizialmente frutto di una ricerca sperimentale, semplice quanto efficace. Gli oggetti che vennero inizialmente proposti soddisfavano una o più delle seguenti caratteristiche: avevano particolari qualità fisiche per lo sviluppo sensoriale; invitavano ad agire realmente, con uno scopo; avviavano ai processi di lettura e scrittura; erano strumenti auto-educativi, ovvero rendevano possibile un controllo dell'errore. Era compito dei bambini poi prendere o scartare un oggetto: alcuni venivano accolti, altri ignorati. Fatta questa cernita, restavano nello spazio classe gli oggetti ai quali i bambini erano veramente interessati, con l'aggiunta di un particolare fondamentale: ogni oggetto era unico, non c'erano due oggetti uguali nella stessa classe. Questo aspetto insegnava ai bambini non solo la condivisione, ma anche la pazienza nell'attesa, quando il gioco prescelto si trovava in altre mani. Questo, per la Montessori, è un passaggio fondamentale nella crescita del bambino, la pazienza e l'attesa lo mettono di fronte alle necessità altrui e non più solo alle proprie: il bambino capisce, spontaneamente, il valore e le regole della socialità.

Non solo gli oggetti, ma l'intero arredamento si ispirava ad un più grande progetto di educazione del bambino che viene favorito spontaneamente, senza alcuna costrizione. Il mobilio, su misura del bambino, può essere trasportato dal bambino stesso: piccolo e leggero si adatta alla sua forza e ai suoi movimenti. Inoltre, nella scuola montessoriana, vi sono diverse credenze, ognuna designata a qualcosa e con una chiave che è lì a portata del bambino, il quale si impegna a prendere ordinatamente qualcosa dalla credenza e a riporla nel posto giusto.

Maria Montessori credeva fortemente che la realizzazione di questo progetto avrebbe rappresentato un passo in avanti non solo per la pedagogia, ma per tutta l'umanità.

1.3 Rosa e Carolina Agazzi

Le sorelle Rosa e Carolina Agazzi, nate a Volongo nella seconda metà dell'800¹⁰, per costruire il loro metodo pedagogico partono da un'idea ambiziosa: ogni bambino è unico e bisogna rispettare e far fiorire quell'unicità. Ne deriva che non è tanto importante trovare una tecnica particolare applicabile ad ogni situazione, quanto piuttosto ricercare la situazione adatta per ogni bambino. Da un apprendimento passivo supportato dall'autoritarismo intransigente dell'insegnante che si pone al centro dell'educazione, si passa dunque ad un'educazione attiva in cui l'insegnante è consapevole dei propri limiti e mette al centro l'alunno.

Il metodo Agazzi, in netto contrasto con la maggior parte delle correnti pedagogiche del suo tempo, rifiuta di mettere al centro della didattica l'educazione sensoriale. Secondo le sorelle la priorità assoluta dell'attività sensoriale poteva far crescere l'intelligenza, ma portare delle carenze in altre sfere dell'interiorità del bambino. Il criterio che suggeriscono, invece, per uno sviluppo armonico di tutte le parti del bambino, consiste nella concretezza delle cose semplici, tramite un avvicinamento quanto più realistico alle cose di tutti i giorni. Il metodo Agazzi è eclettico, aperto all'introduzione di idee appartenenti ad altre dottrine ed improntato ad un continuo cambiamento migliorativo. Diversamente dal metodo Montessori, il metodo Agazzi non propone materiali e sistemi ambientali precostituiti, ma cerca di ricreare uno spazio il più possibile simile a quello domestico, che le due sorelle ritenevano avere un'importante funzione educativa. L'attenzione del docente va quindi a posarsi su tutte

¹⁰ Cf. Altea, 2011

quelle «semplici attività abitudinarie che il fanciullo svolge spontaneamente anche nel più umile ambiente familiare, servendosi, come materiale, di tutto ciò che può essere occasionalmente riscontrabile in tale ambiente»¹¹. Le sorelle in questo sposarono il pensiero di Dewey, il quale credeva che al



Figura 2: Alcuni bambini rielaborano liberamente il materiale messo loro a disposizione. Da [Le sorelle Agazzi : Ambienti e Materiali](#)

bambino dovessero essere forniti materiali grezzi, di cui avrebbe potuto fare libero uso secondo il suo interesse, le sue capacità e le sue inclinazioni (*figura 2*). Esse credevano inoltre che presentare all'educando cose sempre perfette inoltre non aiuta l'educando ad apprezzare la condizione di inevitabile e costante mutamento di ciò che lo circonda. L'arredo casalingo e l'utilizzo di materiali facilmente reperibili decreta il successo nel corso del tempo del metodo Agazzi, che risulta di più facile accesso rispetto al metodo Montessori, rimasto ancor oggi una scelta d'élite, e viene accolto nella maggior parte delle istituzioni scolastiche.

È sicuramente necessario fare qui un particolare riferimento al “museo didattico”. Secondo il metodo agazziano, ogni fanciullo collabora alla creazione del museo sotto l'occhio vigile, non assillante, del maestro, con l'obiettivo di ricreare un ambiente naturale e familiare nella scuola, rendendola così sempre più accogliente. Questo non dev'essere un museo fisso ma un museo soggetto a continui cambiamenti. «Alla base di tutto

¹¹ Cf. Altea 2011, p. 20

ciò si pone ancora l'importanza fondamentale di un materiale semplice e occasionale, con cui il bambino trova modo, attraverso un'interessante e accurata manipolazione dello stesso, di mettere assieme spontaneamente tutti quegli elementi indispensabili alla formazione del suo pensiero». (ALTEA 2011, p.96)

Alcune delle critiche principali fatte a questo metodo nel tempo sono state la sua mancanza di sistematicità, anche se questa era frutto di un desiderio di progressiva evoluzione del metodo nel tempo; la troppa importanza data ai principi religiosi a discapito del mondo empirico, la cui analisi scientifica non viene considerata dalle sorelle; infine il fatto che la concentrazione dell'attenzione sull'ambito casalingo viene visto come limitante in quanto prepara solo ad alcune vicissitudini della vita, mancando così di spirito rivoluzionario.

1.4 Giuseppina Pizzigoni

Un'altra figura di spicco nel mondo della didattica e della pedagogia italiane è Giuseppina Pizzigoni (1870-1947)¹². Maestra di professione, non si rassegnò alla forma scolastica tradizionale in cui si era formata, e negli anni formò una sua idea di scuola che realizzò dapprima in modo incompleto e in un ambiente per lei non ideale. In seguito però il suo forte spirito imprenditoriale la rese capace di raccogliere i fondi necessari per costruire la sua scuola ideale, con la fondamentale assistenza di due ingegneri: Belloni e Valverti.

Quando, finalmente, riuscì ad ottenere la copertura finanziaria, fu chiaro il suo progetto iniziale: un edificio disegnato nei minimi dettagli. Per lei una scuola doveva avere spogliatoi, una palestra ben equipaggiata e, addirittura, un portico con una porzione di terra battuta in cui giocare ed esercitarsi. Ogni caratteristica dell'edificio aveva una funzione

¹² Cf. PIZZIGONI, 1964

specifica: la luce, la connessione tra ambiente esterno e interno. Tutto era progettato al fine di affrontare specifiche attività di apprendimento-insegnamento che non sarebbe stato possibile condurre nello spazio ristretto di una classe, e che necessitavano invece di frequenti spostamenti da un luogo all'altro. La scuola dall'esterno doveva apparire più che gradevole, addirittura bella, come lo era al di dentro. Pizzigoni riafferma la necessità della bellezza nei luoghi della didattica prima di tutto come un'esigenza della spiritualità del luogo e di chi impara, al suo interno, le prime nozioni.

L'edificio che Pizzigoni ha creato, la Scuola Rinnovata nel borgo milanese della Ghisolfia (*figure 3, 4, 5*), è ancora oggi esistente. Questo edificio abbraccia, concretamente ed esplicitamente, le linee guida del suo approccio all'educazione ed è stato frequentato da migliaia di studenti attraverso i decenni.

Per riassumere, l'idea di un'estetica della bellezza nella scuola, si accompagnava ad un luogo capace di incoraggiare il libero movimento e a ridurre le barriere tra la scuola e il mondo esterno. Proprio per questo motivo venivano organizzate frequenti gite nei campi nei dintorni dell'edificio



Figura 4: La Scuola Rinnovata. Da [IndireALERT](#)



Figura 3: La Scuola Rinnovata. Da [Studi: Giuseppina Pizzigoni | Fondo Pizzigoni Scuola per l'Infanzia \(fondopizzigoniscuolainfanzia.it\)](#)



Figura 5: La Scuola Rinnovata. Da [Galleria Immagini - Esterni - Istituto Comprensivo Rinnovata Pizzigoni \(scuolarinnovata.edu.it\)](#)

e spesso venivano chiamati esperti a collaborare nelle attività scolastiche.

«Il metodo della Rinnovata vuole poche parole e molti fatti; vita attiva del bambino a contatto con molte cose e con molti fatti e con molte persone. Le poche parole del maestro devono guidare lo scolaro alle buone impressioni, devono chiarire, correggere dove fosse necessario. Ricordiamo che i fatti sono di chiarezza adamantina, se portati al ragazzo con gradazione, con ordine, con metodo. Il metodo della Rinnovata mette al primo posto il dar forza al corpo e allo spirito dello scolaro attraverso la vita della scuola, che è costituita di ricca esperienza.»¹³

La portata originale dell'idea della Pizzigoni però sta non solo nel suo metodo esperienziale, ma nell'aver collaborato, fianco a fianco, ad ingegneri e architetti fin dall'inizio del progetto. Il suo cambio di paradigma ci ha portato da un ambiente, quello montessoriano, capace di evocare il calore e la calma della casa, ad un edificio scolastico disegnato da architetti e specialisti dell'educazione che si pongono come faro guida i bisogni educativi degli studenti.

1.5 Loris Malaguzzi e la Scuola di Reggio

Loris Malaguzzi (1920-1994)¹⁴ dopo la laurea in Pedagogia inizia ad insegnare nella sua provincia natale, Reggio Emilia, di cui è anche membro attivo della vita culturale. Egli si inserisce nel contesto socio-culturale del dopoguerra, in cui la voglia di rinascita e la ricerca del benessere porta a grande solidarietà sociale, e che vede nascere esperienze educative come quelle autogestite dall'UDI (Unione Donne Italiane) nelle campagne reggiane. Questi esempi di partecipazione

¹³ PIZZIGONI, 1964

¹⁴ HOYUELOS PLANILLO, 2008

sociale e l'attenzione per l'infanzia influenzeranno il suo pensiero e le sue scelte future.

Attraverso il Convitto Scuola di cui è direttore, comincia a tessere relazioni con la pedagogia internazionale, interessandosi delle discussioni sui temi dell'educazione e partecipando ai primi incontri di pedagogia europei del dopoguerra come membro della FICE (Fédération Internationale des Communautés d'Enfants). Dal 1963 insieme al Comune, a molti amministratori locali e cittadini, contribuisce alla nascita e alla costruzione della rete di scuole e nidi d'infanzia comunali di Reggio Emilia e contribuisce a fare di queste scuole dei luoghi di sperimentazione e innovazione. In questi anni Reggio Emilia divenne teatro di un dibattito ricchissimo sull'educazione e l'infanzia, grazie alle sue collaborazioni con personaggi di spicco italiani ma anche internazionali, con i quali vennero a crearsi molte e diversificate occasioni di confronto, scambio di esperienze e formazione. Dal 1976, inoltre, Malaguzzi diresse una rivista per l'infanzia, *Zerosei*, su cui si svolse parte del dibattito intorno alle politiche educative nazionali per l'infanzia. Il dialogo internazionale invece si arricchì della sua mostra itinerante *100 linguaggi dei bambini*, attraverso la quale riuscì a continuare a coltivare la sua rete di relazioni.

Da tutto questo emerge che «l'esperienza avviata e sviluppata da Malaguzzi è un approccio che si è sviluppato in una comunità: un'esperienza di comunità che incontra delle teorie, le esplora, le studia, le usa, le sviluppa, piuttosto che esserne informata e applicarle» (Susanna Mantovani in HOYUELOS PLANILLO 2008, p. IV) in un clima dunque di corralità, corresponsabilità e co-elaborazione. Questa esperienza educativa fu ritenuta talmente straordinaria da ottenere molteplici riconoscimenti e da rendere Reggio Emilia meta di un inconsueto turismo pedagogico, in particolare da parte degli U.S.A., impegnati negli stessi anni in un massiccio riesame delle teorie e delle pratiche educative.

Malaguzzi partì dall'osservazione quotidiana dei bambini, in quanto credeva fossero i bambini a dare forma alle cose, non le cose a dare forma ai bambini. Per lui lavorare con i bambini era una cosa seria, proprio per questo era necessario prepararli un ambiente di qualità: curato e pensato, in cui fosse piacevole e attraente entrare, e che invitasse, di conseguenza, a imitare liberamente quella stessa cura, rispetto, ordine creativo e approfondimento serio di ogni questione. Proprio questa qualità dell'ambiente fu la maggiore fonte di stupore negli ospiti, anche internazionali, che negli anni hanno visitato le scuole di Reggio e sono rimasti a bocca aperta di fronte alla bellezza e all'infinita cura dedicata all'arredamento delle scuole, all'organizzazione degli spazi e all'esposizione dei lavori dei bambini raccolta e ivi esposta, in una «coniugabilità tra seduzione estetica e conoscenza» (EDWARDS, GANDINI, FORMAN 1995, p.83).

Gli edifici di queste scuole sono simili a delle grandi case in cui permane un'atmosfera allegra, gioiosa e serena. All'ingresso si trova un atrio con funzione di informazione, documentazione e anticipazione delle forme organizzative della scuola (Figura 6). Ogni aula è divisa in due vani attigui «perché i bambini possano a piacimento stare con gli insegnanti o stare soli» (EDWARDS, GANDINI, FORMAN 1995, p. 75). Tutte le aule sono collegate alla grande piazza centrale, luogo di incontro ma anche di attività. Infine l'atelier: luogo di lavoro, di manipolazione, sperimentazione e fusione dei linguaggi (Figura 7). I muri sono luoghi che parlano e documentano. Gli oggetti e i materiali che vengono introdotti non sono considerati passivi o inerti, possono invece contenere un invito all'azione o provocare uno scambio tra i bambini; molti degli oggetti presenti sono inventati dagli insegnanti e dai genitori.

vetrate luminose, elementi di trasparenza e piante ben curate (Figura 7). Lo spazio non è misurato in relazione al numero di bambini e di banchi che vi devono entrare, è bensì disposto secondo una metafora di “mercato”, dove i bambini hanno un loro spazio di azione, possono affacciarsi alle “bancarelle” più interessanti selezionando quello che li attira e interagendo vivacemente, secondo il principio dell’esplorazione e del “fare”.

L’organizzazione dello spazio riflette una teoria socio-costruttivista dell’apprendimento in cui l’invito all’esplorazione viene dall’ambiente stesso in cui vive il bambino, ma la dimensione collaborativa fa sì che le scuole siano molto diverse l’una dall’altra. La città e gli ambienti naturali ad essa vicini vengono visti come dei contenitori didattici aggiunti, la scuola infatti riceve dall’esterno e si espande verso l’esterno.

«Avere uno spazio pensato e ripensato, e con un grande potenziale, è come avere dei buoni insegnanti in più nella scuola.» ... «Pensiamo anche noi che lo spazio debba essere una specie di acquario dove si rispecchiano le idee, i valori, le attitudini e le culture della gente che vive al suo interno.» (EDWARDS, GANDINI, FORMAN 1995, p.244)

Il Manifesto del Reggio Emilia Approach è una poesia composta da Malaguzzi: “Invece il cento c’è” (Allegato 1), che dà voce all’idea di bambino al centro di questo approccio educativo, un bambino dotato di cento linguaggi. Per l’autore infatti il linguaggio scritto era solo uno dei cento linguaggi possibili e neanche il migliore per esprimere la complessità e le mille sfaccettature del mondo del bambino¹⁵. Anche per questo non cercò mai di oggettivare il pensiero del bambino lasciandone unicamente un’analisi sistematica, dalla forma chiusa e definita. Il bambino è visto nelle sue forti potenzialità di sviluppo e come soggetto avente diritti, che apprende attraverso i cento linguaggi appartenenti a

¹⁵ Cf. EDWARDS et al, 2010

tutti gli esseri umani e che cresce nella relazione con gli altri. L'educazione che Malaguzzi propone è una spirale aperta, in cui i bambini vengono incoraggiati a rivisitare, riconsiderare e ri-rappresentare le proprie esperienze e intuizioni. La relazione tra insegnante e bambino non gravita attorno a routine o compiti d'esecuzione ma sul lavoro stesso dei bambini, portando ad un maggiore interesse di entrambe le parti alla comunicazione e di conseguenza a un maggiore stimolo per i bambini.

Il Reggio Emilia Approach oggi si fonda sui seguenti aspetti: il lavoro collegiale e relazionale di tutto il personale; la presenza quotidiana di più educatori e insegnanti con i bambini; l'atelier e la figura dell'atelierista; la cucina interna come atelier del gusto; l'ambiente come educatore; la documentazione per rendere visibili i processi creativi di conoscenza; il coordinamento pedagogico e didattico; la partecipazione delle famiglie.

2 Psicologia ambientale e sguardo architettonico

2.1 L'apporto della psicologia architettonica

Nei primi decenni del secolo scorso la ricerca sugli ambienti per l'istruzione si è occupata per lo più delle influenze che possono avere sull'apprendimento fattori come lo stile di insegnamento o le metodologie educative degli insegnanti. Dagli anni Settanta l'attenzione ha iniziato a posarsi anche sull'analisi delle caratteristiche fisiche dell'ambiente scolastico e sul ruolo che esse assumono nel processo di apprendimento¹⁶.

È del 1981 un fondamentale contributo di Weinstein e Woolfolk¹⁷, i quali ritenevano che l'ambiente influenzasse la relazione insegnante-alunno, come emerge da queste loro parole: «Teachers should be sensitive to the symbolic impact of the environments they create. If the nonverbal messages communicated by the classroom are consonant with their verbal statement, teachers may be better able to avoid the misunderstandings and mistaken impressions that hinder teacher-student communication». I due studiosi intuivano, tuttavia, come la ricerca in questo ambito dovesse essere allargata a più fattori ed è, perciò, significativo l'invito lanciato agli altri studiosi a portare avanti ulteriori ricerche in questo ambito per poter analizzare come gli altri fattori ambientali potessero modificare l'apprendimento.

Gli studi successivi hanno evidenziato come la relazione tra ambiente fisico e apprendimento sia lontana dall'essere univoca e semplice in quanto viene mediata dalle caratteristiche personali dello studente e dal clima sociale ed organizzativo dell'ambiente di apprendimento, che insieme contribuiscono a creare gli atteggiamenti e i comportamenti legati all'apprendimento. Queste relazioni rendono difficile il compito di ricerca

¹⁶ Per una panoramica concisa sull'evoluzione storica della psicologia architettonica, vd. BONAIUTO, M., BILOTTA, E., FORNARA, F., 2004

¹⁷ WEINSTEIN AND WOOLFOLK, 1981

e la psicologia architettonica si propone dunque di «identificare le condizioni entro le quali tutti gli elementi dell'ambiente si combinano in maniera tale da rendere più efficace il processo di apprendimento»¹⁸.

Una buona base per ragionare sulla complessità di queste relazioni è costituita ancora oggi da quattro assunti che individuò Weinstein nel 1981. In primo luogo, l'ambiente fisico può influenzare l'apprendimento in modo diretto, in una relazione di causa effetto, motivo per cui, ad esempio, una scarsa illuminazione può ostruire fisicamente la visuale e interferire nella ricezione delle informazioni. Non va, tuttavia, sottovalutata nemmeno l'influenza esercitata indirettamente e simbolicamente: un ambiente poco curato o sporco può veicolare un'idea di poca attenzione verso l'alunno da parte dell'insegnante o della scuola. Il secondo assunto di Weinstein è che gli effetti dell'ambiente non sono da intendersi in senso assoluto, ma vanno letti nel loro contesto, ovvero sono mediati dal contesto educativo e sociale cui si riferiscono. Da questa considerazione deriva inevitabilmente il terzo assunto, ovvero l'idea che non esiste un ambiente migliore di un altro, ma a fare la differenza è la congruenza con metodologia, obiettivi e caratteristiche degli studenti. Quarta, ma fondamentale, riflessione è che è possibile rendere davvero efficiente il processo di apprendimento solamente se all'ambiente fisico si dà la stessa importanza di altri aspetti, quali il metodo o la preparazione di un insegnante. La riflessione sull'ambiente non è, dunque, accessoria o secondaria e va riportata al centro del dibattito.

Sul versante più pratico e concreto, gli studi sul rapporto tra ambiente, emozioni e apprendimento hanno evidenziato come sia necessaria la ricerca di un certo equilibrio tra stimoli e decifrabilità delle funzioni: da un lato, l'ambiente non deve essere monotono o prevedibile, dall'altro

¹⁸ BONAIUTO, BILOTTA, FORNARA, 2004, p. 107

deve rimanere comprensibile da chi lo fruisce¹⁹. Tra i vari stimoli che può offrire l'ambiente e che più influenzano il processo di apprendimento e i comportamenti ad esso legati vi sono: il rumore, l'illuminazione, il colore, le dimensioni della scuola e dell'aula, l'organizzazione spaziale e le pareti.

Il rumore può avere effetti sull'apprendimento non solo interferendo nel dialogo insegnante-alunno e producendo effetti fisici come l'innalzamento della pressione sanguigna, ma anche quando non è più presente. Può succedere, infatti, che chi è coinvolto nell'apprendimento sviluppi delle strategie nel trattamento delle informazioni quando è sottoposto all'interferenza di un rumore, che poi continua ad utilizzare anche quando il suono è scomparso. È stato dimostrato che bambini che vivono in aree più silenziose portano a termine i loro compiti meglio di quelli che vivono vicino a strade trafficate²⁰. Inoltre, un rumore di sottofondo non desiderato danneggia la percezione di controllo degli studenti sullo spazio circostante. L'incidenza del rumore dipende da vari fattori, quali le caratteristiche dell'alunno, il genere, il tipo di rumore, il tipo di attività da svolgere: gli alunni di sesso femminile e gli introversi sembrano più sensibili agli effetti del rumore, un rumore intermittente e discontinuo può provocare più interferenza di uno regolare e infine un'attività di lettura e riflessione è più danneggiata dal rumore rispetto ad un'attività motoria²¹. Queste considerazioni dovrebbero avere un peso nella progettazione degli spazi nelle scuole, che dovrebbero essere orientati rispetto all'ambiente circostante in modo che le zone più esposte ai rumori esterni, come quelli della strada, siano anche quelle dove il tipo di attività è compatibile con un'interferenza maggiore. D'altra parte, i suoni possono essere anche sfruttati come stimoli positivi, come dimostrano vari esperimenti. Poiché il *soundscape* influisce sulla

¹⁹ Cfr., ad esempio, gli studi di BONAIUTO, GIANNINI, BIASI, MICEU ROMANO, BONAIUTO, 1994, pp. 38-44.

²⁰ COHEN, WEINSTEIN, 1982

²¹ BONAIUTO, BILOTTA, FORNARA 2004, pp. 108-109

percezione del proprio corpo nello spazio ed aiuta ad elaborare informazioni sull'ambiente, dare ai bambini la possibilità di manipolare il suono li aiuta ad entrare in relazione con lo spazio²².

Per quanto riguarda l'illuminazione hanno un peso la quantità della luce, la qualità e la composizione. Da un lato, è importante che siano illuminate ambienti e oggetti di maggior interesse, come ad esempio una lavagna. Dall'altro anche il tipo di luce, naturale, fredda, calda può influenzare la percezione dell'ambiente. La luce naturale, ad esempio «è gradevole, non altera i colori, permette una buona visione dei dettagli e consente un contatto con l'esterno»²³. Per questo, in fase di progettazione è importante considerare l'orientamento degli ambienti. La luce può essere inoltre diretta o indiretta, come quella che si riflette sulle pareti e sugli oggetti: una luce di tipo misto, data dall'insieme di fonti dirette e fonti indirette, pare garantire un effetto migliore²⁴. Infine, come si è già detto per il rumore e il suono, permettere ai bambini di poter manipolare le luci e di avere ambienti illuminati diversamente a seconda della loro funzione dà loro controllo sullo spazio e rende anche l'illuminazione o la sua assenza uno stimolo positivo con cui relazionarsi²⁵.

È chiaro, dunque, perché il colore oltre ad essere un elemento decorativo che ha un suo ruolo indipendente nella percezione dello spazio, sia anche funzionale ad una buona illuminazione. Ad esempio, a lampade al neon è consigliabile abbinare colori caldi, mentre con un'illuminazione calda sono preferibili pareti di colori freddi. Le pareti di colori scuri, inoltre, assorbono più luce e necessitano dunque di una maggiore illuminazione, al contrario delle stanze dipinte con colori chiari. Per il pavimento invece Favretto e Fiorentini (1999) consigliano colori

²² CEPPI ZINI 2011, pp. 90-98

²³ WALDEN 2004

²⁴ CEPPI ZINI 2011, p. 55

²⁵ CEPPI ZINI 2011, p. 55

caldi, non eccessivamente chiari e di evitare superfici lucide e riflettenti. Ad oggi non si hanno indicazioni univoche per quanto riguarda gli effetti del colore sull'apprendimento o sui comportamenti interni all'aula. Alcune indicazioni generali possono essere: evitare i contrasti in quanto attirano troppo l'attenzione ed evitare i colori molto intensi che stancano visivamente e psicologicamente per gli ambienti dove sono previste attività che richiedono concentrazione. D'altra parte, generare paesaggi cromatici dove vengono sperimentate vari tipi di colore, in tutte le variazioni di tinta, chiarezza e saturazione, ovvero le tre caratteristiche attribuite al colore dalla classificazione Munsell, può essere molto stimolante per i bambini, purché si eviti un effetto "cacofonico". «A tal fine, i colori, primari, secondari e terziari possono essere compresenti, avendo però cura di usare quelli primari a bassa saturazione (con effetto polveroso) o *texturizzati* e quelli terziari in modo puro, volumetrico. Può essere positivo avere altrettanto equilibrio complessivo tra le tonalità "calde" (rossi, rosa, gialli) e quelle "fredde" (blu, verde)»²⁶

Le dimensioni della scuola e dell'aula devono essere dipendenti dalla densità sociale e spaziale, ovvero dalla combinazione oggettiva tra spazio fisico e numero di persone, è necessario definire dei limiti²⁷ per tali rapporti al fine di salvaguardare il benessere fisico, psichico e sociale. In generale all'aumentare delle dimensioni della classe diminuisce il livello di performance, mentre a livello di edifici scolastici le minori dimensioni aiutano il coinvolgimento e la stimolazione degli studenti. È evidente come queste riflessioni vadano, tuttavia, adattate ai momenti storici e al contesto: l'attuale pandemia di Covid-19 ha prodotto, infatti, un ripensamento dello spazio alla luce della necessità del distanziamento sociale. L'alta densità spaziale, all'altro estremo, è associata invece a disagio, fastidio, diminuzione della concentrazione, maggiore isolamento

²⁶ CEPPI ZINI 2011, p. 65

²⁷ In WALDEN, 2004 la densità ideale all'interno di una classe è da 2,8 a 3,7 mq/studente.

e aumento dei comportamenti devianti ed aggressivi che possono manifestarsi in maniera più o meno evidente (es. scarsa volontà di collaborazione, insofferenza). Per attenuare questi effetti sono consigliabili soffitti alti, ampia metratura, presenza di finestre e disposizione degli arredi lungo le pareti (Ahrentzen et al 1982).

La disposizione degli ambienti interni alla scuola dovrebbe poter offrire agli studenti il maggior numero possibile di opportunità per comunicare (WALDEN, 2004). Tanić, Stanković, Nikolić, Kostić (2018) hanno dimostrato la necessità di un equilibrio tra forma definita e forma aperta degli ambienti, questo include l'organizzazione di un ambiente dinamico e mutevole.

L'organizzazione spaziale dell'aula riguarda la scelta e la disposizione degli arredi all'interno dell'aula e la presenza di finestre. La ricerca ha analizzato gli effetti di tali variabili sull'apprendimento evidenziando l'importanza di "cedere" il controllo dell'aula agli studenti, mettendo l'insegnante nella condizione di potersi muovere all'interno dell'aula e di creare separazione tra le diverse attività che si svolgono nella classe le quali possono, ad esempio, richiedere diversi livelli di concentrazione. Quanto ai materiali, l'architettura applica spesso una classificazione tecnica e schematica, mentre la pedagogia ha già da tempo individuato nella tattilità una parola chiave per apprendimento e sviluppo. Anche in questo caso, pare importante offrire ai bambini varietà di stimoli che non si traduca in confusione, ma in equilibrio e in possibilità di controllo, manipolazione e sperimentazione²⁸. Anche l'utilizzo che viene fatto delle pareti all'interno dell'aula ha un forte impatto sull'apprendimento degli alunni. È importante distinguere tra la parete di acquisizione, generalmente quella in cui si trova la lavagna, le pareti di supporto in cui si possono trovare informazioni riguardanti temi già affrontati in classe e le pareti in costruzione che raccolgono gli elaborati degli alunni.

²⁸ CEPPI ZINI 2011, pp. 76-78

«The goal of designing new buildings, as well as modifying existing educational facilities, should be the architectural stimulation of achievement, social cooperation, and well-being.» (WALDEN, 2004)

I vantaggi di scuole più piccole si possono trovare in gruppi di apprendimento più intimi, nei quali gli insegnanti conoscono bene i loro studenti e li possono seguire meglio ed incoraggiare a migliorarsi. In scuole più grandi è più facile che la difficoltà di supervisione e l'anonimità portino all'isolamento degli studenti, che può manifestarsi in alienazione, ma anche attraverso atti di vandalismo, furti e violenza. Gli studi hanno dimostrato che i risultati accademici degli studenti che hanno frequentato un piccolo istituto superano quelli degli studenti delle grandi scuole e questo divario si allarga ancora di più se prendiamo in considerazione gli alunni svantaggiati i quali hanno una maggiore possibilità di successo in ambienti ristretti. Lo stesso ragionamento vale per il numero di studenti presenti in una classe.

Già in uno studio del 1964 Barker e Gump hanno dimostrato che nonostante le scuole più grandi offrano un numero più diversificato di attività a cui gli studenti possono scegliere di partecipare, le scuole più piccole hanno una percentuale maggiore di partecipanti. Nel 1984 Goodlad raccomandava di non eccedere i 300 studenti in una scuola primaria.

2.2 Architettura e pedagogia: un caso di eccellenza italiano

Da tempo, esperti dai campi dell'architettura e della pedagogia hanno riconosciuto l'importanza e la necessità di un dialogo attivo tra le due materie. Un tentativo è stato portato avanti, in Italia, da Beate Weyland, che oltre ad avere avviato una riflessione teorica sull'argomento, si è proposta di provare a tradurre concretamente i risultati di questa riflessione, da una parte istituendo laboratori di raccolta di dati e di

dialogo con le realtà scolastiche e dall'altra nella collaborazione effettiva con architetti in progetti per la regione Trentino-Alto Adige²⁹.

Beate Weyland è Professoressa di Didattica presso la facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Dal 2010 le sue ricerche si sono incentrate sul rapporto tra pedagogia, architettura e design e sull'innovazione della didattica in ambito scolastico ed è, fra le altre, membro del gruppo internazionale PULS che promuove percorsi sulla moderazione di processi per la neocostruzione e ristrutturazione delle scuole.

L'idea di fondo della studiosa è che «thinking about a school's "software" is beginning to be complemented by explorations on the "hardware" that shapes it»³⁰. Per progettare quindi l'*hardware* della scuola è necessario un dialogo tra insegnanti e architetti, che non può prescindere dalla necessità di un linguaggio comune e condiviso. Per questo, la Weyland, propone un primo vocabolario di parole chiave, come *form-action, space, flexibility, beauty, innovation*.

Se è vero che l'architetto è abituato a riflettere in funzione della didattica nel caso delle scuole, è necessario, tuttavia, che la riflessione venga ampliata anche a temi più generali e universali elencati dalla Weyland come *issue of time lag* (legato all'evolversi dei tempi, rispetto ad una struttura architettonica progettata in un determinato momento storico), *well-being/beauty, conscience and responsibility*³¹. Del resto, questa considerazione più alta dell'architettura e della responsabilità dell'architetto è già interna alla materia stessa, se si pensa, già nel 1854, il Famoso architetto John Ruskin la definiva «the art of displaying and decorating buildings raised by humans for whatever purpose so that their

²⁹ Per maggiori informazioni sui progetti fare riferimento al sito in continuo aggiornamento [PAD - Beate Weyland - PROGETTAZIONE CONDIVISA \(padweyland.org\)](http://pad-beateweyland-progettazionecondivisa.padweyland.org)

³⁰ Weyland, 2017, p. 150

³¹ Weyland, 2017, p. 152

presence contributes to the health, strength and fulfillment of the human spirit» (WEYLAND, 2017, p.97).

Gli elementi che la pedagogia e l'architettura dovrebbero, secondo la Weyland, tenere presenti nella loro dual-strategy sono: passato/innovazione, materiale visibile/invisibile, *object/people*. Questo presuppone una costante attività di riflessione e di scelta, ovvero di esclusione, secondo un concetto non estraneo alla architettura e che si può riassumere nelle parole che Gianluca Frediani rivolgeva ai suoi studenti: «planning is a strenuous act of renouncing all that is superfluous. Renunciation is always painful. But this pain gives value to choice. To be means to exclude»³².

Per tornare all'analisi puntuale del vocabolario elaborato dalla Weyland, l'attuale riflessione si propone di dare brevemente conto di ogni termine/ambito proposto dalla studiosa.

FORM/FORMATION

Form e formation che la Weyland ritiene parole chiave della pedagogia si adattano molto bene anche alla riflessione architettonica. Esse sono infatti, secondo la studiosa, intrinsecamente ambigue, infatti da una parte definiscono i perimetri delle cose, dall'altra in termini filosofici veicolano il significato di "idea" o "essenza" della cosa: la forma è la somma delle proprietà di un oggetto ai sensi, ma è anche la rappresentazione mentale di quello stesso oggetto. Per questo motivo, progettare una forma non è un'azione matematica ma il risultato di una sintesi di pensiero e azione, come già sottolineava Fèlix Candela³³, che riconosceva così una dimensione artistica all'architettura. L'architettura, cioè, è azione, ovvero atto creativo. Come ogni atto artistico, perciò, conosce una fase di gestazione prima della produzione vera e propria, in

³² WEYLAND, 2017, p. 154; Gianluca Frediani (2011, p. 16)

³³ SAVORRA, 2014

cui l'architetto «listens, gathers, elaborates, thinks, asks, and reflects in order to find an appropriate construction procedure to provide a simple shell for accessible spaces» (WEYLAND, 2017, p. 156), proprio per questo motivo, dare forma architettonica a qualcosa «could also mean, then, shaping pedagogy and making it concrete».

SPACE³⁴

Così come i sinonimi *environments* e *place*, il termine *spazio* è ambiguo. «This leads to a terrain that favours shared work, where the words space and environment are tied to very concrete elements: natural environment and anthropogenic environment, where environment understood as a geo-graphic, historic, physical and cultural context in constant transformation» (WEYLAND, 2017, p. 161). Ciò che lega architettura e pedagogia, in questo caso, è la relazione tra spazio e progettualità: lo spazio è reso accessibile solo attraverso un'idea o un progetto³⁵.

BEAUTY

Introdurre il termine bellezza secondo la Weyland può sembrare ardito, dal momento che un detto antico la definisce come qualcosa di sfuggente e altamente relativo: “non è bello ciò che è bello, ma è bello ciò che piace”. In realtà, la psicologia ha individuato degli elementi di oggettività nella definizione del bello, a cui si può attingere. Ad esempio, i paesaggi meno toccati dall'uomo sono più facilmente considerati belli. Inserire la bellezza come criterio, non è un atto frivolo, come potrebbe sembrare se si applica un approccio burocratico, troppo preoccupato della sicurezza e di un'efficienza sterile.

INNOVATION

³⁴ WEYLAND, 2017, p.158

³⁵ WEYLAND, 2017, p.161

La parola innovazione sottintende in sé la necessità di costruire scuole *ex-novo* o di ristrutturare quelle esistenti. Inoltre, presuppone una riflessione vitale, radicata nei tempi e capace di dare ascolto alle nuove esigenze. La relazione col nuovo, secondo la Weyland, può essere un modo per recuperare la spontaneità³⁶.

2.2.1 La scuola come corpo

Beate Weyland ha contribuito concretamente all'unione auspicata tra pedagogia, architettura e design tramite opere divulgative ma soprattutto attraverso la partecipazione a vari progetti di costruzione o ristrutturazione di complessi scolastici; una collaborazione che merita specialmente di essere menzionata è quella con l'architetto Sandy Attia, con il quale Weyland si è impegnata a definire delle linee guida per la coprogettazione³⁷.

Per le due studiose l'urgenza degli interventi di edilizia scolastica rende necessario ragionare sulla concretezza e sulla materialità della scuola e sul rapporto tra cose e persone. Un nuovo modello architettonico che ritrovi appeal e connessione con la vita di bambini, ragazzi e adulti può essere la risposta che ancora manca alla pedagogia per rispondere ai nuovi bisogni sociali. La pedagogia infatti non può essere solamente un insieme di contenuti, di materia, ma deve includere un discorso più ampio sul "contenitore" che le accoglie, in quanto «ogni azione avviene in un luogo e acquisisce la sua forma specifica in relazione ad esso» (ATTIA, WEYLAND, 2016, p. 65). L'architettura è dunque il primo interlocutore della pedagogia: mentre quest'ultima cerca di diventare sempre più attiva, la prima può offrire spazi diversificati e identitari che permettono un apprendimento personalizzato e multi-prospettico.

Weyland e Attia hanno scelto di guardare alla scuola metaforicamente come a un corpo, per guidarci «nella riflessione sulla

³⁶ WEYLAND, 2017, p.166

³⁷ Cf. ATTIA, WEYLAND, 2016

dimensione fisica, tattile, intimamente sensibile dell'edificio scolastico e di tutti i suoi materiali»³⁸. La metafora del corpo ci aiuta a creare un ponte tra pedagogia e architettura attraverso l'utilizzo di un lessico estraneo alle due discipline. In pedagogia al corpo umano viene attribuito un ruolo centrale come luogo e attore dell'apprendimento mentre a livello architettonico possiamo parlare di corpo intendendo i vari elementi che compongono un edificio scolastico. Accogliendo la prospettiva della "Bildung", intesa come processo di formazione/educazione a tutto tondo, ci è possibile cogliere le sfumature diverse tra oggetti, ambienti, situazioni e persone. Il nostro corpo è specchio di infinite variabili e combinazioni e riesce così a dare concretezza alla relazione tra spazio e persone, che abbiamo visto essere altrettanto variabile e di conseguenza spesso di difficile definizione. Ecco alcuni degli elementi da tenere in considerazione:

- La presenza, ovvero l'aspetto fisico, deve riflettere il cambio di connotazione della scuola la quale sta passando dall'essere un luogo imponente, una «cattedrale del sapere» ad un luogo «creativo e reattivo, accessibile e permeabile, che si pone in dialogo con ciò che le sta intorno». Da qui ne consegue che è auspicabile tendere alla creazione di un edificio facilmente riconoscibile, in cui sia possibile realizzare un luogo di cultura a tutto tondo, dove chiunque stia cercando di ampliare la propria conoscenza sia il benvenuto.

- Possiamo individuare l'ossatura della scuola nel personale che vi lavora: per parlare di scuola innovativa dobbiamo dunque immaginare un clima collaborativo, funzionale e funzionante nel suo apparato scheletrico. A questo proposito è importante considerare il benessere dei lavoratori attraverso la costruzione di spazi a loro dedicati che siano

³⁸ ATTIA, WEYLAND, 2016, p. 56

accoglienti e posti in posizione strategica, che siano luoghi di incontro ma anche di sosta.

- Il sistema nervoso: «Una scuola sana è un luogo sinaptico dove i vari ambienti sono interconnessi in rete» (ATTIA, WEYLAND, 2016, p. 62). Allo storico isolamento degli spazi di sta sostituendo la visione della scuola come un laboratorio in cui gli ambienti sono collegati tra loro e con l'esterno e i materiali sono collocati fuori dalle aule, questo fa sì che le attività possano essere organizzate in maniera dinamica e reticolare, utilizzando tutto lo spazio a disposizione e stimolando studenti e docenti all'assunzione di responsabilità, al principio della condivisione e soprattutto alla conquista dell'autonomia.

- Il carattere: «una scuola che entra empaticamente in sintonia con insegnanti e allievi sulla relazione tra spazi e didattiche è un edificio che con il suo carattere coinvolge i diversi sensi nell'esperienza scolastica»: cura della forma, del colore, dell'acustica e della dimensione tattile degli spazi.

- L'apparato digerente: “accelerare il metabolismo” per dare energia vitale agli spazi. La scuola non è più riservata a discenti e docenti ma è un luogo aperto a nuove fonti di alimentazione, «centro di una cultura pulsante, vivace e attraente per tutta la comunità».

- Il baricentro corporeo: storicamente possiamo identificarlo nell'aula scolastica, centro del sapere univoco e uni-direzionato. Il ripensamento del ruolo formativo dell'istituzione scolastica ci porta a spostare il baricentro in un “cluster”, ovvero un raggruppamento, di aule, aule gruppo e spazi intermedi che «permette una didattica più complessa e diversificata, mettendo gli alunni in un contesto di apprendimento fluido e dinamico.»

- La cadenza e l'intonazione: un'attenta progettazione sonora degli ambienti è necessaria per poter apprezzare una diversità di esperienze

sonore attraverso la quale viene istintivo diversificare l'utilizzo degli ambienti.

-La nutrizione: la scuola si nutre di conoscenza ma anche dall'ambiente, inteso sia in termini socio-culturali che in termini ecologici, messi sempre di più al centro dei complessi processi della formazione umana. Una scuola innovativa lascia spazio alla natura, ricercando il suo rapporto con la cultura che è andato perduto nel tempo.

Per concludere questa spiegazione della metafora di scuola come corpo, è importante ricordare che così come lo "stare bene" è maggiore della somma delle nostre singole funzioni corporee, così il benessere a scuola è maggiore della somma dei singoli elementi che la compongono strutturalmente e organicamente.

2.2.2 La scuola come seconda casa

Un altro aspetto importante, secondo la Weyland³⁹, per la costruzione di una scuola innovativa è l'appropriazione. L'appropriazione degli spazi scolastici viene intesa come un'estensione del potere di movimento dell'alunno al di fuori dei confini della propria casa, un'estensione mentale che gli permette di estendere anche la sua identità. Per far sì che questo avvenga è importante che la progettazione degli ambienti venga condivisa con i fruitori, aiutandoli a individuare e definire quali sono quegli elementi che possono contribuire al proprio benessere, dando vita a una trasformazione creativa di uno spazio pubblico. Un esempio di elemento individuato tramite questa indagine che coinvolge i fruitori delle scuole è la necessità di spazi esterni delle scuole non recintati ma contrassegnati: indicare, piuttosto che chiudere, per ovviare al problema della percezione delle scuole dall'esterno, che con le loro fredde cancellate sembrano luoghi pericolosi e di contenimento.

³⁹ Cf. WEYLAND et al, 2019

La Weyland recupera anche il tema del paesaggio mobile, una riflessione iniziata in Italia da Maria Montessori, che ha attraversato la storia degli studi condivisi di architettura e pedagogia. È proprio legata al tema dell’appropriazione la possibilità del bambino di spostare, modulare, fare proprio l’ambiente che lo circonda. A questo sono fondamentali anche le installazioni temporanee che nella loro mutevolezza seguono la progressiva crescita sociale e conoscitiva degli alunni.

Un progetto da poco avviato da Beate Weyland in collaborazione con il gruppo interdisciplinare PADlab (spazio di progettazione condivisa tra Pedagogia, Architettura e Design afferente alla Libera Università di Bolzano) e legato al tema dell’appropriazione è il progetto “Eden” (Educational environments with nature)⁴⁰. Questo si sviluppa secondo tre traiettorie per la costruzione di una scuola domestica: comfort (oggetti e arredi non convenzionali), bellezza (potenzialità espressive e artistiche) e natura (allestimenti naturali in- e outdoor).

«Il progetto Eden è nato durante il periodo del lockdown dovuto alla pandemia attraverso la realizzazione di un corso online con le studentesse di Scienze della Formazione sul tema della didattica sensoriale con le piante e attraverso un seminario – La natura dentro casa: prima dell’aula green – proposto all’interno del ciclo di dialoghi aperti sull’educazione offerti dalla nostra Facoltà nei tre mesi di vita in casa»⁴¹.

Il gruppo di ricerca aveva come obiettivo ripensare gli ambienti didattici in vista del rientro a scuola post lockdown e ha trovato risposta nell’inserimento di piante negli spazi indoor.

⁴⁰ Cf. [Eden | Pad lab \(padlab.org\)](https://padlab.org)

⁴¹ [Progetto Eden, portare il verde in classe: ecco come \(greenplanner.it\)](https://greenplanner.it)

Le piante non sono solo oggetti ornamentali ma esseri cognitivi che portano effetti sullo sviluppo mentale (benessere, autostima, apprendimento), sociale (competenze relazionali, comportamento ludico più diversificato, intensivo e creativo) e fisico (salute e movimento). La natura ha effetto, inoltre, sulla consapevolezza ambientale (legame con la natura, conoscenza, capacità di inter-azione e cura) e sulla formazione ecologica (incontro con le piante, esperienze in e con la natura) e infine ha effetto sul benessere percepito delle persone: aiuta ad essere più concentrati e ad apprendere meglio.

Con un contenuto dispiego di risorse la presenza di piante negli ambienti scolastici permette di realizzare attività di educazione alla cura e alla salvaguardia del nostro pianeta, porta benefici alla qualità dell'aria e favorisce attenzione e concentrazione, il tutto presentandosi come un distanziamento naturale necessario in questo particolare periodo storico. La natura è dunque strumento vivo di mediazione didattica.

2.3 Progettazione condivisa: presente e futuro

«Siamo di fronte a una grande sfida insieme educativa e architettonica ovvero quella di progettare edifici molto particolari: quelli destinati alla formazione del nostro futuro. Con un edificio scolastico, si progetta il domani in cui si rifletterà la comunità urbana.»⁴² Una ricerca sugli spazi educativi non può che tenere in considerazione aspetti pedagogici, didattici, architettonici, politici, sociali, economici e culturali e arrivare a delle conclusioni socio-pedagogiche e politiche volte al miglioramento della vita.

Nel pensiero moderno l'edificio scolastico è un'espressione tangibile della percezione dell'educazione a livello sociale, politico, culturale e

⁴² WEYLAND et al, 2019, p. 6

pedagogico. Al centro dell'architettura della scuola viene posta la qualità della relazione educativa e il benessere di chi la frequenta. I vari studi interdisciplinari tra pedagogia, architettura e design mostrano che sta crescendo un laboratorio dialogico e dinamico che elabora le differenze tra architettura e costruzione e la cultura dell'educazione e della formazione attraverso un pensiero inter-referenziale. Questa naturale fusione di settori di studio, culture e prospettive ben si accosta alla società moderna in continuo mutamento. I nuovi concetti pedagogici ed architettonici cercano, dunque, di rafforzare l'approccio partecipativo e si basano su un coinvolgimento attivo e responsabile dei vari attori nel processo di concepimento dell'ambiente scolastico.

In Alto Adige sono state messe in atto diverse procedure per sensibilizzare e supportare concretamente il dialogo tra pedagogia e architettura. Se prendiamo ad esempio l'approccio altoatesino, nelle Direttive di Edilizia Scolastica Provinciali del 2009⁴³ il primo fondamentale passaggio per la ristrutturazione o la costruzione di una scuola deve essere l'elaborazione di un "concetto pedagogico degli spazi", ovvero una raccolta informativa legata agli usi che si andrà a fare della struttura e delle conseguenti richieste progettuali. Solo da qui si potrà partire per la definizione di un piano di fattibilità e ai concorsi per l'appalto. Anche grazie all'esempio di questa regione autonoma la cultura degli ambienti di apprendimento si sta diffondendo in Italia, dove possiamo trovare sempre più progetti cooperativi. Dall'analisi di queste realtà di eccellenza nascerà il vademecum per una scuola ideale che verrà presentato nel quinto capitolo di questa ricerca.

Andremo ora a conoscere quali sono le linee guida a livello politico che supportano e complementano, in Italia, i principi offertoci dalla psicologia architettonica.

⁴³ Vedi [Direttive e norme tecniche | Opere pubbliche | Provincia autonoma di Bolzano - Alto Adige](#)

3 L'edilizia scolastica in Italia

3.1 Cenni di storia della scuola italiana

Uno dei pilastri della scuola italiana è la “Legge Casati” (n. 3725 del 13 novembre 1859) entrata in vigore prima nel Regno di Sardegna ed estesa poi, con l'unificazione del 1861, a tutta Italia. Questa per prima si occupò di sancire un obbligo di istruzione elementare, attraverso i comuni e in forma gratuita, per far fronte alla drammatica condizione dell'analfabetismo.⁴⁴

Dagli albori dell'Unità d'Italia i governanti hanno dovuto dunque fare i conti con una popolazione per più del 70% analfabeta, riuscendo a portare questa percentuale al 50% solo nel 1901.

Durante i primi anni del ventesimo secolo l'istruzione venne messa in secondo piano a causa del primo conflitto mondiale, ma riemerse con tutte le due problematiche grazie alla progressiva nascita di una società di massa che aderiva alla domanda d'istruzione. A questo rispose la “Riforma Gentile”: una serie di Regi Decreti che portarono ad una longeva riforma dell'impianto scolastico.

A seguito della Seconda guerra mondiale la società subì una grande rivoluzione ma, nonostante il farsi strada del dibattito pedagogico internazionale sulla centralità dell'educando e delle sue esperienze nel processo educativo, le politiche scolastiche non vennero toccate da questo vento di cambiamenti restando ingessate. Il boom economico degli anni Sessanta portò infatti ad una grande richiesta di accesso all'istruzione e, per la prima volta, di una qualità della formazione, ma questa non fu sufficientemente supportata a livello politico e venne inibita dalla selettività della scuola portando d'altro canto ad una generale insoddisfazione da cui ebbero modo di nascere nuove teorie pedagogiche

⁴⁴ Per il capitolo 3.1, fare riferimento a SANTAMAITA, 2010

e pratiche didattiche come l'esperienza reggiana analizzata nel Capitolo 1.

Per una grande riforma scolastica che andasse drasticamente a sconvolgere l'impostazione della "Riforma Gentile" dobbiamo aspettare "Legge Bassanini" (n. 59 del 15 marzo 1997). Legata al concetto di sussidiarietà secondo una logica di collaborazione Stato-enti locali (federalismo a Costituzione invariata), trasferì le competenze amministrative alle Regioni o, in alcuni casi agli enti locali, e decretando, al Capo IV art. 21 la personalità giuridica e l'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Nel DPR attuativo dell'8 marzo 1999 n. 275 troviamo dunque il Regolamento dell'autonomia scolastica ai sensi dell'art. 21 della "Legge Bassanini"; l'inquadramento concettuale di questa riforma si può trovare nei primi due punti dell'articolo 1 *Natura e scopi dell'autonomia delle istituzioni scolastiche*:

«1. Le istituzioni scolastiche sono espressioni di autonomia funzionale e provvedono alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa, nel rispetto delle funzioni delegate alle Regioni e dei compiti e funzioni trasferiti agli Enti locali, ai sensi degli articoli 138 e 139 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112. A tal fine interagiscono tra loro e con gli Enti locali promuovendo il raccordo e la sintesi tra le esigenze e le potenzialità individuali e gli obiettivi nazionali del sistema di istruzione.

2. L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con

l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento.»

Ai fini della nostra ricerca possiamo concludere portando l'attenzione ai processi edilizi per la costruzione di nuovi ambienti ad uso scolastico che ha accompagnato il progressivo processo di scolarizzazione del popolo italiano. Questi sono ancor oggi in capo allo Stato, nonostante l'individuazione dei bisogni e l'ordinaria gestione delle scuole sia affidata agli enti locali.

3.2 Linee guida legislative sull'architettura scolastica: un *excursus* storico

Per quanto riguarda le linee legislative entro cui si devono muovere coloro che si occupano di edilizia scolastica si possono individuare da un lato dei principi fondamentali e costituzionali, dall'altro i singoli decreti e le singole riforme che hanno tradotto in pratica questi stessi principi nel corso del tempo⁴⁵.

Lo sfondo costituzionale è costituito da alcuni articoli, che, seppur generali, hanno un peso fondamentale nell'inquadramento concettuale ed etico: la pari dignità davanti alla legge e l'esigenza di rimuovere concretamente gli ostacoli che limitano l'eguaglianza tra cittadini, cui la scuola non è estranea ed è anzi mezzo privilegiato (articolo 3); il dovere della Repubblica di promuovere la cultura e la ricerca scientifica e tecnica (articolo 9); l'obbligo delegato ai genitori all'istruzione e all'educazione di ogni bambino (articolo 30); la libertà di insegnamento e il dovere della Repubblica di dettare linee guida in tema di istruzione e di istituire scuole statali, diritto concesso anche ai privati (articolo 33); il diritto di tutti a ricevere un'istruzione, l'obbligo scolastico, il dovere dello Stato di supportare il merito di coloro che sono privi di mezzi (articolo 34). Tutti

⁴⁵ Cf. AVON, 2011

questi enunciati, seppur generali, dettano le linee guida per un'architettura scolastica che ha il compito di tradurre in concretezza questi principi e di creare l'hardware per questo software concettuale, per utilizzare le parole della Weyland.

Tuttavia, a partire dagli anni Settanta è emersa sempre di più l'esigenza di regolare più concretamente a livello nazionale l'edilizia scolastica. Fondamentale in questo processo è il Decreto Ministeriale del 18 dicembre 1975. Gli aspetti toccati dal tutt'ora vigente decreto spaziano dalle direttive sulla localizzazione dei cluster scolastici alle dimensioni di aule, mense e spazi annessi, fino a definire, seppur con alcune imprecisioni, le relative condizioni morfologiche e acustiche degli edifici.

Per quanto riguarda l'aspetto economico, essendo la costruzione di istituti scolastici materia di competenza del settore pubblico, deve essere perseguito il paradigma del miglior risultato con il minor impegno finanziario. Mentre, per la fase di pianificazione, la normativa definisce esplicitamente una lista di fattori da tenere in considerazione al fine di poter centrare gli obiettivi finali del progetto, ossia garantire a tutti gli studenti di potersi istruire "nelle migliori condizioni ambientali ed educative":

1. Le condizioni ecologiche e urbanistiche;
2. Le caratteristiche dello sviluppo demografico ed economico del territorio in analisi, prendendo atto del reale trend degli abitanti;
3. L'effettivo numero di persone da scolarizzare nei diversi livelli di istruzione, per definire i tipi di scuole e la relativa quantità;
4. Lo stato e il numero degli edifici preesistenti;
5. Il livello delle attrezzature attuali;
6. La necessità di sovvenzioni per implementare tutte le fasi del progetto;

7. La tempistica per l'attuazione del programma;
8. Le proposte e le osservazioni dei consigli scolastici provinciali e distrettuali.

Nella fase di studio morfologico mirata all'individuazione della perfetta localizzazione degli edifici, il decreto richiede di mettere in luce l'impatto sociale della costruzione di queste future scuole. Questo aspetto risulta particolarmente interessante per lo scopo di questa analisi, evidenziando l'importanza del rapporto tra i vari edifici scolastici e i centri culturali, ricreativi e sportivi: ogni edificio scolastico viene infatti considerato un "continuum" educativo. La scuola non è intesa come elemento isolato, ma come oggetto che fa parte di un contesto e, dunque, anche di uno spazio. Occuparsi dell'architettura scolastica non è, dunque, un lavoro limitato alla creazione di uno spazio interno, ma deve inevitabilmente approfondire anche il tema del rapporto organico con lo spazio esterno in cui è inserita e gli scambi relazionali che si andranno a tessere con questo.

La localizzazione delle scuole, secondo il decreto, dovrà tenere in considerazione l'età degli studenti e quindi il loro livello di indipendenza, in quanto gli edifici dovranno essere facilmente raggiungibili da tutti i loro fruitori.

Per quanto riguarda le condizioni ambientali, l'ubicazione scelta deve risultare nelle condizioni di massimo soleggiamento, lontana da tutti quei fattori di disturbo che potrebbero alterare la qualità dell'ambiente e in zona prevalentemente pianeggiante e alberata. Oltre a dover rientrare in determinate caratteristiche ambientali, le aree scelte dovranno essere tali da garantire, per ogni tipo di scuola, uno spazio minimo per ogni studente e dovranno adattarsi perfettamente alle esigenze didattiche future. Si riporta per esteso un passaggio fondamentale del decreto, in cui risulta chiaro, il legame esistente tra gli obiettivi formativi e "l'edificio scuola": la struttura accompagna la formazione degli studenti, sia a livello

prettamente funzionale che ad un livello più sottile, rispecchiandone le finalità pedagogiche: «L'edificio sarà concepito come un organismo architettonico omogeneo e non come una semplice addizione di elementi spaziali, contribuendo così allo sviluppo della sensibilità dell'allievo e diventando esso stesso strumento di comunicazione e quindi di conoscenza per chi lo usa»⁴⁶. Per questo motivo, risulterà importante anche la ripartizione dei vari livelli della costruzione: la distribuzione verticale o orizzontale dell'edificio deve tenere in considerazione l'età degli allievi cui è destinata. Nelle scuole materne la distribuzione deve tenere conto che le attività didattiche si svolgono il più possibile su terreno di gioco e all'aperto (scuola sviluppata in orizzontale), mentre per livelli più alti si può sviluppare più in verticale, normalmente 3 piani.

Un altro decreto fondamentale con risvolti importanti sull'edilizia scolastica è il Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297 . Di questo decreto, si riportano e si discutono qui di seguito solo i passaggi che riguardano più da vicino il presente lavoro. L'art. 51 si occupa di stabilire un piano pluriennale di razionalizzazione della rete scolastica, che deve essere approvato con decreto del Ministro della pubblica istruzione ed aggiornato annualmente tenendo conto dei mutamenti intervenuti. Il piano deve tenere conto della variazione demografica territorio cui di applica, del numero di alunni, delle loro esigenze sociali, della loro età, del numero di alunni portatori di handicap, delle esigenze effettive di zone con "devianza minorile", di zone montane o delle isole. Per razionalizzazione, nell'articolo, si intende in realtà soprattutto un ridimensionamento della rete, necessità nata dopo il boom di costruzioni degli anni Settanta: «A partire dall'anno scolastico 1989-90 si deve procedere ad un graduale ridimensionamento delle unità scolastiche sulla base dei seguenti parametri: almeno 50 posti di insegnamento, ivi compresi quelli relativi alle sezioni di scuola materna, per i circoli

⁴⁶ Dal DM 18 dicembre 1975

didattici; almeno 12 classi per le scuole medie; almeno 25 classi per gli istituti e scuole di istruzione secondaria superiore, ivi compresi i licei artistici e gli istituti d'arte. Il ridimensionamento deve essere effettuato senza pregiudicare l'erogazione del servizio nel territorio». Gli articoli 53, 54, 55, al contrario, coprono la materia delle nuove istituzioni. In particolare, viene stabilita la necessità di un piano annuale delle nuove istituzioni di sezioni di scuola materna e la precedenza nell'istituzione delle scuole concessa alle «sedi ove si accertino maggiori condizioni obiettive di bisogno, con particolare riferimento alle zone depresse o di accelerata urbanizzazione». Per le scuole elementari, invece, «le nuove istituzioni e gli adeguamenti sono effettuati tenendo prioritariamente presenti le necessità derivanti dallo sviluppo della popolazione scolastica, la situazione ambientale e l'esigenza che ogni circolo sia compreso in un unico distretto scolastico». Infine, viene stabilito un numero minimo di 20 alunni per plesso, fatta eccezione per zone montane e piccole isole. Infine, con gli articoli 107, 159 e 160 vengono stabiliti gli oneri relativi alla manutenzione e gestione delle scuole materne statali, alle loro attrezzature ed edilizia, gli oneri a carico dei Comuni e quelli a carico dello Stato.

La legislazione in campo di edilizia scolastica si è concentrata negli anni successivi sempre di più sul tema della sicurezza più che su quello dell'innovazione, per ovvi motivi dovuti alla situazione italiana. Si propone un rapido *excursus* di leggi che mette in evidenza il problema, seppure si segnala negli ultimi interventi l'emergere del tema dell'innovazione, seppur sempre secondario a quello della manutenzione e messa in sicurezza dei vecchi edifici.

La cosiddetta “*Legge del fare*”, ovvero il Decreto Legge n. 69 del 21 giugno 2013, e la conseguente legge n. 98 del 9 agosto 2013⁴⁷,

⁴⁷ Entrambi consultabili sulla Gazzetta Ufficiale, vd. [Gazzetta Ufficiale](#) e [Gazzetta Ufficiale](#)

stabiliscono uno stanziamento di fondi (150 milioni di euro) atto a innalzare il livello di sicurezza degli edifici scolastici, attuando ristrutturazioni e manutenzioni straordinarie, e costruirne di nuovi. Un ulteriore stanziamento di 400 milioni di euro per la sicurezza e messa a norma segue a distanza di un anno con la delibera CIPE (Comitato Interministeriale per la Programmazione Economica) del 30 giugno 2014⁴⁸, nella quale il comitato prende atto «che la rinnovata attenzione sullo stato degli edifici scolastici parte da un’oggettiva constatazione di condizioni di vetustà e cattivo stato di manutenzione di una elevata quota del patrimonio edilizio scolastico e che tali condizioni determinano priorità, rapidità e significatività di interventi non più rinviabili, posti al centro dell’attenzione e dell’azione del Governo».

A distanza di pochi anni, il MIUR indica la sicurezza ancora una volta come prioritaria in tema di edilizia scolastica nell’Atto di Indirizzo con le priorità politiche per il 2019⁴⁹. Gli obiettivi ivi definiti sono: mettere in sicurezza gli istituti scolastici con un piano pluriennale di investimenti; potenziare e supportare la capacità di progettazione degli enti locali; adottare ulteriori misure per la semplificazione delle procedure e per la verifica della sicurezza degli stabili; programmare e attuare un piano triennale di interventi di messa in sicurezza degli istituti, delle palestre e delle strutture scolastiche sportive. Questo si è tradotto in un investimento di circa 5,4 miliardi, come si legge nel comunicato stampa del 16 dicembre 2019⁵⁰, grazie ad una sinergia contributiva della BEI (Banca Europea per gli Investimenti) e della CDP (Cassa Depositi e Prestiti). Inoltre, viene aggiunta al tema della sicurezza anche la necessità

⁴⁸ Vd. [Edilizia scolastica - MIUR \(istruzione.it\)](#) e [delibera CIPE.pdf \(istruzione.it\)](#)

⁴⁹ Vd. [Edilizia Scolastica - Miur](#)

⁵⁰ Vd. [Edilizia scolastica, piano d’investimenti per 5,4 miliardi. Circa 5.000 gli interventi realizzati in tutta Italia. Presentati al MIUR i progetti-pilota per scuole più sicure e nuovi istituti - Edilizia scolastica, piano d’investimenti per 5,4 miliardi. Circa 5.000 gli interventi realizzati in tutta Italia. Presentati al MIUR i progetti-pilota per scuole più sicure e nuovi istituti - Miur](#)

di progettare scuole nuove e all'avanguardia. I fondi PON "Per la Scuola" 2014-2020 hanno poi permesso un sistema di monitoraggio dei cantieri che ha dato modo di velocizzare controlli e pagamenti, ma anche di individuare e risolvere criticità con l'ausilio delle *task force* territoriali.

A partire dal 2020, in seguito all'emergenza sanitaria pandemica (COVID-19), l'attenzione al tema sicurezza si è ulteriormente rafforzato, anche se una parte minoritaria dei fondi stanziati continua ad essere destinato alla costruzione di nuovi edifici e all'innovazione didattica e digitale. In particolare parte del Fondo per l'emergenza epidemiologica da COVID-19 è stato destinato all'acquisizione e alla gestione di ulteriori spazi (strutture temporanee) da destinare all'attività didattica nell'A.S. 2020/2021, e agli interventi di ammodernamento strutturale e tecnologico⁵¹.

All'interno del più ampio Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza Italiano (PNRR) "*Italia Domani*", nato a seguito della pandemia COVID-19, si colloca "*Futura. La scuola per l'Italia di domani*",⁵² una sezione dedicata all'istruzione. Presentato come «un piano di trasformazione del Paese che lascerà una preziosa eredità alle generazioni future, dando vita a una crescita economica più robusta, sostenibile ed inclusiva», "*Italia Domani*" è parte del programma di rilancio economico "*Next Generation EU*" attivato dall'Unione Europea e costituisce un'opportunità unica per la crescita del Paese, a partire dalle future generazioni. Come leggiamo nel sito dedicato, questa è una cornice che collega le diverse azioni attivate grazie a risorse nazionali ed europee per una scuola innovativa, sostenibile, sicura e inclusiva; «il suo obiettivo è realizzare un nuovo sistema educativo, per garantire il diritto allo studio, le competenze digitali e le capacità necessarie a cogliere le sfide del futuro, superando

⁵¹ [Le misure adottate a seguito dell'emergenza Coronavirus \(COVID-19\) per il mondo dell'istruzione \(scuola, istruzione e formazione professionale, università, Istituzioni AFAM\) \(camera.it\)](#)

⁵² [FUTURA – LA SCUOLA PER L'ITALIA DI DOMANI \(istruzione.it\)](#)

ogni tipo di disparità e contrastando dispersione scolastica, povertà educativa e divari territoriali.» grazie ad un investimento pari a 17,59 miliardi di euro complessivi.

I due grandi ambiti di investimento del PNRR Istruzione⁵³ sono l'edilizia scolastica, da una parte, e gli ambienti innovativi e gli strumenti per la didattica digitale, dall'altra. Questi vengono suddivisi in sei aree di intervento da attuarsi entro l'anno 2026:

- Aumento dell'offerta per la fascia 0-6 in tutte le regioni
- Potenziamento per gli spazi delle mense
- Aumento dell'offerta di attività sportive
- Resa degli edifici pubblici innovativi, sostenibili, sicuri e inclusivi
- Realizzazione di scuole innovative, sostenibili, sicure e inclusive
- Accompagnamento nella transizione digitale

Le risorse stanziare per il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza sono state presentate nel comunicato stampa del 30 novembre 2021, in cui vengono riportate le informazioni date dal Ministro dell'Istruzione Patrizio Bianchi, insieme alla Ministra per le Pari opportunità e la Famiglia Elena Bonetti e alla Ministra per il Sud e la Coesione territoriale Mara Carfagna, durante la conferenza stampa dello stesso giorno.

In particolare, sono stati messi a disposizione 5,2 miliardi di euro per la realizzazione e messa in sicurezza di asili nido e scuole per l'infanzia, per la costruzione di scuole innovative, per l'incremento di mense e palestre e per la riqualificazione del patrimonio edilizio scolastico. Questa somma ammonta a un terzo dei fondi complessivi previsti nel PNRR Istruzione ed è destinata per un minimo del 40% al Mezzogiorno con l'obiettivo di colmare i divari esistenti ancora tra Nord e Sud in termini di infrastrutture e servizi. In questi termini si esprime il Ministro Bianchi:

⁵³ [PNRR.pdf \(istruzione.it\)](#)

«Il PNRR è un'azione di sistema che affronta i nodi del Paese. Con gli investimenti nell'istruzione ridurremo l'attuale divario tra Nord e Sud nei servizi educativi, in particolare nello 0-6. [...] Con queste risorse avviamo, poi, il processo di innovazione della scuola sia sotto il profilo delle infrastrutture che della didattica. [...] Comincia la costruzione della nuova scuola che vogliamo per i nostri bambini e ragazzi, inclusiva, innovativa, accogliente, sostenibile. È un percorso che faremo insieme ai territori e alle scuole, mettendo a disposizione degli Enti locali semplificazioni e strumenti per agevolare il loro lavoro nella partecipazione ai bandi e nella realizzazione delle opere».

La ministra Bonetti si sofferma, invece, sull'obiettivo di conformazione con gli standard europei di copertura di asili nido e servizi educativi per l'Infanzia, allo scopo di raggiungere la pari opportunità di crescita dei bambini in Italia.

In particolare, sono previsti 800 milioni di euro per il Piano di costruzione di 195 nuove scuole a sostituzione di vecchi edifici. Queste scuole dovranno essere innovative dal punto di vista architettonico e strutturale, altamente sostenibili e con il massimo dell'efficienza energetica, inclusive e in grado di garantire una didattica basata su metodologie innovative e su una piena fruibilità degli ambienti didattici. Altri 710 milioni di euro sono invece stanziati per il Piano di messa in sicurezza e riqualificazione del patrimonio edilizio scolastico esistente.

Come si è detto, il tema sicurezza rimane preponderante anche attualmente, basti dare un occhio alla lista dei più recenti interventi in materia di edilizia presentata sul sito ufficiale della Camera, che riportiamo di seguito:

I. Semplificazione di procedure

Tramite la L. di bilancio 160/2019 (art. 1, co. 259) che disciplina le procedure di affidamento diretto degli incarichi di progettazione degli edifici scolastici e snellisce l'iter amministrativo.

II. Interventi per le scuole innovative e i Poli per l'infanzia innovativi

Previsti dalla L. 107/2015 la quale prevede la realizzazione di edifici scolastici innovativi dal punto di vista architettonico, tecnologico, impiantistico, dell'efficienza energetica e della sicurezza strutturale e antisismica, caratterizzati dalla presenza di nuovi ambienti di apprendimento e dall'apertura al territorio.

III. Piano straordinario per l'adeguamento alla normativa antincendio delle scuole

Definito dalla L. 81/2019 (art. 4-bis)

IV. Piano nazionale di efficientamento energetico delle scuole

Previsto dalla L. 160/2019 (art. 1, co. 263 e 264) per gli edifici adibiti ad uso scolastico che abbiano già i requisiti della sicurezza strutturale.

V. Piano straordinario per le verifiche sui solai e sui controsoffitti degli edifici pubblici adibiti ad uso scolastico (D.M. 734 del 8 agosto 2019)

VI. Interventi per gli edifici scolastici delle zone colpite da eventi sismici (L. 8/2020: art. 6, co. 5-novies)

3.3 Linee guida legislative sull'architettura scolastica: gli strumenti attuali

Si presentano di seguito l'insieme di normative in campo di ripartizioni di oneri, finanziamenti e strumenti di governance, attualmente vigenti.

Con gli anni, è andata pian piano delineandosi la necessità di una ripartizione precisa delle competenze in materia di edilizia scolastica. Secondo l'articolo 117 della costituzione italiana «Lo Stato ha legislazione esclusiva nelle seguenti materie: [...] n) norme generali sull'istruzione; [...] s) [...] istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione della istruzione e della formazione professionale», l'edilizia

scolastica non è dunque menzionata, tuttavia, la Corte costituzionale ha chiarito che nella relativa disciplina «si intersecano più materie, quali il "governo del territorio", "l'energia" e la "protezione civile", tutte rientranti nella competenza concorrente» (sentenze 62/2013, 284/2016 e, da ultimo, 71/2018). Nell'articolo 3 della legge 23/1996 si attribuisce ai comuni, per le scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, e alle province, per le scuole di istruzione secondaria di secondo grado, il dovere di realizzare, fornire e mantenere gli edifici scolastici. Nella successiva legge 56/2014 viene ridefinito il sistema delle province e sostituito, in quattordici aree urbane (dieci nelle regioni a statuto ordinario e quattro in quelle a statuto straordinario), dalle città metropolitane alle quali vengono attribuite le funzioni fondamentali delle province. Le attività connesse alla sicurezza delle scuole e all'edilizia scolastica rientrano invece nelle aree funzionali del Ministero dell'istruzione (Istituito nella L. 12/2020 a seguito della soppressione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca).

Come già nel decreto del 1994 dove venivano istituiti dei piani annuali di valutazione, è andata anche a intricarsi la lista degli strumenti che le istituzioni utilizzano per valutare la necessità di interventi in ambito di edilizia. Questi strumenti di governance sono i seguenti:

- **Programmazione unica triennale nazionale**

Il decreto interministeriale del 23 gennaio 2015 (MEF-MIUR-MIT) introduce la programmazione unica triennale nazionale degli interventi di edilizia scolastica e autorizza le regioni a stipulare mutui anche con la BEI (Banca europea per gli investimenti). Tale programmazione, ad aggiornamento annuale, va ad implementare i lavori già individuati nei piani triennali regionali di edilizia scolastica (2013-2015), mai attuati, nel triennio 2015-2017 e successivamente, nel triennio 2018-2020, ammette anche interventi di ristrutturazione, miglioramento, messa in sicurezza, adeguamento antisismico, efficientamento energetico e riqualificazione di

immobili di proprietà pubblica da destinare a strutture di educazione e di istruzione.

- **Anagrafe scolastica**

L'anagrafe dell'edilizia scolastica e i suoi dati vengono pubblicati in formato aperto, in conformità con la L. 107/2015 (art.1 co.137) che garantisce l'accesso e la riutilizzabilità dei dati del Sistema nazionale di istruzione e formazione. La componente centrale SNAES ha realizzato un sistema informativo di acquisizione dei dati regionali in tempo reale presentato l'8 ottobre 2019 ([iNumeriDi Edilizia Scolastica \(istruzione.it\)](http://iNumeriDiEdiliziaScolastica.istruzione.it)) in cui vengono riversati i dati che i comuni, le province e le città metropolitane si sono impegnati ad aggiornare con costanza tramite il nodo regionale ARES. A decorrere dal 15 febbraio 2021 è avviata invece la piattaforma *Open Edilizia* dedicata ai dati delle risorse investite e allo stato di attuazione dei lavori.

- **Osservatorio per l'edilizia scolastica**

La legge 23/1996 istituisce presso il Ministero dell'istruzione l'Osservatorio per l'edilizia scolastica, il cui compito è di indirizzo e coordinamento delle attività di studio e di supporto dei soggetti programmatori e attuatori degli interventi, a cui vengono sommati, dalla L. 107/2015 (art. 1 co. 159), i compiti di indirizzo e di programmazione degli interventi in materia di edilizia scolastica, nonché di diffusione della cultura della sicurezza. Con l'Accordo quadro raggiunto in sede di Conferenza unificata Regioni e Stato il 6 settembre 2018 ([Conferenze Stato Regioni e Unificata](#)), vengono riconosciute alla Struttura tecnica dell'Osservatorio anche le funzioni di coordinamento e di monitoraggio delle azioni.

- **Task Force Edilizia Scolastica**

La Task Force Edilizia Scolastica è stata istituita nel 2014 dall'Agenzia per la coesione territoriale come attività di presidio e affiancamento agli

enti locali beneficiari di risorse destinate all'edilizia scolastica, con il compito di accelerare l'attuazione degli interventi e garantire il pieno utilizzo delle risorse assegnate. Nata come aiuto per le regioni più svantaggiate, si è poi gradualmente estesa fino a coprire l'intero territorio nazionale con l'Accordo quadro del 2018.

D'altra parte, si è anche lentamente razionalizzato il piano economico, che si affida alle seguenti forme di finanziamento:

- **Fondo unico per l'edilizia scolastica**

Istituito dalla L. 221/2012 (art.11, co. 4-sexies). Nel Fondo devono confluire tutte le risorse iscritte nel bilancio dello Stato comunque destinate a finanziare interventi di edilizia scolastica.

- **Fondo "Asili nido e scuole dell'infanzia"**

Istituito dalla L. 160/2019 (art. 1, co. 59-61), destinato a finanziare interventi relativi ad opere pubbliche di messa in sicurezza, ristrutturazione, riqualificazione o costruzione di edifici di proprietà dei comuni destinati ad asili nido e scuole dell'infanzia, con priorità per quelli localizzati nelle aree svantaggiate del Paese e nelle periferie urbane

- **Fondo infrastrutture**

Istituito dalla L. 232/2016 (art. 1, co. 140) come fondo per lo sviluppo infrastrutturale del Paese, compresi gli interventi in materia di edilizia pubblica, tra cui rientra quella scolastica.

- **Fondi investimenti delle amministrazioni centrali dello Stato**

Istituiti dalla L. 145/2018 (art.1, co. 95,96 e 98), finalizzato al rilancio degli investimenti delle amministrazioni centrali dello Stato e allo sviluppo del Paese.

- **Mutui BEI**

La L. 97/2018 (art. 4, co. 3 quinquies) ha dato possibilità alle regioni di stipulare mutui trentennali con (fra gli altri) la Banca europea per gli investimenti (BEI) per gli interventi della programmazione unica triennale nazionale, senza il coinvolgimento e l'autorizzazione del Ministero delle infrastrutture e dei trasporti.

- **Risorse del Fondo per interventi straordinari della Presidenza del Consiglio**

Con la L. 97/2018 (art. 4, co. 3 quarter) le risorse specificatamente destinate ad interventi di adeguamento strutturale ed antisismico delle scuole, nonché alla costruzione di nuovi immobili sostitutivi degli edifici esistenti, vengono ripartite secondo i criteri della programmazione triennale nazionale degli interventi di edilizia scolastica.

- **L'otto per mille dell'IRPEF**

Queste risorse sono destinate prioritariamente agli interventi di edilizia scolastica che si rendono necessari a seguito di eventi eccezionali e imprevedibili individuati annualmente con decreto del Ministro dell'istruzione, anche sulla base dei dati contenuti nell'Anagrafe dell'edilizia scolastica.

- **Contributi a province e comuni**

Attribuiti dalla L. 145/2018 (art. 1, co. 889) per il finanziamento di piani di sicurezza a valenza pluriennale per la manutenzione di scuole e di strade nelle regioni a statuto ordinario.

- **Risorse previste dal PNRR** (di cui si è parlato poco sopra)

3.4 Condizione attuale degli edifici scolastici in Italia

Un dato importante offertoci dagli studi dell'Osservatorio per l'Anagrafe Nazionale dell'Edilizia Scolastica, ovvero il sistema conoscitivo che raccoglie i dati sulla consistenza e sulla funzionalità del patrimonio di edilizia scolastica⁵⁴, è quello dell'agibilità degli edifici scolastici. Il

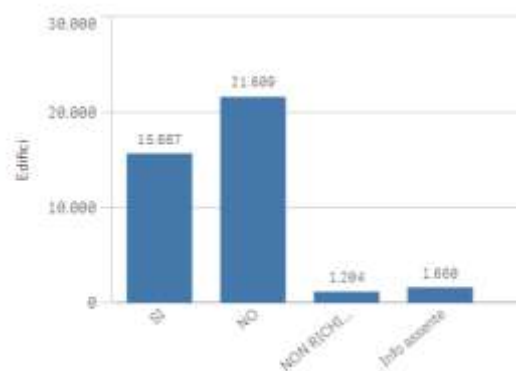


Grafico 1: Agibilità edifici scolastici in Italia A.S. 2021-2022. Da [iNumeriDi Edilizia Scolastica \(istruzione.it\)](https://www.inumeridi.it/)

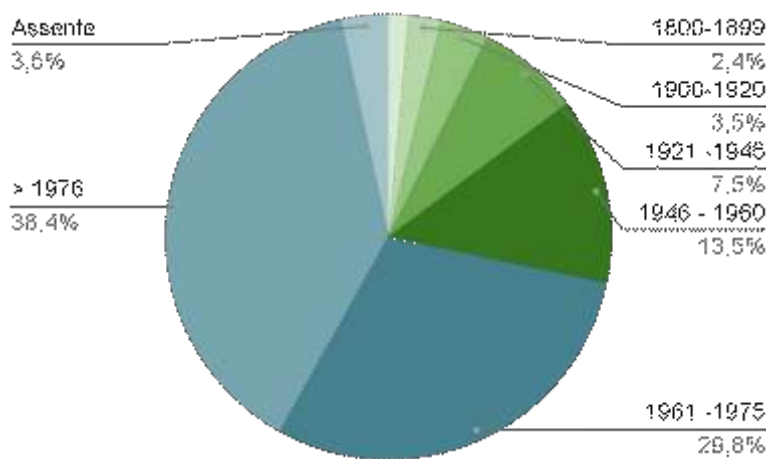
⁵⁴ [Edilizia scolastica - MIUR \(istruzione.it\)](https://www.inumeridi.it/)

grafico a barre (Grafico 1⁵⁵) rappresenta quanti, tra gli edifici attivi in Italia, hanno il certificato di agibilità e quanti non lo hanno. Il grafico mostra inoltre la numerosità degli edifici che non forniscono tale informazione e degli edifici esenti.

I dati qui sopra illustrati parlano molto chiaro: il 53,8% degli edifici sono reputati inagibili. Questo dato diventa ancora più drammatico se si applica una divisione per aree regionali. Mentre al nord gli edifici inagibili raggiungono il 40%, nel sud e nelle isole l'inagibilità supera il 60%, un dato scioccante⁵⁶.

Dalla lettura di questi dati si capisce perché molti incentivi sono oggi volti a migliorare l'agibilità degli edifici scolastici e anche la particolare attenzione dedicata al meridione. Tuttavia, questo non è sufficiente e sono necessari degli interventi radicali e diffusi. Il numero di edifici scolastici attualmente presenti sul territorio nazionale è sufficiente a soddisfare i bisogni della popolazione, ma non è progettato a misura di una didattica inclusiva e centrata attorno ai bisogni dei bambini.

Come si può osservare nel grafico sottostante (Grafico 2), possiamo



verificare che solo il 39,8% degli edifici scolastici, esclusi quelli di cui non si possiedono ancora informazioni aggiornate, sono stati costruiti dopo il 1976, ovvero

Grafico 2: Anno di costruzione edifici scolastici in Italia aggiornato all'A.S. 2021-2022. Dati rielaborati da [iNumeriDi Edilizia Scolastica \(istruzione.it\)](http://iNumeriDi Edilizia Scolastica (istruzione.it)) dopo la legge Bassanini.

⁵⁵ I dati rappresentati sono quelli offerti dal MIUR aggiornati a febbraio 2022

⁵⁶ Percentuali ricavate dai dati disponibili su [iNumeriDi Edilizia Scolastica \(istruzione.it\)](http://iNumeriDi Edilizia Scolastica (istruzione.it)), aggiornati a febbraio 2022.

Quindi il processo di costruzione di circa il 60% degli edifici scolastici in Italia non ha tenuto in considerazione l'influenza che l'architettura e il design scolastico hanno sull'apprendimento e il benessere del bambino, al centro del dibattito sull'educazione solo dagli anni Settanta. La situazione è paradossalmente migliore nel meridione, dove il processo di scolarizzazione ha avuto tempi molto più lunghi. Infatti il 46,3% degli edifici scolastico nel sud d'Italia, e il 44% nelle isole, sono stati costruiti dopo il 1976, lasciando sperare che i progetti costruttivi abbiano quindi tenuto conto della ricerca in ambito pedagogico-architettonico.

È evidente, dunque, come sarebbe auspicabile prevedere degli interventi di ristrutturazione e miglioramento delle realtà già esistenti, piuttosto che spingersi verso la costruzione di nuovi edifici.

Il governo da tempo cerca di promuovere delle iniziative per il rinnovo degli edifici scolastici (vedi capitoli 3.2 e 3.3), è necessario però spostare l'attenzione dalla semplice agibilità degli edifici, a un elevato standard qualitativo per l'impatto sul benessere della persona e di innovazione.

Infine, come si vede dal grafico sottostante (Grafico 3) dello stesso Osservatorio, il 7,1% degli edifici su scala nazionale sono inattivi, e di questi solamente il 1,1% sono inattivi per calamità naturali. In vista delle innumerevoli necessità della scuola attuale, questo elevato numero di edifici inattivi potrebbe essere la base per dei progetti di ristrutturazione edilizia con lo scopo di creare ambienti innovativi, dove far rifiorire nuovi approcci pedagogici.



Grafico 3: Stato di utilizzo in tempo reale degli edifici scolastici. Da [iNumeriDi Edilizia Scolastica \(istruzione.it\)](http://iNumeriDiEdiliziaScolastica.istruzione.it)

La situazione qui rappresentata ci ricorda quella di un paese “anziano”, e non solo per una questione anagrafica della popolazione, ma anche per quanto riguarda la costruzione degli edifici. Il rinnovo dell’edilizia scolastica potrebbe diventare un tema importante su cui focalizzare l’attenzione per promuovere un’innovazione della didattica. Per usare le parole di Beate Weyland (2017, p. 166) «a change is underway. The restructuring or construction of a school is an opportunity for change to lead to innovation. The relationship with the new can be a way to regain the spontaneity that Erich Fromm (1972) described as a child’s encounter with the world.»

4 Modelli futuri

4.1 L'agenda 2030

Tra gli scenari politici di attualità nei quali si inquadra la riflessione sull'architettura scolastica ci sono gli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (Figura 8).



Figura 8: Obiettivi agenda 2030. Da [Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile - Agenzia per la coesione territoriale \(agenziacoesione.gov.it\)](https://www.agenziacoesione.gov.it)

Sottoscritta il 25 settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri delle Nazioni Unite, e approvata dall'Assemblea Generale dell'ONU, l'Agenda è un programma d'azione costituito da 17 Obiettivi (Figura 8) per lo Sviluppo Sostenibile – Sustainable Development Goals, SDGs – inquadrati all'interno di un programma d'azione più vasto costituito da 169 target o traguardi, ad essi associati, da raggiungere in ambito ambientale, economico, sociale e istituzionale entro il 2030.

Questo programma rappresenta una buona base comune per la sfida globale alla costruzione di un mondo diverso e sostenibile. I 17 obiettivi fanno riferimento ad un insieme di questioni importanti per lo sviluppo che prendono in considerazione in maniera equilibrata le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile – economica, sociale ed ecologica – e mirano a porre fine alla povertà, a lottare contro l'ineguaglianza, ad

affrontare i cambiamenti climatici, a costruire società pacifiche che rispettino i diritti umani⁵⁷.

Prendiamo ora brevemente in considerazione i tre obiettivi che maggiormente toccano la nostra indagine: istruzione di qualità; imprese, innovazione e infrastrutture; città e comunità sostenibili (Allegato 4).

Per quanto riguarda l'istruzione di qualità, l'obiettivo viene così declinato: «Fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti», e in particolare lo strumento di attuazione 4a recita: «Costruire e adeguare le strutture scolastiche in modo che siano adatte alle esigenze dei bambini, alla disabilità e alle differenze di genere e fornire ambienti di apprendimento sicuri, non violenti, inclusivi ed efficaci per tutti». Se analizziamo con cura le parole possiamo notare che, dopo aver definito i target riguardanti l'accesso all'istruzione, si è ritenuto necessario ricordare che questa non può avvenire se non attraverso ambienti in cui gli alunni possono sperimentare una situazione di benessere (“sicuri”, “non violenti”, “inclusivi”) e che favoriscano l'apprendimento (“efficaci”).

L'obiettivo numero 9 si sofferma sulla necessità di «costruire una infrastruttura resiliente e promuovere l'innovazione ed una industrializzazione equa, responsabile e sostenibile». Questo ci ricorda che attuare un'opera sistematica di ristrutturazione dei nostri edifici scolastici può essere al contempo un'occasione per aggiornare e ammodernare le infrastrutture rendendole maggiormente efficienti e adottando tecnologie pulite. Un intervento di questo genere nella scuola, luogo di formazione dei futuri cittadini, avrebbe la doppia funzione di adempiere agli standard qualitativi che ci impone l'ONU ma anche di sensibilizzare la società del domani (e le famiglie coinvolte) sul tema della

⁵⁷ Cf. [Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile - Agenzia per la coesione territoriale \(agenziacoesione.gov.it\)](https://www.agenzia-coesione.gov.it/)

sostenibilità, ancor più se esso verrà incluso nel processo di co-progettazione con gli studenti.

L'obiettivo 11 infine ci propone meglio lo scenario di città e comunità sostenibili. «Rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili» non può avvenire se non in un'opera di concerto in cui le scuole, tra le altre, si fanno parte di una società più grande. Una scuola innovativa può diventare modello per altri ambienti cittadini e diventare punto di riferimento per la vita sociale al di fuori delle attività ordinarie.

4.2 Edilizia scolastica: argomento di attualità

Il dibattito sull'innovazione degli ambienti scolastici è stato, negli ultimi anni, il focus di alcune tra le maggiori occasioni di incontro e scambio di conoscenze sia in ambito pedagogico che architettonico, pensiamo ad esempio alla Seconda Conferenza Internazionale della rivista "Scuola democratica", (la più importante in Italia nell'ambito dell'educazione) tenutasi online a giugno 2021 dal titolo "Reinventing Education"⁵⁸ la cui terza sezione ha analizzato come è cambiato lo spazio nello scenario pandemico, ma anche la conferenza "Nuova scuola 1. Pedagogia, architettura e partecipazione", parte della rassegna Fragile "Nuovi modelli per una scuola antica"⁵⁹ a cura della Fondazione dell'Ordine degli Architetti di Genova. Vogliamo ora però presentare i due eventi che riteniamo più significativi al fine di questa analisi tra quelli che hanno avuto luogo nel nostro territorio nazionale.

- BIENNALE 2021

⁵⁸ Cf. [Second International Conference of the journal "Scuola Democratica" - Second International Conference of «Scuola Democratica» Journal \(scuolademocratica-conference.net\)](https://www.scuolademocratica-conference.net)

⁵⁹ Cf. [Fragile/Nuova scuola 1. Pedagogia, architettura e partecipazione - OA.GE \(ordinearchitetti.ge.it\)](https://www.ordinearchitetti.ge.it)

Per l'architettura l'evento più atteso del 2021 è sicuramente stata la Biennale di Venezia⁶⁰. La diciassettesima edizione della mostra a cui hanno preso parte 46 paesi, ha avuto come fulcro la domanda "How will we live together"; il curatore, l'architetto, docente e ricercatore Hashim Sarkis ha così commentato il titolo della mostra: «In un contesto di divisioni politiche acutizzate e disuguaglianze economiche crescenti, chiediamo agli architetti di immaginare spazi in cui possiamo vivere generosamente insieme.» Per rispondere a questa domanda sono state predisposte delle occasioni di dialogo, i Meetings on Architecture, in cui si è parlato delle nuove sfide che il cambiamento climatico pone all'architettura, del ruolo dello spazio pubblico nelle recenti rivolte urbane, di nuove tecniche, delle mutevoli forme dell'edilizia collettiva e infine, ciò che a noi maggiormente interessa, dell'architettura dell'educazione e dell'educazione dell'architetto.

Su questo tema sono stati allestiti diversi padiglioni in cui sono state esposte idee propositive per creare ambienti di apprendimento sempre più rispondenti ai bisogni della didattica. Tra questi possiamo pensare alla ripresa del concetto di "parley"⁶¹, un luogo informale di confronto e dialogo, presentata dal gruppo Elemental come risposta per prevenire la nascita e l'*escalation* di conflitti. Un altro esempio è quello presentato dal TUMO Center for Creative Technologies⁶², il quale ha esplorato alcuni ambienti fisici in cui gli adolescenti sono parte di una comunità di coetanei fortemente inclusiva e in evoluzione, in cui imparano ad apprendere, vivere e lavorare insieme. Il gruppo ha presentato degli spazi che riflettono un approccio radicalmente nuovo all'istruzione e alla sua espressione spaziale su diverse scale: dai contesti urbani e dagli edifici, agli interni e arredamenti, fino ai dispositivi e ai software. I progetti

⁶⁰ Cf. [Biennale Architettura 2021 | Homepage 2021 \(labiennale.org\)](https://www.labiennale.org/it/2021/architettura)

⁶¹ Per maggiori informazioni [Biennale Architettura 2021 | ELEMENTAL \(labiennale.org\)](https://www.labiennale.org/it/2021/architettura/elemental)

⁶² [Biennale Architettura 2021 | TUMO Center for Creative Technologies \(labiennale.org\)](https://www.labiennale.org/it/2021/architettura/tumo)

integrati per gli interni e l'arredamento hanno incluso postazioni di lavoro mobili e galleggianti, “cordoni ombelicali” plug-and-play, spazi con gradinate a forma libera e scatole di apprendimento — risvolti materiali della piattaforma pedagogica (Figura 9).



Figura 9: Spazi innovativi TUMO Centre for Creative Technology. Da [Biennale Architettura 2021 | TUMO Center for Creative Technologies \(labiennale.org\)](#)

«The TUMO learning program is made up of self-learning activities, workshops and project labs around 14 learning targets. Teens combine these into personal learning paths that adapt to their evolving preferences and rate of progress.»

- DIDACTA 2021 e MODELLO 1+4

Un secondo evento a cui è importante dare voce è il convegno “Ambienti di apprendimento e nuove sfide fra pedagogia e architettura” che ha avuto luogo all’interno della Fiera Didacta Italia 2021⁶³. L’evento fieristico ha lo scopo di promuovere e favorire il dibattito tra gli attori del

⁶³ Per maggiori informazioni sull’evento e sugli interventi di Imms, Cardellino, Nair e Ferlenga, cf. [Ambienti di apprendimento e nuove sfide fra pedagogia e architettura a Fiera Didacta Italia 2021 – Architetture Scolastiche \(indire.it\)](#)

settore dell'educazione su temi di attualità come la relazione fra architettura e pedagogia.

Questa è stata affrontata da alcuni fra i più noti esperti internazionali attraverso gli esiti di ricerche *evidence based* e illustrando casi virtuosi di progettazione di scuole che hanno messo al centro degli spazi la visione educativa e le progettualità didattiche dei docenti, così da dare vita ad ambienti funzionali allo svolgimento contemporaneo di attività di gruppo, esplorative, individuali e informali, in linea con il "Manifesto 1+4 delle architetture scolastiche" sviluppato da Indire⁶⁴. Il dottor Wesley Imms (professore associato presso la Melbourne Graduate School of Education, direttore del Learning Environments Applied Research Network (LEARN) dell'Università di Melbourne), uno dei quattro relatori, ha dimostrato l'esistenza di una relazione lineare tra spazi e insegnamento/apprendimento: più lo spazio è adattabile, migliori saranno i risultati nell'apprendimento. La dottoressa Paula Cardellino (Senior Lecturer presso l'Universidad ORT Uruguay e Architetta esperta in Infrastrutture scolastiche) ha mostrato una serie di esempi di progettazione collaborativa di aree per l'apprendimento interconnesse e di isole che favoriscono il raccoglimento e la concentrazione.

L'architetto Prakash Nair (presidente e CEO di Education Design International (EDI)) si è soffermato sull'importanza di trasformare gli ambienti didattici in spazi funzionali e flessibili capaci di adattarsi alle esigenze pedagogiche e didattiche. Per concludere l'architetto Alberto Ferlenga (rettore dell'Università Iuav di Venezia e professore ordinario di Progettazione Architettonica nella stessa Università e dal 2017 coordinatore nazionale del PRIN Scuole da abitare) ha proposto un ripensamento degli edifici scolastici del nostro territorio nazionale, ormai usurati, al fine dell'acquisizione di un nuovo ruolo urbano, una nuova qualità architettonica e una nuova sostenibilità.

⁶⁴ Cf. [Il modello 1+4 spazi educativi – Indire](#)

Il modello “1+4 spazi educativi per il nuovo millennio” sopra citato è frutto della ricerca del gruppo INDIRE al fine di trovare modelli di ambienti in grado di rispondere a contesti educativi in continua evoluzione.

Il presidente di INDIRE Giovanni Biondi che ha sottolineato come a causa della pandemia, si sia accelerato il processo di innovazione nella scuola, introducendo in modo obbligato nuovi linguaggi: “È necessario costruire la scuola del futuro” ha detto, “una scuola che ancora non c’è. [...] Per questo è importante ragionare in modo diverso sull’organizzazione degli spazi, sul tempo della scuola, sulle tecnologie e sulle metodologie”.⁶⁵

Presentato per la prima volta al convegno internazionale “Ambienti per la formazione. Ambienti di formazione” (Università di Kassel, DE), il modello 1+4 si basa su molteplici livelli di analisi e propone una visione che si discosta dall’idea di scuola come somma di aule e si estende, oltre la dimensione didattica, al contesto sociale e alla capacità di un ambiente di influenzare la qualità delle relazioni sociali.

L”1” rappresenta «l’ambiente di apprendimento polifunzionale del gruppo classe l’evoluzione dell’aula tradizionale che si apre alla scuola e al mondo. Un ambiente a spazi flessibili in continuità con gli altri ambienti della scuola»⁶⁶. Lo spazio di gruppo è il luogo in cui gruppi di studenti si raccolgono e costruiscono la propria identità e deve trovarsi in un’area che permette soluzioni flessibili per lo svolgimento di attività differenziate (creare, presentare, collaborare, discutere, elaborare).

⁶⁵ In [Ambienti di apprendimento e nuove sfide fra pedagogia e architettura a Fiera Didacta Italia 2021 – Architetture Scolastiche \(indire.it\)](#)

⁶⁶ In [Il modello 1+4 spazi educativi – Indire](#)

Il “4” rappresenta invece «gli spazi della scuola complementari, e non più subordinati, agli ambienti della didattica quotidiana. Sono l’Agorà, lo spazio informale (Figura 10), l’area individuale (Figura 11) e l’area per l’esplorazione»⁶⁷. L’agorà è il luogo della comunità scolastica tutta, un ambiente per la condivisione di eventi aperti anche al territorio. Lo spazio individuale è quello in cui è possibile dedicarsi alla lettura, alla riflessione o al semplice raccoglimento e presuppone postazioni riparate e protette, con strumenti di lettura/scrittura individuali. Lo spazio esplorazione infine è il luogo della scoperta: un ambiente dotato di strumenti per l’osservazione, la manipolazione e la sperimentazione.



Figura 10: Ambiente informale secondo il manifesto 1+4. Da [Ambienti di apprendimento e nuove sfide fra pedagogia e architettura a Fiera Didacta Italia 2021 – Architetture Scolastiche \(indire.it\)](#)



Figura 11: Area individuale secondo il manifesto 1+4. Da [Ambienti di apprendimento e nuove sfide fra pedagogia e architettura a Fiera Didacta Italia 2021 – Architetture Scolastiche \(indire.it\)](#)

⁶⁷ In [Il modello 1+4 spazi educativi – Indire](#)

4.3 Vademecum per una scuola ideale



Figura 12: Vademecum per una scuola innovativa

A partire dai principi pedagogici e architettonici studiati e sulla base delle realtà d'eccellenza emerse negli anni, ho elaborato un Vademecum dei 7 punti (Figura 12) da tenere in considerazione della progettazione di una scuola innovativa, pronta ad affrontare le sfide del nuovo millennio. Nella stesura di questo Vademecum si tiene in considerazione il seguente principio, che ci ricordano Attia e Weyland (2016, p. 59): «Negli ultimi anni sono stati realizzati nel mondo progetti di scuole che offrono una panoramica di soluzioni architettoniche internazionali che sembra reggere e dare impulsi alla richiesta impellente di realizzare non solo una scuola più coinvolgente, comunicativa e immersa nella realtà, ma soprattutto una scuola che trovi una coerenza tra il dire e il fare, tra i buoni principi dichiarati e le fenomenologie vissute.» Questa vuole quindi essere una guida concreta che associa alle idee innovative evolute nei

anni, degli esempi pratici da cui future iniziative potranno trarre ispirazione e esempio.

Centralità dell'alunno

Il primo punto analizzato in questo Vademecum può forse considerarsi scontato ma proprio per questo è necessario menzionarlo brevemente come comun denominatore dei punti che seguiranno. Il vero focus di tutta questa ricerca è infatti il bambino, in quanto destinatario di ogni azione volta alla sua crescita fisica e mentale, compresa la costruzione degli ambienti in cui si svolgerà il suo apprendimento formale.

Progettare uno spazio tenendo a mente i fruitori significa creare un ambiente “a misura di bambino”, e un esempio di questo lo possiamo trovare nel nuovo asilo nido e scuola dell'infanzia del “New School Campus” di Bolzano, costruito nel 2014⁶⁸.



Figura 13: Esempio di arredi nel Kindergarden di Bolzano. Da [New School Campus, Kindergarten - MoDus Architects](#)

⁶⁸ Cf. [New School Campus, Kindergarten - MoDus Architects](#)

Nella struttura innovativa (Figura 13) sono stati creati degli spazi accoglienti, gradevoli ai cinque sensi, ricchi di materiali e arredi di qualità. Ogni ambiente della scuola può essere adattato a molteplici funzioni, è in costante connessione con l'ambiente esterno e promuove l'inclusione e la partecipazione. Questi sono tutti punti che rimandano alle parole chiave che andremo a sviscerare nei prossimi punti.

Co-progettazione

La seconda parola chiave che il Vademecum porta all'attenzione è la co-progettazione. Come abbiamo visto nei precedenti capitoli, una scuola che risponda alle sfide della società moderna è necessario che sia progettata in una collaborazione tra architetti, designer, ingegneri, studenti, insegnanti, personale scolastico e comunità. Del resto se, come ci invita la scuola dell'autonomia, vogliamo tendere ad adattare i progetti alle specifiche realtà in cui la struttura si andrà a inserire, quale miglior modo per farlo se non attraverso il coinvolgimento di tutte le parti?

Un eccellente esempio di co-progettazione si può trovare nel progetto di ristrutturazione della scuola media "Giovanni Pascoli" a Torino, nell'ambito del progetto di riqualificazione e innovazione "Torino fa scuola". Nella pagina dedicata⁶⁹, che ben riassume gli step compiuti in questo progetto, viene spiegato che: «Progettare insieme significa molto di più che partecipare ad un processo. Significa assumerlo su di sé, elaborarlo con altri attori e dividerlo in tutte le sue fasi.»

Questa esperienza ha coinvolto un gruppo di lavoro composto dalla Dirigente scolastica, dal vicepresidente, da sette docenti e due genitori, tutti sotto il coordinamento del pedagogo Mario Castoldi e delle architetto della Compagnia di San Paolo Sistema di Torino e ha svolto la progettazione secondo sei tappe. Dapprima il professor Castoldi ha curato un ciclo di seminari per la sensibilizzazione e l'approfondimento sul tema degli ambienti di apprendimento; in secondo luogo è stata condivisa la

⁶⁹ [Giovanni Pascoli | Torino fa scuola](#)

proposta del progetto “Torino fa scuola” con il gruppo di lavoro; in seguito il team è andato a vedere da vicino delle esperienze di riqualificazione scolastica di eccellenza in Alto Adige; come quarto step hanno esplorato l’idea di scuola attraverso l’osservazione dell’ambiente scolastico e l’analisi delle aspettative di trasformazioni, coinvolgendo anche gli studenti, il personale scolastico e i genitori; è stato poi elaborato un “documento di sintesi”; infine il documento è stato presentato alla comunità scolastica affinché fosse discusso e condiviso.

Continuum educativo

È centrale anche il “continuum educativo”, terza parola chiave del Vademecum, inteso come spazio sociale nel quale la scuola è parte di una comunità educante più grande, che si allarga ad altri luoghi e situazioni di vita.

Questa continuità si esprime in due diversi modi: da un lato il bambino quando c’è dialogo e confronto tra scuola, famiglia e altri ambienti di sviluppo, come può essere un parco giochi o un impianto sportivo, si sviluppa in modo armonico; d’altra parte una scuola che tiene conto dei bisogni della società al di là dell’educazione dei più piccoli, può diventare luogo di incontro, di supporto alle famiglie, e offrire luoghi e servizi pubblici.

Perché adempia alla sua vera funzione educativa, dunque, la scuola deve essere parte di un sistema formativo integrato con il territorio, rinforzando i legami con la comunità e il quartiere in cui è inserita.

Sono vari gli esempi di scuole costruite negli ultimi anni che tengono conto di tutto ciò, ad esempio ospitando biblioteche pubbliche e servizi del comune o condividendo i propri ambienti con attività cittadine quali spettacoli o conferenze a cui facilmente dei locali scolastici si potevano in precedenza adattare. Un progetto che ritengo sia particolarmente

significativo in questo contesto è quello di rinnovo della scuola primaria di Ora (BZ) del 2013⁷⁰.



Figura 14: L'albero di castagno di Ora e le sue foglie sono parte della scuola. Da [Elementary School Renovation and Addition - MoDus Architects](#)

Il plesso è composto da due volumi compatti che abbracciano l'antica scuola creando uno studiato equilibrio tra vecchio e nuovo. L'elemento su cui voglio focalizzare l'attenzione è l'albero di castagno centenario posto di fronte alla scuola: questo ben visibile elemento naturale è stato ripreso dagli architetti che hanno utilizzato la forma delle sue foglie come pattern decorativo per le facciate esterne e per le pareti interne, decorando in modo semplice ed efficace i muri di cemento armato (Figura 14). Con un piccolo accorgimento gli architetti sono riusciti, in un luogo apparentemente già ben definito di una scuola già attiva in un centro cittadino ormai consolidato, a creare una nuova connessione tra edificio scolastico e vita extrascolastica. Le foglie che gli alunni vedono ogni giorno nel passaggio da un'ambiente all'altro diventano simbolo delle conoscenze che apprendono che, come l'albero di castagno, porteranno anche al di fuori delle mura scolastiche.

Sostenibilità

Il prossimo punto evidenziato è la sostenibilità. Auspicata e fortemente promossa negli ultimi anni, la sostenibilità entra a far parte anche della discussione sulle strutture educative. L'Agenda 2030 per prima ci impone di attuare politiche per l'efficienza delle risorse e di costruire edifici sostenibili e resilienti (vedi capitolo 4.1).

⁷⁰ Cf. [Elementary School Renovation and Addition - MoDus Architects](#)



Figura 15: Visione dall'alto dello *Scialoia School Campus* di Milano. Da [Scialoia School Campus - MoDus Architects](#)

Per questo punto prendiamo ad esempio lo “Scialoia School Campus” costruito a Milano nel 2019⁷¹. Esso si presenta come una scuola parco integrata al verde che dall'esterno entra a far parte degli edifici che ospitano al piano superiore dei giardini polifunzionali (Figura 15). Il progetto si fonda sul binomio libertà-ordine e lo sviluppa in una «serie di forme libere [...] trattenute dal filo rigoroso della geometria», l'irregolarità delle forme che lo compongono è proprio quella che aiuta a stabilire una forte relazione con la natura circostante. Il complesso didattico si offre alla città come un polmone verde e si collega tramite viali alberati e piste ciclabili ai due più vicini giardini pubblici, è inoltre parzialmente alimentato da pannelli fotovoltaici.

Adattabilità

Il quinto punto qui analizzato è l'adattabilità. Come abbiamo visto nei precedenti capitoli, è importante che lo spazio sia sensibile e reattivo alle esigenze pedagogiche, ad esempio ad un insegnamento personalizzato dovranno corrispondere ambienti fantasiosi e dinamici. Un ambiente facilmente modificabile è allora la migliore risposta a questa richiesta, dato che permette di modellare i luoghi modificandoli a seconda

⁷¹ Per maggiori informazioni sul progetto, vedere [Scialoia School Campus - MoDus Architects](#)

della metodologia didattica utilizzata per ciascuna attività. Una varietà di conformazioni spaziali, inoltre, soddisfa il senso dello spazio del bambino e lo stimola istintivamente al gioco collaborativo, al lavoro di gruppo o al lavoro individuale. La ristrutturazione e innovazione di una scuola che tenga conto del principio di adattabilità può anche favorire una riflessione sugli approcci pedagogici adottati, sugli approcci pedagogici possibili e sulle nuove teorie nel campo della didattica, e portare dunque anche ad un rinnovamento metodologico.

Un progetto nato con l'idea di creare una scuola innovativa in cui gli spazi siano definiti e riconoscibili, ma al tempo stesso permeabili e flessibili, è la nuova scuola dell'infanzia di Villaspeciosa⁷². Il progetto del plesso è partito nel 2018 all'interno del progetto "ISCOLA della Regione Sardegna"⁷³, un progetto ad ampio raggio per la qualità dell'istruzione regionale. All'interno dei suoi locali i bambini vengono stimolati al gioco e alla scoperta grazie a una architettura in continuo divenire. La planimetria dell'edificio è aperta a future espansioni e trova il suo centro nell'Agorà, fulcro dell'attività pulsante dell'istituto. «Tutti gli ambienti sono accessibili tramite questo grande spazio distributivo, il quale non



Figura 16: Progetto di un'aula nella scuola di Villaspeciosa. Da [SCUOLA DELL'INFANZIA - VILLASPECIOSA - LFArchitettura srl](#)



Figura 17: Progetto di un laboratorio nella scuola di Villaspeciosa. Da [SCUOLA DELL'INFANZIA - VILLASPECIOSA - LFArchitettura srl](#)

⁷² Cf. [Iscol@, Pigliaru interviene a Villaspeciosa a presentazione progetto nuova scuola materna. "Istruzione nostra priorità. Continuiamo a lavorare tutti insieme" - Regione Autonoma della Sardegna](#)

⁷³ Vedere [Unità di progetto Iscol@ - Regione Autonoma della Sardegna](#) per le specifiche del progetto

ha la sola funzione di connettivo, ma si stringe ed espande, si compenetra agli altri ambienti accompagnando il bambino all'ingresso delle sezioni, assumendo in alcuni ambiti la funzione di vero a proprio spazio attrezzato.»⁷⁴

Le immagini dei progetti (Figure 16 e 17) mostrano uno spazio modulare, ricco di nicchie e in cui è possibile la coesistenza di ambienti per il lavoro di gruppo, per il gioco attivo e per la riflessione personale.

Appropriazione

Il termine appropriazione rimanda all'idea di fare proprio. Portare l'identità personale in un luogo, come la scuola, in cui i bambini passano una grande parte delle loro giornate, crea un senso di appartenenza, e favorisce lo sviluppo di un senso di cura degli ambienti e degli oggetti che lo circondano.

Per il tema dell'appropriazione è d'esempio l'esperienza di Herman Hertzberger (1932-)⁷⁵. L'architetto, pur non attuando progetti collaborativi, si è sempre posto l'obiettivo ambizioso di non prefigurare nel dettaglio le modalità d'uso degli spazi da lui disegnati, lasciando una certa misura di libertà per permettere agli utenti di fare propri gli ambienti, adattandoli ai loro usi. Questo processo consente agli utenti di appropriarsi degli spazi, diventando veri e propri "abitanti". Secondo Hertzberger inoltre la funzione principale di una costruzione non è sufficiente per definirne il suo uso, ma dovrebbe essere semplicemente una cornice in cui l'utente ha spazio di interpretazione, aprendosi anche ad attività non strettamente legate alla normale attività didattica.

Prendiamo ad esempio l'Istituto Comprensivo "Raffaello", costruito tra il 2005 e il 2012 a Roma da Herzberger assieme all'architetto Marco

⁷⁴ In [SCUOLA DELL'INFANZIA - VILLASPECIOSA - LFArchitettura srl](#)

⁷⁵ Cf. [Key projects by Herman Hertzberger | Dezeen](#)

Scarpinato e al gruppo “AutonomeForme”⁷⁶. L’edificio realizzato presenta una decisa diversificazione degli spazi interni ed esterni. Le aule della scuola primaria e secondaria di primo grado sono parte di un sistema modulare collegato ad un unico asse “pubblico” che le collega in una successione di spazi comuni che diventano luoghi di incontro; sono presenti pareti mobili che permettono di ampliare gli usi di spazi quali la mensa, storicamente dedicati ad un solo scopo. All’esterno le corti si presentano come luoghi di sosta e di incontro facilmente adattabili ad attività didattiche all’aperto. Gli spazi superano la distinzione classica tra luoghi di sosta, generalmente le classi, e luoghi di passaggio, corridoi e atri; tutti gli spazi sono ambienti da vivere (Figura 18).

Attraverso la sua forma modulare e flessibile la scuola interpreta le esigenze di ogni singolo alunno e del personale che la frequenta; gli spazi diventano luoghi in cui le personalità individuali diventano parte di una collettività. In altre parole, questa esperienza pedagogico-architettonica ci ricorda che per una società complessa e mutevole sono necessari spazi versatili.

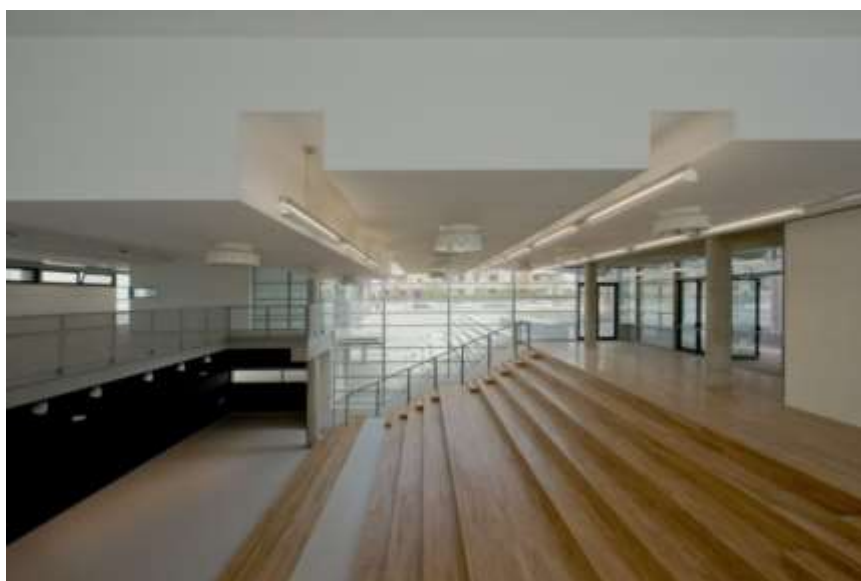


Figura 18: Visione dell'auditorium dell'I.C. Raffaello di Roma. Da [La scuola come metafora del mondo - Domus \(domusweb.it\)](http://www.domusweb.it)

⁷⁶ Cf. [La scuola come metafora del mondo - Domus \(domusweb.it\)](http://www.domusweb.it)

“Vivere la scuola” diventa la metafora del nostro stare al mondo: la relazione con gli altri, il rispetto delle regole, la condivisione e la cura degli spazi favoriscono la partecipazione attiva dell’individuo.

Benessere

Per chiudere il cerchio l’attenzione si pone sul concetto di benessere che si lega a tutte e sei le parole chiave finora esplorate: il bambino messo al centro in quanto unico ed irripetibile, la co-progettazione per la creazione di un ambiente efficiente ed efficace, il continuum educativo, la sostenibilità, l’appropriazione e l’adattabilità degli spazi, sono tutti elementi che concorrono a creare stabilità e benessere nel bambino e chi gli sta intorno, primi fra tutti gli operatori del settore scolastico che condividono con gli alunni l’ambiente scuola.

La parola benessere è legata però anche al concetto di bellezza, di qualità e di giusto equilibrio di stimoli. Per analizzare questi elementi ci affideremo al nuovo polo scolastico “Lama Sud” di Ravenna (2008)⁷⁷.

Il polo è immerso in un grande e curato giardino verde, al cui centro un grande faggio rosso è identificabile a distanza, su cui si affacciano le vetrate d’ingresso dell’asilo nido e della scuola materna. Gli edifici si distinguono per i loro tratti curvilinei e dolci come le colline circostanti e



Figura 19: Visione esterna del Polo *Lama Sud* di Ravenna. Da [Il polo per l'infanzia Lama Sud a Ravenna e 'green' \(teknoring.com\)](#)

⁷⁷ Cf. [Polo Lama Sud \(infobuild.it\)](#)

per l'originale copertura in legno lamellare il cui andamento ondulato delle falde simula una coperta che avvolge l'edificio offrendo calore e protezione, ma anche la giocosità e il movimento delle onde del vicino mare (Figura 19). La qualità dei materiali,



Figura 20: Visione di un interno del Polo Lama Sud di Ravenna. Da ["Lama Sud" \(theplan.it\)](http://theplan.it)

l'attenzione scrupolosa alla luce naturale che penetra dalle finestre, dai lucernari e dai patii interni, l'isolamento termico e acustico in pannelli di lana di roccia, i vivaci colori degli ambienti e degli arredi e l'organizzazione degli spazi: tutto concorre a creare un ambiente di qualità e piacevole ai sensi. Il risultato è una struttura che esce dall'ordinario trasmettendo affetto, serenità e socialità, un luogo a cui facilmente i bambini si potranno affezionare e sentire a proprio agio.

Conclusioni

La scuola in Italia oggi chiama a gran voce un rinnovamento che sta, seppur lentamente, facendosi strada a livello didattico, ma manca ancora del giusto supporto di luoghi per l'apprendimento adatti ad un mondo moderno in costante mutazione.

Allo storico modello della didattica frontale trasmissiva, si sta sostituendo una didattica per competenze che permette al contempo piani di lavoro personalizzati e occasioni di apprendimento cooperativo ed esperienziale. Negli ultimi anni, inoltre, la pandemia COVID-19 ha fornito una spinta non indifferente all'integrazione nelle scuole delle nuove tecnologie, portatrici di infinite possibilità didattiche.

Supportati dalle iniziative statali, avviate anche in base agli obiettivi di sviluppo definiti dall'ONU, stanno nascendo sempre più progetti di costruzione di scuole innovative o di ristrutturazione di strutture già in uso, secondo un principio cooperativo che prevede la partecipazione al processo progettuale di tutti i partiti coinvolti: genitori, alunni, docenti, personale scolastico, comunità, pedagogisti e, non da ultimo, architetti e designer.

I luoghi che stanno nascendo da questa collaborazione sono spazi di qualità, sostenibili, ben inseriti nel contesto urbano, dinamici, accoglienti e che guardano, come focus, al benessere del bambino e di chi gli sta intorno. Questi però sono ancora da considerarsi eccezioni in un'Italia fatta di edifici vecchi, che in molti casi necessitano di interventi strutturali che precedono i bisogni didattici.

È auspicabile dunque, in questo momento storico fertile per il dibattito tra architettura e pedagogia, che gli enti locali colgano le occasioni di aiuti finanziari offerti a livello nazionale e internazionale, per innovare i propri ambienti di apprendimento, cogliendo al contempo l'occasione per rinnovare le metodologie didattiche.

Bibliografia

Aa. Vv. (1977). *Nuove questioni di storia della pedagogia. Vol. II. Da Comenio al Risorgimento italiano*. Brescia: La Scuola.

Ahrentzen, S., Jue, G. M., Skorpanich M. A., & Evans, G. W. (1982). School environments and stress, in *Environmental Stress*, G. W. Evans, Eds. New York: Cambridge University Press, 1982, pp. 224–255.

Altea, F. (2011). *Il metodo di Rosa e Carolina Agazzi. Un valore educativo intatto nel tempo*. Roma: Armando.

Attia, S., & Weyland, B. (2016). *Il corpo della scuola come punto di contatto del rapporto tra pedagogia e architettura*. FAmagazine, 37, 56-68.

Avon, A. (2011). *La legislazione scolastica: un sistema per il servizio di istruzione*. Milano: Franco Angeli

Barker, R.G., & Gump, P. V. (1964). *Big school, small school: High school size and student behavior*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Bonaiuto, M., Bilotta, E., Fornara, F. (2004). *Che cos'è la psicologia architettonica*. Roma: Carocci.

Bonaiuto P.; Giannini A.M.; Biasi V.; Miceu Romano M.; Bonaiuto M., Attenuazione o risalto di incongruenze ambientali in funzione di qualità emotive percepite e di emozioni reali, in A. Marchetti, A. Antonietti, *Il Parlamento delle Emozioni*, 1994, Milano, pp. 38-44.

Cepi, G., Zini, M. (2011). *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Cohen, S., & Weinstein, N. (1982). Nonauditory effects of noise on behaviour and health. In G. W. Evans (Ed.), *Environmental stress* (1st ed., pp. 45-74). Cambridge: Cambridge Univ. Pr.

Comenio, J. A. (1993). *Grande didattica* (trad. A. Biggio). Scandicci: La nuova Italia.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*, a cura di A. Granese, trad. it. J. Dewey, *Democrazia e Educazione*. La Nuova Italia, Firenze, 1992.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Azzano San Paolo: Junior.

Favretto G., Fiorentini E. (1999). *Ergonomia della formazione*. Roma: Carocci.

Fianchini, M. (2017). *Rinnovare le scuole dall'interno. Scenari e strategie di miglioramento per le infrastrutture scolastiche*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.

Fianchini, M. (2020). *Renewing middle school facilities*. Cham: Springer.

Goodlad, J. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. New York, NY: McGraw Hill.

Guttek, G. L. (2014). *The Montessori method*. Oxford : Rowman & Littlefield

Hoyuelos Planillo, A. (2008). *Loris Malaguzzi. Biografia pedagogica*. Azzano San Paolo: Junior.

Ilardo, M. (2019). John Dewey e Hanna Arendt: due pensatori dello spazio sociale. IN E. Beseghi, & T. Pironi (Ed.), *Research in progress. A cent'anni da Democrazia e Educazione di John Dewey*, pp. 110-124. Milano: FrancoAngeli.

Montessori, M. (2007). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti.

Pizzigoni, G. (1964). *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*. Brescia: La scuola.

Santamaita, S. (2010). *Storia della scuola*. Milano-Torino: Pearson Italia.

Savorra, M. (2014). *La forma e la struttura. Felix Candela. Gli scritti*. Milano: Electa.

Tanić, M., Stanković, D., Nikolić, V., & Kostić, A. (2018). The social dimensions of space in school environment, in FACTA UNIVERSITATIS Series: Architecture and Civil Engineering Vol. 16, No 2, 2018, pp. 307-314

Walden, R. (2004). School Environments. *Encyclopedia of Applied Psychology*, 3, 327-338.

Weinstein, C. S., & Woolfolk, A. (1981). Classroom Design and Impression Formation: A New Area for Research. *Contemporary educational psychology*, 6, 383-386.

Weyland, B. (2017). Pedagogy and Architecture in Action: the Power of a Common Language. *Journal of Theories and Research in Education* 12, 3, 149-168.

Weyland, B., Stadler-Altmann, U., Galletti, A., & Prey, K. (2019). *Scuole in movimento. Progettare insieme tra pedagogia, architettura e design*. Milano: FrancoAngeli.

Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori Università.

Zuccoli, F. (2017). Una didattica che dialoga con lo spazio, tra pratiche quotidiane e innovazione. M. Fianchini (Ed.), *Rinnovare le scuole dall'interno. Scenari e strategie di miglioramento per le infrastrutture scolastiche* (pp. 37-51). Santarcangelo di Romagna: Maggioli.

Zuccoli, F. (2020). Education and architecture: seeking grounds for dialogue. M. Fianchini (Ed.), *Renewing middle school facilities* (pp. 17-32). Cham: Springer.

Sitografia

[Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile - Agenzia per la coesione territoriale \(agenziacoesione.gov.it\)](#)

[Ambienti di apprendimento e nuove sfide fra pedagogia e architettura a Fiera Didacta Italia 2021 – Architetture Scolastiche \(indire.it\)](#)

[Biennale Architettura 2021 | ELEMENTAL \(labiennale.org\)](#)

[Biennale Architettura 2021 | Homepage 2021 \(labiennale.org\)](#)

[Biennale Architettura 2021 | TUMO Center for Creative Technologies \(labiennale.org\)](#)

[Eden | Pad lab \(padlab.org\)](#)

[Edilizia scolastica e sicurezza nelle scuole \(camera.it\)](#)

[Elementary School Renovation and Addition - MoDus Architects](#)

[Giovanni Pascoli | Torino fa scuola](#)

[Il modello 1+4 spazi educativi – Indire](#)

[La scuola come metafora del mondo - Domus \(domusweb.it\)](#)

[Metodo Pizzigoni - Istituto Comprensivo Rinnovata Pizzigoni \(scuolarinnovata.edu.it\)](#)

[New School Campus, Kindergarten - MoDus Architects](#)

[ONU Italia La nuova Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile \(unric.org\)](#)

[Polo Lama Sud \(infobuild.it\)](#)

[Reggio Children - Reggio Emilia Approach](#)

[Scialoia School Campus - MoDus Architects](#)

[SCUOLA DELL'INFANZIA - VILLASPECIOSA - LFArchitettura srl](#)

Normativa

“Legge Casati” 13 novembre 1859, n. 3725

“Riforma Gentile”:

- Regio Decreto 31 dicembre 1922, n. 1679
- Regio Decreto 6 maggio 1923, n. 1054
- Regio Decreto 16 luglio 1923, n. 1753
- Regio Decreto 30 settembre 1923, n. 2102
- Regio Decreto 1 ottobre 1923, n. 2185
- Regio Decreto 31 dicembre 1923, n. 3126

Decreto Ministeriale 18 dicembre 1975

Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297

Legge 11 gennaio 1996, n. 23

“Legge Bassanini” 15 marzo 1997, n. 59

Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275

Legge 27 dicembre 2019, n. 160

“Legge del fare” 21 giugno 2013, n. 69

Legge del 9 agosto 2013, n. 98

Legge 7 aprile 2014, n. 56

Legge 13 luglio 2015, n. 107

Legge 11 dicembre 2016, n. 232

Legge 9 agosto 2018, n. 97

Legge 30 dicembre 2018, n. 145

Allegato 1_ Loris Malaguzzi, Invece il cento c'è

INVECE IL CENTO C'È

Il bambino
è fatto di cento.

Il bambino ha
cento lingue
cento mani

cento pensieri
cento modi di pensare
di giocare e di parlare
cento sempre cento
modi di ascoltare
di stupire di amare
cento allegrie
per cantare e capire
cento mondi
da scoprire
cento mondi
da inventare
cento mondi
da sognare.

Il bambino ha
cento lingue

(e poi cento cento cento)

ma gliene rubano novantanove.

La scuola e la cultura
gli separano la testa dal corpo.

Gli dicono:

di pensare senza mani
di fare senza testa

di ascoltare e di non parlare
di capire senza allegrie
di amare e di stupirsi
solo a Pasqua e a Natale.

Gli dicono:

di scoprire il mondo che già c'è
e di cento
gliene rubano novantanove.

Gli dicono:

che il gioco e il lavoro
la realtà e la fantasia
la scienza e l'immaginazione
il cielo e la terra
la ragione e il sogno
sono cose
che non stanno insieme.

Gli dicono insomma
che il cento non c'è.

Il bambino dice:
invece il cento c'è.

Loris Malaguzzi

Allegato 2_ Decreto legislativo n.297 del 16 aprile 1994

TITOLO IV - EDILIZIA E ATTREZZATURE SCOLASTICHE

Art. 83 - Competenze delle regioni a statuto ordinario in materia di edilizia scolastica

1. Le funzioni amministrative in materia di lavori pubblici concernenti le opere di edilizia scolastica sono esercitate, per il rispettivo territorio, dalle regioni a statuto ordinario.

2. Tra le opere di edilizia scolastica di cui al comma 1 sono comprese quelle relative ai licei artistici e agli istituti d'arte.

Art. 84 - Competenze delle regioni a statuto speciale in materia di edilizia scolastica

1. A norma dell'articolo 1 del decreto del Presidente della Repubblica 14 maggio 1985 n. 246 nel territorio della regione siciliana le attribuzioni degli organi centrali e periferici dello Stato in materia di edilizia scolastica sono esercitate dall'amministrazione regionale.

2. A norma dell'articolo 1 del decreto del Presidente della Repubblica 19 giugno 1979 n. 348 nel territorio della regione Sardegna le funzioni amministrative in materia di edilizia scolastica sono esercitate dall'amministrazione regionale.

3. A norma rispettivamente dell'articolo 26 del decreto del Presidente della Repubblica 25 novembre 1975 n. 902 e dell'articolo 1 della legge 16 maggio 1978 n. 196 si applicano alla regione Friuli-Venezia Giulia e alla regione Valle d'Aosta le disposizioni contenute nell'articolo 83 in ordine al trasferimento delle funzioni amministrative in materia di edilizia scolastica.

4. A norma dell'articolo 5 del decreto del Presidente della Repubblica 1 novembre 1973 n. 687 sono esercitate dalle province di Trento e Bolzano, per il rispettivo territorio, le attribuzioni degli organi centrali e periferici dello Stato in materia di edilizia scolastica.

Art. 85 - Competenze dei comuni e delle province in materia di edilizia scolastica

1. Il comune esercita in materia di edilizia scolastica i compiti attribuiti dalla legislazione statale e regionale che sono connessi alla istruzione materna, elementare e media.

2. La provincia esercita in materia di edilizia scolastica i compiti attribuiti dalla legislazione statale e regionale che sono connessi alla istruzione secondaria superiore e alla formazione professionale.

3. La materia dell'edilizia scolastica nella scuola elementare e media comprende altresì gli oneri per l'arredamento e per le attrezzature.

4. Gli edifici per le scuole materne statali possono essere annessi ad edifici per scuole elementari statali.

Art. 86 - Principi fondamentali per l'esecuzione delle opere di edilizia scolastica

1. Le regioni, comprese quelle a statuto speciale, emanano norme legislative per l'affidamento e l'esecuzione delle opere di edilizia scolastica, nei limiti dei principi fondamentali che seguono e di quelli stabiliti dalla legge quadro in materia di lavori pubblici 11 febbraio 1994, n. 109:

a) dovrà essere previsto che per l'esecuzione delle opere gli enti obbligati, province e comuni e consorzi costituiti tra tali enti, operino, ove possibile con piani organici, per incentivare i processi di industrializzazione edilizia;

b) dovranno essere previsti i tempi per l'acquisizione delle aree occorrenti da parte degli enti competenti e dovrà essere garantita l'osservanza delle norme tecniche di cui al successivo articolo 90, comma 6; 30

c) dovranno essere previsti i tempi per la progettazione, approvazione ed esecuzione delle opere, nonché le procedure surrogatorie regionali per i casi di inadempienza.

Art. 87 - Patrimonio indisponibile

1. Le opere realizzate ai sensi dell'articolo 86 appartengono al patrimonio indisponibile degli enti competenti con destinazione ad uso scolastico e con i conseguenti oneri di manutenzione.

Art. 88 - Aree per l'edilizia scolastica

1. Per l'individuazione di aree da destinare all'edilizia scolastica, non conformi alle previsioni degli strumenti urbanistici, si applicano le disposizioni di cui all'articolo 10 della legge 5 agosto 1975, n.412.

2. In ogni caso vanno osservate le norme tecniche relative alla edilizia scolastica e agli indici minimi di funzionalità didattica, edilizia e urbanistica stabiliti con il decreto di cui al comma 6 dell'articolo 90.

Art. 89 - Edifici scolastici, palestre ed impianti sportivi

1. I nuovi edifici scolastici, comprensivi di palestre e di impianti sportivi, devono essere distribuiti sul territorio e progettati in modo da realizzare un sistema a dimensioni e localizzazioni ottimali il quale:

a) configuri ogni edificio scolastico come struttura inserita in un contesto urbanistico e sociale che garantisca a tutti gli alunni di formarsi nelle migliori condizioni ambientali ed educative e, compatibilmente con la preminente attività didattica della scuola, consenta la fruibilità dei servizi scolastici, educativi, culturali e sportivi da parte della comunità, secondo il concetto dell'educazione permanente e consenta anche la piena attuazione della partecipazione alla gestione della scuola;

b) favorisca l'integrazione tra più scuole di uno stesso distretto scolastico, assicurando il coordinamento e la migliore utilizzazione delle attrezzature scolastiche e dei servizi, nonché la interrelazione tra le diverse esperienze educative;

c) consenta una facile accessibilità alla scuola per le varie età scolari tenendo conto, in relazione ad esse, delle diverse possibilità di trasporto e permetta la scelta tra i vari indirizzi di studi indipendentemente dalle condizioni economiche e sociali;

d) permetta la massima adattabilità degli edifici scolastici per l'attuazione del tempo pieno e lo svolgimento delle attività integrative, in relazione al rinnovamento e aggiornamento delle attività didattiche o di ogni altra attività di tempo prolungato.

2. Tutti gli edifici scolastici devono comprendere un'area per le esercitazioni all'aperto.

3. Gli edifici per le scuole e istituti di istruzione secondaria e artistica devono essere dotati di una palestra coperta, quando non superino le 20 classi, e di due palestre quando le classi siano più di 20. Alla palestra devono essere annessi i locali per i relativi servizi.

4. Le aree e le palestre sono considerate locali scolastici agli effetti della manutenzione, della illuminazione, della custodia, della somministrazione del riscaldamento e della provvista di acqua da parte degli enti locali.

5. Le attrezzature delle palestre fanno parte integrante dell'arredamento scolastico.

6. Sono privilegiati i progetti volti a realizzare impianti sportivi polivalenti di uso comune a più scuole e aperti alle attività sportive delle comunità locali e delle altre formazioni sociali operanti nel territorio. A tal fine il Ministero della pubblica istruzione

e il Dipartimento per il turismo e lo spettacolo della presidenza del Consiglio dei Ministri definiscono d'intesa i criteri tecnici a cui devono corrispondere gli impianti sportivi polivalenti, nonché lo schema di convenzione da stipulare tra le autorità scolastiche competenti e gli enti locali interessati per l'utilizzazione integrata degli impianti medesimi.

7. A norma dell'articolo 24 della legge 5 febbraio 1992 n. 104 gli edifici scolastici, e relative palestre e impianti sportivi, devono essere realizzati in conformità alle norme dirette alla eliminazione ed al superamento delle barriere architettoniche.

Allegato 3_ Legge n. 23 dell'11 gennaio 1996

Norme per l'edilizia scolastica

Art. 1.- Finalità

1. Le strutture edilizie costituiscono elemento fondamentale e integrante del sistema scolastico. Obiettivo della presente legge è assicurare a tali strutture uno sviluppo qualitativo e una collocazione sul territorio adeguati alla costante evoluzione delle dinamiche formative, culturali, economiche e sociali.

2. La programmazione degli interventi per le finalità di cui al comma 1 deve garantire:

a) il soddisfacimento del fabbisogno immediato di aule, riducendo gli indici di carenza delle diverse regioni entro la media nazionale;

b) la riqualificazione del patrimonio esistente, in particolare di quello avente valore storico-monumentale;

c) l'adeguamento alle norme vigenti in materia di agibilità, sicurezza e igiene;

d) l'adeguamento delle strutture edilizie alle esigenze della scuola, ai processi di riforma degli ordinamenti e dei programmi, all'innovazione didattica e alla sperimentazione;

e) una equilibrata organizzazione territoriale del sistema scolastico, anche con riferimento agli andamenti demografici;

f) la disponibilità da parte di ogni scuola di palestre e impianti sportivi di base;

g) la piena utilizzazione delle strutture scolastiche da parte della collettività.

Art. 2.- Interventi da realizzare

1. Possono essere finanziati in base alla presente legge:

a) la costruzione e il completamento di edifici scolastici, nonché l'acquisto e l'eventuale riadattamento di immobili adibiti o da adibire a uso scolastico, in particolare al fine di eliminare le locazioni a carattere oneroso, i doppi turni di frequenza scolastica e l'utilizzazione impropria di stabili che non siano riadattabili;

b) le ristrutturazioni e le manutenzioni straordinarie dirette ad adeguare gli edifici alle norme vigenti in materia di agibilità, sicurezza, igiene ed eliminazione delle barriere architettoniche;

c) la riconversione di edifici scolastici da destinare ad altro tipo di scuola;

d) la realizzazione di impianti sportivi di base o polivalenti, eventualmente di uso comune a più scuole, anche aperti all'utilizzazione da parte della collettività.

2. Le disposizioni di cui al comma 1 si applicano anche agli edifici sedi di uffici scolastici provinciali e regionali.

3. Sono ricompresi fra gli oneri per la realizzazione degli interventi di cui al comma 1 l'acquisizione delle aree, la progettazione, la direzione dei lavori e il collaudo, nonché le eventuali indagini.

4. Nell'ambito degli interventi di nuova costruzione, di riadattamento e di riconversione sono ammessi a finanziamento, ai sensi della presente legge, gli arredi e le attrezzature relativi alle aule, agli uffici, alle palestre, ai laboratori e alle biblioteche scolastiche.

Art. 3.- Competenze degli enti locali

1. In attuazione dell'articolo 14, comma 1, lettera i), della legge 8 giugno 1990, n. 142, provvedono alla realizzazione, alla fornitura e alla manutenzione ordinaria e straordinaria degli edifici:

a) i comuni, per quelli da destinare a sede di scuole materne, elementari e medie;

b) le province, per quelli da destinare a sede di istituti e scuole di istruzione secondaria superiore, compresi i licei artistici e gli istituti d'arte, di conservatori di musica, di accademie, di istituti superiori per le industrie artistiche, nonché di convitti e di istituzioni educative statali.

2. In relazione agli obblighi per essi stabiliti dal comma 1, i comuni e le province provvedono altresì alle spese varie di ufficio e per l'arredamento e a quelle per le utenze elettriche e telefoniche, per la provvista dell'acqua e del gas, per il riscaldamento ed ai relativi impianti.

3. Per l'allestimento e l'impianto di materiale didattico e scientifico che implichi il rispetto delle norme sulla sicurezza e sull'adeguamento degli impianti, l'ente locale competente è tenuto a dare alle scuole parere obbligatorio preventivo sull'adeguatezza dei locali ovvero ad assumere formale impegno ad adeguare tali locali contestualmente all'impianto delle attrezzature.

4. Gli enti territoriali competenti possono delegare alle singole istituzioni scolastiche, su loro richiesta, funzioni relative alla manutenzione ordinaria degli edifici destinati ad uso scolastico. A tal fine gli enti territoriali assicurano le risorse finanziarie necessarie per l'esercizio delle funzioni delegate.

Art. 4.- Programmazione, procedure di attuazione e finanziamento degli interventi

1. Per gli interventi previsti dalla presente legge la Cassa depositi e prestiti è autorizzata a concedere agli enti territoriali competenti mutui ventennali con onere di ammortamento a totale carico dello Stato, comprensivo della capitalizzazione degli interessi di preammortamento. Per il primo piano annuale di attuazione di cui al comma 2 del presente articolo il complessivo ammontare dei mutui è determinato in lire 225 miliardi.

2. La programmazione dell'edilizia scolastica si realizza mediante piani generali triennali e piani annuali di attuazione predisposti e approvati dalle regioni, sentiti gli uffici scolastici regionali, sulla base delle proposte formulate dagli enti territoriali competenti sentiti gli uffici scolastici provinciali, che all'uopo adottano le procedure consultive dei consigli scolastici distrettuali e provinciali.

3. Entro trenta giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge, il Ministro della pubblica istruzione, sentita la Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano, con proprio decreto, stabilisce i criteri per la ripartizione dei fondi fra le regioni, indica le somme disponibili nel primo triennio suddividendole per annualità e fissa gli indirizzi volti ad assicurare il coordinamento degli interventi ai fini della programmazione scolastica nazionale.

4. Le regioni, entro novanta giorni dalla data di pubblicazione nella Gazzetta Ufficiale del decreto di cui al comma 3, sulla base degli indirizzi formulati dall'Osservatorio per l'edilizia scolastica di cui all'articolo 6, approvano e trasmettono al Ministro della pubblica istruzione i piani generali triennali contenenti i progetti preliminari, la valutazione dei costi e l'indicazione degli enti territoriali competenti per i singoli interventi. Entro la stessa data le regioni approvano i piani annuali relativi al triennio. In caso di difformità rispetto agli indirizzi della programmazione scolastica nazionale, il Ministro della pubblica istruzione invita le regioni interessate a modificare opportunamente i rispettivi piani generali entro trenta giorni dalla data del ricevimento delle disposizioni ministeriali. Decorsi sessanta giorni dalla trasmissione dei piani, in assenza di osservazioni del Ministro della pubblica istruzione, le regioni provvedono alla loro pubblicazione nei rispettivi Bollettini ufficiali.

5. Entro centottanta giorni dalla pubblicazione del piano generale nel Bollettino ufficiale delle regioni, gli enti territoriali competenti approvano i progetti esecutivi degli interventi relativi al primo anno del triennio e provvedono alla richiesta di concessione dei mutui alla Cassa depositi e prestiti, dandone comunicazione, mediante invio dei relativi atti deliberativi, alla regione.

6. Entro trenta giorni dal ricevimento della deliberazione di assunzione del mutuo, la Cassa depositi e prestiti comunica la concessione del mutuo agli enti territoriali competenti, dandone avviso alle regioni.

7. Gli enti territoriali competenti sono tenuti all'affidamento dei lavori nel termine di centoventi giorni dalla comunicazione della concessione del mutuo.

8. I piani generali triennali successivi al primo sono formulati dalle regioni entro novanta giorni dalla pubblicazione nella Gazzetta Ufficiale del decreto del Ministro del tesoro recante l'indicazione delle somme disponibili. Nella ripartizione dei fondi fra le regioni si tiene conto, oltre che dei criteri di cui al comma 3, dello stato di attuazione dei piani precedenti. Gli interventi previsti e non realizzati nell'ambito di un piano triennale possono essere inseriti in quello successivo; le relative quote di finanziamento non utilizzate vengono ridestinate al fondo relativo al triennio di riferimento.

9. I termini di cui ai commi 4, 5, 7 e 8 hanno carattere perentorio. Qualora gli enti territoriali non provvedano agli adempimenti di loro competenza, provvedono automaticamente in via sostitutiva le regioni o le province autonome di Trento e di Bolzano, in conformità alla legislazione vigente. Decorsi trenta giorni, in caso di inadempienza delle regioni o delle province autonome di Trento e di Bolzano, provvede automaticamente in via sostitutiva il commissario del Governo.

Art. 5.- Norme tecniche

1. Nel rispetto delle finalità di cui all'articolo 1, il Ministro della pubblica istruzione, di concerto con il Ministro dei lavori pubblici, tenuto conto delle proposte dell'Osservatorio per l'edilizia scolastica, entro novanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge, adotta, con proprio decreto, le norme tecniche-quadro, contenenti gli indici minimi e massimi di funzionalità urbanistica, edilizia e didattica indispensabili a garantire indirizzi progettuali di riferimento adeguati e omogenei sul territorio nazionale.

2. Le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano, entro centottanta giorni dalla data di entrata in vigore del decreto di cui al comma 1, approvano specifiche norme tecniche per la progettazione esecutiva degli interventi, definendo in particolare indici diversificati riferiti alla specificità dei centri storici e delle aree metropolitane.

3. In sede di prima applicazione e fino all'approvazione delle norme regionali di cui al comma 2, possono essere assunti quali indici di riferimento quelli contenuti nel D.M. 18 dicembre 1975 del Ministro dei lavori pubblici, pubblicato nel supplemento ordinario alla Gazzetta Ufficiale n. 29 del 2 febbraio 1976.

Art. 6.- Osservatorio per l'edilizia scolastica

1. E' istituito presso il Ministero della pubblica istruzione l'Osservatorio per l'edilizia scolastica, composto dai rappresentanti degli organismi nazionali, regionali e locali competenti in materia di edilizia scolastica, nonché da una rappresentanza del Ministero per i beni culturali e ambientali, con compiti di promozione, di indirizzo e di coordinamento delle attività di studio, ricerca e normazione tecnica espletate dalle regioni e dagli enti locali territoriali nel campo delle strutture edilizie per la scuola e del loro assetto urbanistico, nonché di supporto dei soggetti programmatori e attuatori degli interventi previsti dalla presente legge.

2. L'Osservatorio è presieduto dal Ministro della pubblica istruzione, il quale ne determina la composizione con proprio decreto, d'intesa con la Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano. La partecipazione alle riunioni dell'Osservatorio non comporta il diritto a percepire alcun compenso a carico del bilancio del Ministero della pubblica istruzione.

3. I competenti uffici e i servizi statistico ed informatico operanti presso il Ministero della pubblica istruzione sono di supporto all'Osservatorio, ai fini delle attività di cui al comma 1. Ai medesimi fini, nonché ai fini di cui all'articolo 5, comma 1, opera presso il Ministero della pubblica istruzione un'apposita struttura tecnica funzionalmente incardinata nel competente Ufficio per l'edilizia scolastica. Per le esigenze di tale struttura può essere disposto il comando di personale qualificato appartenente ai ruoli delle amministrazioni dello Stato, fino ad un massimo di cinque unità nella fase di predisposizione delle norme tecniche di cui all'articolo 5, comma 1, e di due unità per l'attività ordinaria.

Art. 7.- Anagrafe dell'edilizia scolastica

1. Il Ministero della pubblica istruzione realizza e cura l'aggiornamento, nell'ambito del proprio sistema informativo e con la collaborazione degli enti locali interessati, di un'anagrafe nazionale dell'edilizia scolastica diretta ad accertare la consistenza, la situazione e la funzionalità del patrimonio edilizio scolastico. Detta anagrafe è articolata per regioni e costituisce lo strumento conoscitivo fondamentale ai fini dei diversi livelli di programmazione degli interventi nel settore.

2. La metodologia e le modalità di rilevazione per la realizzazione dell'anagrafe nazionale di cui al comma 1 sono determinate dal Ministro della pubblica istruzione, con proprio decreto, sentito l'Osservatorio per l'edilizia scolastica.

3. Per la programmazione delle opere di edilizia scolastica, le regioni e gli enti locali interessati possono avvalersi dei dati dell'anagrafe nazionale di cui al comma 1, dei quali possono chiedere la disponibilità anche sotto forma di supporti magnetici.

4. Le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano, entro due anni dalla data di entrata in vigore della presente legge, realizzano le rispettive articolazioni dell'anagrafe nazionale di cui al comma 1 in base agli indirizzi definiti dall'Osservatorio per l'edilizia scolastica.

5. Per le finalità di cui al presente articolo è autorizzata la spesa di lire 20 miliardi per il 1995 e di lire 200 milioni annui a decorrere dal 1996.

Art. 8.- Trasferimento ed utilizzazione degli immobili

1. Gli immobili dei comuni e dello Stato utilizzati come sede delle istituzioni scolastiche di cui all'articolo 3, comma 1, lettera b), sono trasferiti in uso gratuito, ovvero, in caso di accordo fra le parti, in proprietà con vincolo di destinazione ad uso scolastico, alle province, che si assumono gli oneri di manutenzione ordinaria e straordinaria nonché gli oneri dei necessari interventi di ristrutturazione, ampliamento e adeguamento alle norme vigenti. I relativi rapporti sono disciplinati mediante convenzione.

2. Gli immobili di proprietà delle istituzioni scolastiche statali sono trasferiti in proprietà a titolo non oneroso alle province. Le province acquisiscono altresì la proprietà, ove non ancora attribuita, degli edifici costruiti dalla soppressa Cassa per il Mezzogiorno con destinazione ad uso scolastico.

3. Nel caso di locali o edifici appartenenti a soggetti diversi da quelli di cui ai commi 1 e 2 e sui quali sussista il vincolo di destinazione ad uso scolastico, i rapporti conseguenti a tale uso sono regolati con apposita convenzione tra gli enti interessati, conformemente ai principi di cui all'articolo 3.

4. Per gli immobili di nuova costruzione o soggetti ad interventi di ristrutturazione, ampliamento o adeguamento, non ancora ultimati alla data di entrata in vigore della presente legge, da destinare a sede di istituzione scolastica ai sensi dell'articolo 3, comma 1, lettera b), con decreto del Ministro dell'interno, di concerto con il Ministro delle finanze, sentite l'Associazione nazionale dei comuni italiani (ANCI) e l'Unione delle province d'Italia (UPI), da adottare entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, sono stabilite le condizioni, con riferimento alle diverse fattispecie, per la definizione dei rapporti intercorrenti tra province e comuni, aventi ad oggetto i suddetti immobili. Entro tre mesi dalla data di pubblicazione del citato decreto nella

Gazzetta Ufficiale, i comuni e le province definiscono i loro rapporti nel quadro delle indicazioni prospettate.

5. Le province subentrano, a tutti gli effetti, nei contratti di locazione degli immobili di proprietà privata, utilizzati dal comune o dallo Stato quale sede di istituzione scolastica ai sensi dell'articolo 3, comma 1, lettera b), fatta salva la possibilità di risoluzione del contratto.

6. Gli immobili sui quali sussiste il vincolo di interesse storico-artistico utilizzati come sede di istituzione scolastica, fatta eccezione per quelli di cui al comma 2, previo accertamento del vincolo stesso ai sensi delle norme vigenti, non possono essere soggetti a trasferimento e sono concessi in uso all'ente territoriale competente a provvedere alla fornitura dell'edificio, sino a quando permanga l'utilizzazione scolastica cui siano destinati alla data di entrata in vigore della presente legge. I relativi rapporti sono disciplinati mediante convenzione.

7. Il vincolo di destinazione degli immobili di proprietà pubblica ad uso scolastico permane anche nel caso in cui essi siano idonei a soddisfare esigenze di un ente locale territoriale diverso da quello proprietario. Qualora ne siano venute meno le motivazioni, il vincolo di destinazione scolastica di un edificio può essere revocato dall'ente proprietario, d'intesa con l'ente territorialmente competente per gli altri ordini di scuola e con il provveditore agli studi.

8. Il vincolo di destinazione scolastica su un immobile trasferito in uso all'ente competente ai sensi dell'articolo 3, comma 1, può essere revocato e l'immobile restituito all'ente proprietario qualora l'ente competente sottragga alla destinazione scolastica altri immobili di sua proprietà con equivalenti caratteristiche.

9. Gli edifici ad uso scolastico che, ai sensi del presente articolo, sono trasferiti ad altro ente, sono restituiti in proprietà all'ente originariamente titolare, nel caso in cui cessi la destinazione scolastica, anche con riguardo alle esigenze di cui al comma 7. Tale trasferimento avviene su richiesta dell'ente originariamente titolare e secondo le modalità di cui al comma 4.

10. Le disposizioni di cui al presente articolo si applicano anche ai comuni qualora questi utilizzino un immobile ad uso scolastico di proprietà della provincia o dello Stato.

11. Le disposizioni di cui al presente articolo hanno effetto a decorrere dall'esercizio finanziario successivo a quello in corso alla data di entrata in vigore della presente legge.

Art. 9.- Trasferimento degli oneri

1. Il trasferimento degli oneri dall'ente che, in base alla normativa precedentemente in vigore, era tenuto a provvedere alla fornitura dell'edificio scolastico, a quello competente ai sensi dell'articolo 3, avviene secondo le disposizioni previste dal presente articolo.

2. Con decreto del Ministro dell'interno, di concerto con i Ministri del tesoro e della pubblica istruzione, da adottare entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, sono determinati gli oneri di parte corrente comunque sostenuti in media nell'arco del triennio finanziario precedente, esclusi quelli di manutenzione straordinaria, da ciascun comune per il funzionamento degli edifici scolastici, la cui competenza a provvedere spetta alle province ai sensi dell'articolo 3, previa individuazione dei criteri e delle modalità di determinazione degli oneri stessi, da effettuare sentite l'ANCI e l'UPI.

3. Con decreto del Ministro delle finanze, di concerto con i Ministri del tesoro e della pubblica istruzione, da adottare entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, sono determinati gli oneri comunque sostenuti, esclusi quelli di manutenzione straordinaria, dallo Stato e, nel caso in cui siano proprietari dell'immobile, dalle istituzioni scolastiche, per il funzionamento degli edifici scolastici, la cui competenza a provvedere spetta alle province ai sensi dell'articolo 3.

4. In relazione agli oneri determinati ai sensi dei commi 2 e 3 si provvede al trasferimento delle corrispondenti somme a favore delle province mediante convenzione tra gli enti interessati.

Art. 10.- Copertura finanziaria

1. Agli oneri derivanti dall'attuazione dell'articolo 4, comma 1, pari a lire 37 miliardi a decorrere dal 1996, si provvede per gli anni 1996 e 1997 mediante corrispondente riduzione delle proiezioni per i medesimi anni dello stanziamento iscritto, ai fini del bilancio triennale 1995-1997, al capitolo 9001 dello stato di previsione del Ministero del tesoro per l'anno 1995, all'uopo utilizzando l'accantonamento relativo al Ministero della pubblica istruzione.

2. Agli oneri derivanti dall'attuazione dell'articolo 7, pari a lire 20 miliardi per il 1995 e a lire 200 milioni annui a decorrere dal 1996, si provvede, per gli anni 1995, 1996 e 1997, mediante corrispondente riduzione dello stanziamento iscritto, ai fini del bilancio triennale 1995-1997, al capitolo 6856 dello stato di previsione del Ministero del tesoro per l'anno 1995, all'uopo parzialmente utilizzando l'accantonamento relativo al Ministero della pubblica istruzione.

3. Il Ministro del tesoro è autorizzato ad apportare, con propri decreti, le occorrenti variazioni di bilancio.

Art. 11.- Norme integrative regionali

1. Le regioni emanano, nel rispetto della normativa nazionale in materia di lavori pubblici, norme legislative per la realizzazione di opere di edilizia scolastica sulla base delle disposizioni della presente legge, che costituiscono principi della legislazione dello Stato a norma degli articoli 117 e 118 della legge 27 dicembre 1947 (Costituzione).

2. Le regioni a statuto speciale e le province autonome di Trento e di Bolzano provvedono alle finalità della presente legge in base allo statuto speciale di autonomia e alle relative norme di attuazione, nel rispetto della normativa vigente in materia di lavori pubblici.

3. Le norme regionali di cui al comma 1, oltre alle norme tecniche di cui all'articolo 5, comma 2, devono fra l'altro:

a) definire i costi massimi per aula, per metro quadrato e per metro cubo di costruzione con riferimento alle diverse situazioni dei territori di propria competenza e in relazione ai diversi tipi di intervento;

b) definire i poteri surrogatori regionali per i casi di inadempienza;

c) prevedere che le opere realizzate appartengano al patrimonio indisponibile degli enti territoriali competenti, con destinazione a uso scolastico e con i conseguenti oneri di manutenzione.

4. In attesa della emanazione delle norme di cui al presente articolo, gli enti territoriali competenti, ai sensi della presente legge, per interventi relativi all'edilizia scolastica, sono tenuti comunque al rispetto delle leggi statali vigenti in materia.

Art. 12.- Norme transitorie e finali

1. Il Ministro della pubblica istruzione, d'intesa con il Ministro dell'interno, sentite l'ANCI, l'UPI e l'Unione nazionale comuni, comunità ed enti montani (UNCHEM), definisce, con proprio decreto, lo schema di convenzione per l'utilizzazione integrata degli impianti sportivi polivalenti e di base, da stipulare fra le autorità scolastiche competenti e gli enti locali interessati. La convenzione prevede l'utilizzazione dei suddetti impianti anche da parte di associazioni, enti e privati.

2. Alle province compete la fornitura delle sedi per gli uffici scolastici provinciali e regionali. Gli oneri di funzionamento delle medesime sedi sono a carico dello Stato, che vi provvede con gli ordinari stanziamenti di bilancio.

3. Fino all'applicazione di quanto previsto dall'articolo 8, comma 2, le richieste di finanziamento delle istituzioni scolastiche dotate di personalità giuridica proprietarie degli immobili in cui hanno sede sono comunque presentate all'amministrazione provinciale di competenza.

4. Gli articoli 90, 91, 92, 93 e 94, commi 1, 2, 3 e 4, del testo unico approvato con D.Lvo 16 aprile 1994, n. 297, sono abrogati.

5. A decorrere dalla data di entrata in vigore della presente legge non si applica, salvo quanto previsto al comma 3 dell'articolo 5, il D.M. 18 dicembre 1975 del Ministro dei lavori pubblici, pubblicato nel supplemento ordinario alla Gazzetta Ufficiale n. 29 del 2 febbraio 1976.

6. Le disposizioni della presente legge si applicano alle istituzioni scolastiche statali nonché a quelle provinciali e comunali autorizzate o riconosciute dallo Stato.

Allegato 4_ Target e strumenti di attuazione Agenda 2030

GOAL 4: ISTRUZIONE DI QUALITÀ Fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti

TARGET e STRUMENTI DI ATTUAZIONE

4.1 Entro il 2030, assicurarsi che tutti i ragazzi e le ragazze completino una istruzione primaria e secondaria libera, equa e di qualità che porti a rilevanti ed efficaci risultati di apprendimento

4.2 Entro il 2030, assicurarsi che tutte le ragazze e i ragazzi abbiano accesso a uno sviluppo infantile precoce di qualità, alle cure necessarie e all'accesso alla scuola dell'infanzia, in modo che siano pronti per l'istruzione primaria

4.3 Entro il 2030, garantire la parità di accesso per tutte le donne e gli uomini ad una istruzione a costi accessibili e di qualità tecnica, ad una istruzione professionale e di terzo livello, compresa l'università

4.4 Entro il 2030, aumentare sostanzialmente il numero di giovani e adulti che abbiano le competenze necessarie, incluse le competenze tecniche e professionali, per l'occupazione, per lavori dignitosi e per la capacità imprenditoriale

4.5 Entro il 2030, eliminare le disparità di genere nell'istruzione e garantire la parità di accesso a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale per i più vulnerabili, comprese le persone con disabilità, le popolazioni indigene e i bambini in situazioni vulnerabili

4.6 Entro il 2030, assicurarsi che tutti i giovani e una parte sostanziale di adulti, uomini e donne, raggiungano l'alfabetizzazione e l'abilità di calcolo

4.7 Entro il 2030, assicurarsi che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l'altro, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile

4.a Costruire e adeguare le strutture scolastiche in modo che siano adatte alle esigenze dei bambini, alla disabilità e alle differenze di genere e fornire ambienti di apprendimento sicuri, non violenti, inclusivi ed efficaci per tutti

4.b Entro il 2020, espandere sostanzialmente a livello globale il numero di borse di studio a disposizione dei paesi in via di sviluppo, in particolare dei paesi meno sviluppati, dei piccoli Stati insulari in via di sviluppo e dei paesi africani, per l'iscrizione all'istruzione superiore, comprendendo programmi per la formazione professionale e della tecnologia dell'informazione e della comunicazione, tecnici, ingegneristici e scientifici, nei paesi sviluppati e in altri paesi in via di sviluppo

4.c Entro il 2030, aumentare notevolmente l'offerta di insegnanti qualificati, anche attraverso la cooperazione internazionale per la formazione degli insegnanti nei paesi in via di sviluppo, in particolare nei paesi meno sviluppati e nei piccoli Stati insulari in via di sviluppo

GOAL 9: IMPRESE, INNOVAZIONE E INFRASTRUTTURE Costruire una infrastruttura resiliente e promuovere l'innovazione ed una industrializzazione equa, responsabile e sostenibile

TARGET e STRUMENTI DI ATTUAZIONE

9.1 Sviluppare infrastrutture di qualità, affidabili, sostenibili e resilienti, comprese le infrastrutture regionali e transfrontaliere, per sostenere lo sviluppo economico e il benessere umano, con particolare attenzione alla possibilità di accesso equo per tutti

9.2 Promuovere l'industrializzazione inclusiva e sostenibile e, entro il 2030, aumentare in modo significativo la quota del settore di occupazione e il prodotto interno lordo, in linea con la situazione nazionale, e raddoppiare la sua quota nei paesi meno sviluppati

9.3 Aumentare l'accesso dei piccoli industriali e di altre imprese, in particolare nei paesi in via di sviluppo, ai servizi finanziari, compreso il credito a prezzi accessibili, e la loro integrazione nelle catene e nei mercati di valore

9.4 Entro il 2030, aggiornare le infrastrutture e ammodernare le industrie per renderle sostenibili, con maggiore efficienza delle risorse da utilizzare e una maggiore adozione di tecnologie pulite e rispettose dell'ambiente e dei processi industriali, in modo che tutti i paesi intraprendano azioni in accordo con le loro rispettive capacità

9.5 Potenziare la ricerca scientifica, promuovere le capacità tecnologiche dei settori industriali in tutti i paesi, in particolare nei paesi in via di sviluppo, anche incoraggiando, entro il 2030, l'innovazione e aumentando in modo sostanziale il numero dei lavoratori dei settori ricerca e sviluppo ogni milione di persone e la spesa pubblica e privata per ricerca e sviluppo

9.a Facilitare lo sviluppo sostenibile e resiliente delle infrastrutture nei paesi in via di sviluppo attraverso un maggiore sostegno finanziario, tecnologico e tecnico ai paesi africani, ai paesi meno sviluppati, ai paesi in via di sviluppo senza sbocco sul mare e ai piccoli Stati insulari in via di sviluppo

9.b Sostenere lo sviluppo della tecnologia domestica, la ricerca e l'innovazione nei paesi in via di sviluppo, anche assicurando un ambiente politico favorevole, tra le altre cose, alla diversificazione industriale e a conferire valore aggiunto alle materie prime

9.c Aumentare significativamente l'accesso alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e sforzarsi di fornire un accesso universale e a basso costo a Internet nei paesi meno sviluppati entro il 2020



TARGET e STRUMENTI DI ATTUAZIONE

11.1 Entro il 2030, garantire a tutti l'accesso ad un alloggio e a servizi di base adeguati, sicuri e convenienti e l'ammodernamento dei quartieri poveri

11.2 Entro il 2030, fornire l'accesso a sistemi di trasporto sicuri, sostenibili, e convenienti per tutti, migliorare la sicurezza stradale, in particolare ampliando i mezzi pubblici, con particolare attenzione alle esigenze di chi è in situazioni vulnerabili, alle donne, ai bambini, alle persone con disabilità e agli anziani

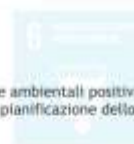
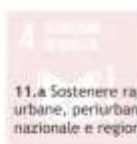
11.3 Entro il 2030, aumentare l'urbanizzazione inclusiva e sostenibile e la capacità di pianificazione e gestione partecipata e integrata dell'insediamento umano in tutti i paesi

11.4 Rafforzare gli impegni per proteggere e salvaguardare il patrimonio culturale e naturale del mondo

11.5 Entro il 2030, ridurre in modo significativo il numero di morti e il numero di persone colpite da calamità, compresi i disastri provocati dall'acqua, e ridurre sostanzialmente le perdite economiche dirette rispetto al prodotto interno lordo globale, con una particolare attenzione alla protezione dei poveri e delle persone in situazioni di vulnerabilità

11.6 Entro il 2030, ridurre l'impatto ambientale negativo pro capite delle città, in particolare riguardo alla qualità dell'aria e alla gestione dei rifiuti

11.7 Entro il 2030, fornire l'accesso universale a spazi verdi pubblici sicuri, inclusivi e accessibili, in particolare per le donne e i bambini, gli anziani e le persone con disabilità



11.a Sostenere rapporti economici, sociali e ambientali positivi tra le zone urbane, periurbane e rurali, rafforzando la pianificazione dello sviluppo nazionale e regionale

11.b Entro il 2020, aumentare notevolmente il numero di città e di insediamenti umani che adottino e attuino politiche e piani integrati verso l'inclusione, l'efficienza delle risorse, la mitigazione e l'adattamento ai cambiamenti climatici, la resilienza ai disastri, lo sviluppo e l'implementazione, in linea con il "Quadro di Sendai per la Riduzione del Rischio di Disastri 2015-2030", la gestione complessiva del rischio di catastrofe a tutti i livelli

11.c Sostenere i paesi meno sviluppati, anche attraverso l'assistenza tecnica e finanziaria, nella costruzione di edifici sostenibili e resilienti che utilizzino materiali locali





UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
PADOVA
Dipartimento di Filosofia,
Sociologia, Pedagogia e Psicologia
applicata

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
VERONA
Dipartimento di Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

IMPARARE AD INSEGNARE

L'ottica sistemica come opportunità

Relatore
Leonardo Chiarello

Laureanda
Mariapaola Calamelli

Matricola: 1096189

Anno accademico: 2018/2019

INDICE

INDICE	3
INTRODUZIONE	5
1 UN CONTESTO CURATO	6
1.1 LA SCUOLA PRIMARIA “I. NIEVO” E LE CLASSI TERZE	6
1.2 L’ANALISI SWOT	8
1.3 L’IDEA PROGETTUALE	9
2 MITI E LEGGENDE ENTRANO IN CLASSE	11
2.1 LA PROGETTAZIONE PER COMPETENZE	11
2.1.1 <i>L’aspetto sistemico</i>	12
2.1.2 <i>Gli aspetti inclusivi</i>	13
2.2 LA CONDUZIONE DELL’INTERVENTO DIDATTICO	14
2.3 IL PROCESSO VALUTATIVO.....	16
2.4 I RISULTATI RAGGIUNTI	18
3 RIFLESSIONI IN OTTICA PROFESSIONALIZZANTE	20
3.1 LA VALUTAZIONE TRIFOCALE.....	20
3.2 I SUPPORTER	22
3.2.1 <i>Riflessioni sull’esperienza della peer review</i>	23
3.3 RIFLESSIONI SUL PROFILO PROFESSIONALE EMERGENTE	23
4 CONCLUSIONI	26
RIFERIMENTI	28
BIBLIOGRAFIA	28
DISPENSE.....	28
SITOGRAFIA.....	29
FONTI NORMATIVE	29
DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA	29
ALLEGATI	30
ALLEGATO 1 PROGETTAZIONE GUGGENHEIM	30
ALLEGATO 2 TABELLA DI PROGETTAZIONE PER COMPETENZE	32
ALLEGATO 3 MICROPROGETTAZIONE.....	33
ALLEGATO 4 I TESTI PRODOTTI	34
ALLEGATO 5 ESEMPIO DI VERIFICA COMPILATA	36

ALLEGATO 6 ESEMPIO AUTOVALUTAZIONE ALUNNI ED ESTRATTI SIGNIFICATIVI	39
ALLEGATO 7 STRUMENTO PER LA VALUTAZIONE IN ITINERE	42
ALLEGATO 8 ESTRATTO VALUTAZIONE FINALE TUTOR MENTORE	45

Introduzione

Il titolo della mia relazione, “Imparare ad insegnare, l’ottica sistemica come opportunità”, vuole riprendere una delle otto competenze chiave delineate dall’unione europea, imparare ad imparare, e porsi in continuità con le scorse due annualità di tirocinio durante le quali ho potuto mettere in pratica a scuola quanto appreso all’università. Se durante il secondo anno mi sono dunque focalizzata sul passaggio dalla teoria dell’insegnamento alla pratica didattica, lo scorso anno ho posto particolare attenzione ai molteplici aspetti della didattica, ovvero la necessità di guardare tutti gli elementi di cui sono composti i processi di insegnamento e apprendimento. Quest’anno ho voluto aggiungere, come suggerito dai tutor universitari, una dimensione nuova, quella sistemica, ovvero l’importanza di riconoscere e saper sfruttare le risorse forniteci dal territorio in cui è posta la scuola, considerata come parte viva di una comunità più grande. Tutto ciò è stato fondamentale per la formazione del mio profilo professionale, da qui “imparare ad insegnare”.

Questo documento vuole fare emergere il percorso che mi ha portato a progettare, condurre e valutare un intervento didattico svolto in collaborazione con la Collezione Peggy Guggenheim di Venezia.

Il capitolo uno è dedicato all’analisi del contesto in cui ho svolto il mio tirocinio diretto e deriva dal processo osservativo realizzato durante la prima parte dell’anno. In particolare vengono fatte emergere le caratteristiche del contesto, i suoi punti di forza e le sue criticità. Il capitolo due, a registro narrativo, è dedicato all’intervento didattico: i riferimenti teorici, la progettazione, la realizzazione, la valutazione e le conclusioni tratte, con particolare attenzione alle dimensioni sistemica e inclusiva. Ho voluto qui inserire anche alcune tracce fotografiche a testimonianza del percorso svolto nelle classi, anche se queste non saranno mai sufficienti a mostrare la ricchezza dei pensieri emersi dai bambini. Per concludere il capitolo tre raccoglie alcune riflessioni in ottica professionalizzante, a partire dalla valutazione trifocale, e sull’importanza delle persone che mi hanno supportato in questo percorso tra cui in particolare i compagni del tirocinio indiretto tramite l’esperienza della peer review.

Il capitolo quattro raccoglie infine alcune conclusioni sul mio profilo professionale in vista del mio futuro ingresso ufficiale nel mondo della scuola.

1 Un contesto curato

1.1 La scuola primaria “I. Nievo” e le classi terze

La scuola che mi ha accolto durante questa annualità di tirocinio è la Scuola Primaria “I. Nievo”, parte dell’Istituto Comprensivo Spinea 1, da poco dedicato alla defunta maestra Daniela Furlan. Questa è composta da sei classi a tempo normale: una prima, una seconda, due terze, una quarta e una quinta.

Il plesso si trova a fianco di un parco e comprende un ampio giardino nel quale i bambini trascorrono la maggior parte dei momenti ricreativi. La conformazione architettonica della scuola ha portato le due classi terze in una sezione separata dalle altre classi, con la biblioteca scolastica da un lato e il laboratorio di arte dall’altro.

Essendo il plesso di dimensioni ridotte le insegnanti sono abituate a lavorare in forte sinergia; questo ha contribuito a far sì che il terzo anno, l’unico ad essere sdoppiato in due classi, possa essere considerato come una classe unica allargata a due differenti aule: è in queste due classi che ho avuto l’opportunità di costruire il mio intervento.

La classe 3^A è composta da 18 alunni, di cui uno con un deficit cognitivo; la classe 3^B è invece composta da 16 alunni di cui uno con handicap psichiatrico. In entrambe le classi vi sono alcuni alunni stranieri ancora in fase di apprendimento della lingua italiana: se questo quasi non si nota nelle dinamiche di classe, emerge particolarmente come problematica durante le riflessioni linguistiche alle quali questi bambini fanno più difficoltà a partecipare attivamente. Le due sezioni svolgono un programma parallelo, ma ho potuto osservare che in esse vi sono due stili di apprendimento predominanti completamente opposti: dove nella sezione A la maggior parte degli alunni preferisce l’esecuzione di compiti meccanici ed è più facilmente distraibile nelle discussioni, nella sezione B si predilige la co-costruzione di conoscenza tramite negoziazione. Se consideriamo queste divergenze possiamo capire come, a parità di stimolo iniziale, la stessa lezione proposta nelle due classi porti talvolta a risultati differenti.

Entrambe le classi sono a tempo normale e trascorrono quindi a scuola le ore della mattina e un solo pomeriggio alla settimana seguite dalle stesse maestre: Sara, Monica ed Asia. Le insegnanti cercano di lavorare il più possibile in un’ottica interdisciplinare e di senso, creando così un apprendimento significativo. Non è raro, durante un’ora di italiano, confrontare la grammatica italiana con quella inglese, e così anche la maestra Sara cerca

sempre di essere al corrente con il programma delle materie scientifiche e di studio per sfruttare al meglio i possibili collegamenti. Spesso Sara e Monica, le due insegnanti principali, predispongono delle attività a classi aperte, ovvero riunendo tutti i bambini in una sola aula per condividere conoscenze o creando gruppi di cooperative learning misti tra le due sezioni; in questo modo è anche possibile sfruttare al meglio la risorsa della LIM presente in una delle due classi ma condivisa da entrambe.

Le maestre sono molto attente a creare proposte didattiche che possano coinvolgere tutta la classe nonostante le differenze dei singoli, prediligendo progettazioni uniche e molto aperte invece di progettazioni specifiche delineate sul singolo. Questo approccio contribuisce a creare un buon clima in classe, dal momento che a tutti è data la possibilità di raggiungere gli obiettivi prefissati anche se in modo più o meno approfondito e tutti vengono coinvolti nel “discorso di classe”, ovvero nel processo di co-costruzione della conoscenza che avviene tramite la richiesta da parte degli insegnanti di continui feedback e rielaborazioni.

Quest’anno le classi hanno iniziato ad affrontare sistematicamente le discipline di studio come le scienze, la storia e la geografia e con queste è stato dato maggior spazio anche a momenti di verifica formali come interrogazioni e compiti in classe. Nonostante ciò, nel processo valutativo le maestre preferiscono considerare l’intero percorso dell’alunno lasciando alle verifiche il compito di aiutare i bambini a prendere consapevolezza di sé e delle loro conoscenze, piuttosto che farli vivere come momenti da temere in quanto unica fonte del futuro giudizio.

Le classi partecipano ogni anno a progetti in collaborazione con enti esterni, in particolare con il Comune di Spinea e altre associazioni del territorio. Quest’anno le maestre hanno scelto di aderire ad una delle proposte di *A scuola di Guggenheim*, un programma educativo rivolto alle scuole del Veneto di ogni ordine e grado, ideato dalla Collezione Peggy Guggenheim di Venezia e realizzato grazie al sostegno della Regione del Veneto.

Nel delineare il contesto ho utilizzato diversi strumenti, tra cui i diari di bordo redatti durante le prime ore trascorse a scuola, le domande per l’analisi degli interventi di microteaching, che mi hanno aiutato ad indagare gli aspetti didattici e metodologici dell’insegnante mentore e l’analisi critica del PTOF d’istituto e della progettazione di classe. Molto utile è stato anche il modello delle cinque aree di Tonegato (2015) che mi

ha aiutato ad analizzare i diversi aspetti del sistema classe visto nella sua area strutturale, in quella curriculare, progettuale, disciplinare e didattica, in quella del raccordo e comunicazione con l'esterno, nell'area dell'educabilità inclusiva e in quella dell'organizzazione e della comunicazione interna.

Tutti questi strumenti si sono rilevati molto utili e mi hanno aiutato a notare quanto questo sia un contesto curato, a partire dagli ambienti, fino ad arrivare alla didattica di classe.

1.2 L'analisi SWOT

Per riflettere al meglio su quanto osservato del contesto e per meglio impostare la mia progettazione ho svolto un'analisi tramite la matrice SWOT.

L'analisi SWOT è uno strumento di valutazione strategica usato per valutare i punti di forza (Strengths), le debolezze (Weaknesses), le opportunità (Opportunities) e le minacce (Threats) di un progetto. L'analisi ha riguardato l'ambiente interno, ovvero studente, soggetti coinvolti, contesto e project work e l'ambiente esterno, in termini di soggetti esterni e contesti esterni. Ecco quanto ho potuto rilevare:

Analisi SWOT	Elementi di vantaggio	Elementi di svantaggio
Elementi interni	<p style="text-align: center;">STRENGTHS</p> <p>Studente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disponibilità all'ascolto - Capacità osservative - Capacità riflessive - Interesse per l'argomento - Maggiore sicurezza nella gestione della classe <p>Soggetti coinvolti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rapporto positivo con la mentore e con le altre insegnanti della scuola - Conoscenza precedente di una delle due classi e delle insegnanti - Disponibilità degli insegnanti a lavorare in 	<p style="text-align: center;">WEAKNESSES</p> <p>Studente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Difficoltà nella gestione delle tempistiche del quinto anno - Timore di non avere sufficienti competenze disciplinari - Calo nella motivazione del percorso universitario <p>Soggetti coinvolti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disomogeneità all'interno delle classi <p>Project work:</p>

	<p>compresenza a progetti interdisciplinari</p> <p>Contesto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disponibilità della scuola a uscite didattiche - Plesso piccolo e accogliente <p>Project work:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agganciato al territorio - Agganciato alla didattica di classe - Interdisciplinarietà - Significatività 	<ul style="list-style-type: none"> - Poco tempo di osservazione delle classi → potrebbe essere necessaria riprogettazione - Progetto che coinvolge tutta la didattica di classe → necessario sforzo in più per contestualizzare il mio project work
Elementi esterni	<p style="text-align: center;">OPPORTUNITIES</p> <p>Soggetti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Piena disponibilità dell'ente locale alla collaborazione <p>Contesti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Museo attrezzato per l'accoglienza dei bambini - Presenza nel museo di opere facilmente collegabili al progetto 	<p style="text-align: center;">THREATS</p> <p>Soggetti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Genitori rassicurati solo da didattica standard <p>Contesti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problematiche di gestione e coinvolgimento degli alunni con disabilità in ambienti esterni

Volendo giungere ad alcune conclusioni, questo metodo di analisi mi ha permesso di fare affidamento sui contesti interno ed esterno fortemente positivi, costituiti da soggetti propositivi e disponibili, ma ha anche messo in luce la necessità di prestare ulteriore attenzione alla progettazione, in quanto la scarsa conoscenza di una delle due classi potrebbe richiedere un aggiustamento delle attività predisposte.

1.3 L'idea progettuale

Essendomi inserita nel contesto scuola in tempi piuttosto avanzati ho scelto, supportata dalla maestra Sara e dalle altre maestre di classe, di sfruttare la collaborazione già pianificata con il museo *Guggenheim* di Venezia per predisporre il mio project work.

Il progetto *A scuola di Guggenheim* si propone di ampliare e innovare l'offerta didattica e favorire l'inserimento dell'arte nei percorsi scolastici tramite un approccio multidisciplinare. L'obiettivo del programma è educare bambini e ragazzi all'arte moderna e contemporanea per stimolare il loro senso critico ed estetico rispetto al mondo che li circonda. Per consentire un collegamento tra l'arte moderna e i temi trattati a scuola, il Dipartimento Educazione della Collezione Peggy Guggenheim elabora ogni anno una serie di percorsi multidisciplinari che offrono diverse chiavi di lettura della collezione, al fine di consentire un collegamento tra l'arte e le altre discipline e di stimolare riflessioni e curiosità negli studenti.

Grazie alla sua ottica multidisciplinare queste proposte si prestano a fare da sfondo integratore per la didattica di classe e per questo sono state individuate come risorse, sia da me che dalle insegnanti di classe. Come ci insegna infatti Castoldi (2011), per sviluppare competenze nei bambini non è sufficiente limitarsi alla tradizionale lezione in questo caso di arte, ma bisogna considerare il bambino nella sua interezza.

Tra le varie proposte è stata scelta la traccia sugli "Esseri immaginari e metamorfici", che meglio si adatta agli obiettivi di apprendimento della classe in questione, in quanto si collega facilmente con le scienze per quanto riguarda lo studio degli animali, con la storia per quanto riguarda la nascita della vita sulla terra, con la letteratura per quanto riguarda i miti e indirettamente con tecnologia, lingua inglese e insegnamento della religione cattolica. Avendo dunque in mente come punto di arrivo la fruizione artistica della collezione *Guggenheim* tramite un'uscita di istruzione al museo veneziano, assieme alle insegnanti abbiamo iniziato a progettare delle unità didattiche che preparassero gli alunni a questo appuntamento. Tramite il mio intervento, ho curato la parte relativa al mito, sviluppando un progetto di educazione al testo letterario all'interno dell'insegnamento della lingua italiana.

2 Miti e leggende entrano in classe

È stato dunque predisposto un progetto interdisciplinare (*Allegato 1*) che coinvolgesse le suddette discipline da inviare ai collaboratori del museo. Nel progetto vengono descritte a grandi linee le attività che le insegnanti svolgeranno in classe per preparare i bambini alla visita al museo e vengono evidenziate alcune opere presenti nella collezione su cui si desidera soffermare lo sguardo dei bambini. Tra queste opere una in particolare ha colto la mia attenzione: *Măiastra*, una scultura dell'artista rumeno Costantin Brâncuși. L'opera si rifà alla figura mitologica della Pasărea Măiastra, uccello magico con caratteristiche molto simili alla nostra Araba Fenice. Su questo collegamento tra arte e mito letterario ho puntato l'attenzione nella stesura delle attività del mio progetto.



Figura 1 L'opera di Brâncuși esposta alla Guggenheim

2.1 La progettazione per competenze

Nel progettare il mio intervento ho fatto riferimento alla progettazione per competenze come ci è stata presentata dalla professoressa Lerida Cisotto nel suo corso di Didattica Generale (2015), visione che è stata ripresa nella maggior parte degli insegnamenti ricevuti durante il mio percorso universitario. Mi è stato naturale ricorrere a questo strumento in quanto ormai assimilato ma, volendo riflettere su questa scelta, credo che questa tabella contenga tutti gli elementi necessari ad una progettazione secondo uno schema chiaro e facilmente interpretabile e dunque facilmente condivisibile con le insegnanti di classe.

Questo capitolo vuole presentare sinteticamente la tabella di progettazione per competenze (*Allegato 2*) dove ho sviluppato nel dettaglio il mio intervento didattico.

Il traguardo di sviluppo delle competenze che ho individuato all'interno delle Indicazioni Nazionali del 2012 è: "Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie

di lettura adatte agli scopi.”. L’obiettivo di apprendimento specifico su cui ho basato il mio project work è: “Leggere testi narrativi cogliendo l’argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni.”. Questo si riferisce principalmente alle abilità di comprensione del testo, essenziali per una piacevole fruizione del testo letterario; infatti “La narrazione è un genere testuale che appartiene profondamente all’esperienza umana. [...] Attraverso i personaggi, gli eventi, i luoghi delle storie, il bambino impara a conoscere come funziona il mondo degli uomini e delle cose, a riconoscere le emozioni e a nominarle, entra in contatto con la propria mente che intravede allo specchio, ne comprende gli stati e si serve delle parole delle storie per parlare dei suoi pensieri e degli stati d’animo.” come leggiamo in Cisotto e gruppo RDL (2015). Durante il mio percorso andrò dunque a sviluppare le abilità di comprensione del testo, presentando narrative appartenenti alla forma letteraria del mito e della leggenda.

Un aspetto che la progettazione per competenze pone in primo piano riguarda le metodologie e le strategie scelte dall’insegnante. Esse sono di grande importanza perché, se appropriate alla fase di apprendimento, possono favorire l’alunno nel suo processo di apprendimento o al contrario, rendere più difficile il suo compito. Ho scelto di sviluppare il mio intervento didattico prevalentemente attraverso strategie di peer tutoring e di cooperative learning in modo da facilitare i bambini che necessitano di un maggiore supporto didattico. Entrambe le classi inoltre sono avvezze al lavoro di gruppo e all’aiuto reciproco; il mio intervento si è dunque posto in continuità con la didattica di classe.

La maggior parte delle attività si sono svolte nella classe singola e hanno necessitato quindi di una replica nell’altra sezione, ad eccezione di una attività da svolgersi in classi aperte e della visita alla collezione.

2.1.1 L’aspetto sistemico

Punto di forza del progetto è stata la collaborazione con la Collezione Peggy Guggenheim di Venezia. La possibilità di visitare la collezione e il desiderio di fruirne consapevolmente ha costituito per i bambini un compito di realtà che li ha portati a conoscere il testo narrativo e in particolare i miti e le leggende in relazione agli esseri immaginari e metamorfici presenti nelle opere d’arte. I curatori della collezione hanno creato per noi un percorso mirato che portasse infatti gli alunni ad osservare i modi in cui la fantasia umana si esprime nell’arte grafica e scultorea, in parallelo al percorso letterario

svolto in classe. La preparazione all'uscita didattica, unitamente al momento della visita guidata strutturata attraverso un insieme di rimandi ai percorsi proposti e al progetto svolto a scuola, ha favorito la formazione di molteplici collegamenti alle conoscenze già in possesso degli studenti, facilitando il riconoscimento dell'opera e stimolando l'osservazione ravvicinata, l'apprezzamento e la maturazione di senso critico negli alunni. Questa accresciuta competenza ha trovato poi compimento nella creazione di due testi letterari sulla base di un'opera d'arte osservata alla mostra: *Măiastra*, di Costantin Brâncuși.

I genitori sono state parte consapevole di questo percorso e hanno sostenuto l'interesse degli alunni proponendo la lettura di altri miti e leggende che i bambini hanno riportato in classe. Alcuni genitori ci hanno accompagnato durante l'uscita didattica e si sono assunti il compito testimoniare a tutti i genitori di questa tappa fondamentale del percorso.

2.1.2 Gli aspetti inclusivi

Secondo Booth & Ainscow (2002, p.111) "L'inclusione muove dal riconoscimento delle differenze tra gli alunni. Lo sviluppo di approcci inclusivi all'insegnamento e all'apprendimento si costruisce a partire da tali differenze e le rispetta. Ciò può comportare mutamenti profondi nella gestione della classe, delle relazioni tra i docenti, degli spazi ricreativi e delle relazioni con le famiglie. Perché ogni bambino o ragazzo possa essere incluso è indispensabile occuparsi dell'interessa della sua persona, e questo non è possibile se l'attenzione e la progettazione specifica vengono limitate a singoli aspetti." A partire da questo concetto teorico io e la maestra Sara abbiamo lavorato ad una micro-progettazione (*Allegato 3*) che ha accompagnato le classi nello sviluppo del traguardo di competenza individuato nel rispetto delle caratteristiche peculiari delle due classi e di ogni loro singolo componente. Nonostante la presenza di due alunni certificati abbiamo scelto di mantenere un'unica progettazione che desse accesso a tutti gli studenti allo stesso livello qualitativo di istruzione, in continuità con la didattica di classe. Per far questo abbiamo previsto di utilizzare diverse metodologie, di proporre diversi metodi di espressione delle conoscenze e di lasciare molto spazio alla co-costruzione di un pensiero critico e di un apprendimento strategico in contrapposizione alla trasmissione di

conoscenze, lavorando anche sui processi metacognitivi come suggerito da Tomlinson (2006) e Pavone (2010).

2.2 La conduzione dell'intervento didattico

Durante i primi due incontri abbiamo letto e analizzato insieme due testi, uno appartenente alla forma letteraria dei miti e uno a quella delle leggende.

Dopo aver letto ad alta voce i testi, catturando così i bambini tramite il piacere della lettura, tramite conversazione clinica, ho fatto emergere le loro preconcoscenze sui generi e le forme letterarie focalizzando progressivamente l'attenzione sulla forma letteraria di miti e leggende. Assieme abbiamo individuato quattro caratteristiche del mito e quattro della leggenda. Entrambi fanno parte della tradizione orale di un popolo e sono ambientati in un tempo indefinito, ma mentre il mito parla di dei, eroi ed azioni straordinarie spiegando con la fantasia fenomeni a quel tempo inspiegabili, la leggenda parla di fatti, persone e cose reali in modo fantastico e ha lo scopo di spiegarle od esaltarle. Le caratteristiche sono state prima scritte alla lavagna e poi riportate su dei segnalibri che gli alunni hanno conservato nei loro quaderni, per avercele sempre a portata di mano.

Per l'analisi dei due testi, presi dal manuale adottato dalle classi, ho introdotto alcuni elementi utili alla comprensione di un testo narrativo. Come possiamo leggere in Cisotto e gruppo RDL (2015) "Il testo narrativo è un testo in cui viene raccontata una storia, cioè una serie di eventi collegati tra loro da nessi causali e temporali, che si sviluppano nel tempo e nello spazio e coinvolgono uno o più personaggi. Il suo obiettivo principale consiste nel coinvolgere e far divertire il lettore. A questa tipologia testuale appartengono testi di forma diversa (miti, leggende, fiabe, favole, novelle, romanzi), caratterizzati dalla presenza di alcuni elementi di base comuni: una vicenda [...]; dei personaggi [...]; uno o più scenari [...]; il tempo e la durata della storia [...]; un narratore [...]." In classe abbiamo dunque ripreso i testi individuandone assieme insieme le vicende, i personaggi, le loro caratteristiche e i loro stati interni e i luoghi presentati nel testo costruendo con gli alunni una traccia che li aiutasse ad individuare e trascrivere con facilità gli elementi del testo narrativo, da utilizzare poi in autonomia nei giorni seguenti.

SEQUENZE	EVENTI	PERSONAGGI	LUOGHI	STATI INTERI
INIZIO: Ci fu... guerra v. 1-6	• UN TEMPO GLI DEI VIVEVANO SULLA TERRA. • GLI DEI INSEGNAVANO AGLI UOMINI E LLAUTAVANO	• DEI / DEE • UOMINI	• LA TERRA	• FELICITA' • ARMONIA
SVOLGIMENTO: In giorno... il ponte del re. v. 7-26	• BATHALA DECIDE DI TORNARE NELLA SUA CASA CELESTE CON IL SUO CAVALLO • IL CAVALLO SI RIFIUTAVA DI SALTARE FINO IN CIELO • I SERVI CELESTI CREANO CON UN NASTRO UN PONTE: L'ARCOBALENO (PAHACHARI)	• BATHALA • CAVALLO • SERVI CELESTI	• IL CIELO • LA RIVA DELL'OCEANO • ARCOBALENO	• NOSTALGIA (B) • CORAGGIO (B) • FIDUCIA (B) • PAURA (C) • EMOZIONE D FELICITA' (S)
CONCLUSIONE: Ogni volta... casa. v. 27-29	• QUANDO C'E' L'ARCOBALENO LA GENTE SA CHE BATHALA SI STA SPOSTANDO	• LA GENTE • BATHALA	• FILIPPINE	• GIOIA (G) • ANORE (G)

Figura 2 Analisi di un mito in classe

Durante il terzo incontro i bambini sono stati divisi in 8 gruppi da 4 o 5 persone e ogni gruppo ha analizzato da solo un mito o una leggenda ricavati da alcune raccolte presenti nella biblioteca seguendo lo schema creato nei precedenti incontri. Ogni gruppo è stato inoltre invitato a riflettere sul testo per capire se fosse un mito o una leggenda. Nei giorni successivi la maestra Sara ha dedicato uno spazio ad ogni gruppo per raccontare ai compagni le proprie scoperte, riconfermando così le caratteristiche dei due generi letterari.



Figura 3 Lavoro di gruppo in 3ªA

Dopo esserci addentrati nel mondo di miti e leggende abbiamo focalizzato la nostra attenzione sugli animali fantastici e metamorfici presenti nei racconti letti per collegarci con le opere che avremmo poi visto durante la visita alla collezione Peggy Guggenheim di Venezia. Durante il quarto incontro abbiamo dunque visionato insieme a classi unite alcune delle opere presenti nella collezione, ragionando sugli elementi di realtà e fantasia, sul significato di immaginario e metamorfico e sui vari



Figura 4 Discussione sui quadri, Guggenheim, Venezia

modi di rappresentare un'idea, dalla letteratura, alla pittura, alla scultura. Durante la visita alla collezione i bambini sono stati aiutati dalle guide a descrivere i quadri e le sculture scelte, mettendosi così in gioco in prima persona.

Una volta osservati con attenzione questi esempi di rappresentazione di esseri immaginari e metamorfici gli alunni si sono potuti cimentare nella costruzione di un bestiario prima su carta, nel laboratorio Guggenheim, e poi con la pasta di sale in classe. Ecco alcuni esempi dei loro prodotti:



A conclusione del percorso su mito e leggenda è stato proposto alle due classi di cimentarsi nella creazione di un testo, per dare vita letteraria all'opera *Măiastra*, scultura dell'artista rumeno Costantin Brâncuși, osservata durante l'uscita didattica. Dopo aver ripreso assieme le caratteristiche del mito e della leggenda abbiamo condiviso quanto scoperto su questo essere immaginario e ci siamo dedicati alla scrittura di un mito in 3°A e di una leggenda in 3°B riprendendo le caratteristiche fondamentali del testo narrativo, ovvero le sequenze di eventi, i personaggi, i luoghi e gli stati interni (*Allegato 4*). Dopo aver predisposto in classe una traccia comune, ogni alunno ha riscritto personalmente il mito o la leggenda aggiungendo dettagli e dando spazio alla propria fantasia e curiosità. Dopo aver letto i testi prodotti è stato negoziato un testo definitivo per ogni classe che contenesse alcuni degli elementi presenti nei loro testi.

2.3 Il processo valutativo

A conclusione del percorso ho posto particolare attenzione nella preparazione e realizzazione di un momento di riflessione e verifica: per questo ho creato una apposita rubrica valutativa secondo le indicazioni di Galliani (2015) e Castoldi (2016). “Per rubrica

si intende un prospetto sintetico di descrizione di una competenza utile a identificare ed esplicitare le aspettative relative ad un certo allievo o a un determinato gruppo di allievi” Castoldi (2016). Ho scelto di predisporre una rubrica analitica la quale: “adotta un’ottica analitica, è articolata in diverse dimensioni e in più componenti costitutive delle competenze, favorisce una analisi specifica delle prestazioni dello studente” come spiegato dal professor E. Felisatti.

Le due dimensioni da me definite sono: conoscenza del genere letterario e capacità di ricavare informazioni dal testo. Da queste ho individuato come criteri di verifica: riconoscere le caratteristiche del genere letterario e individuare nel testo le informazioni principali; come indicatori di verifica ho predisposto invece: conosce le caratteristiche del mito e della leggenda e riconosce un testo appartenente a questi generi letterari e sa individuare nel testo le informazioni principali. Infine, ho descritto tre livelli di apprendimento:

Livello 1 – pieno: conosce con sicurezza le caratteristiche del mito e della leggenda studiate in classe e riconosce autonomamente un testo appartenente a questi generi letterari. Individua con sicurezza nei testi narrativi le scene, i fatti, i personaggi, i luoghi e gli stati interni autonomamente e in modo corretto.

Livello 2 – adeguato: conosce alcune caratteristiche del mito e della leggenda studiate in classe e generalmente riconosce in modo corretto un testo appartenente a questi generi letterari. Generalmente individua nei testi narrativi le scene, i fatti, i personaggi, i luoghi e gli stati interni in modo corretto.

Livello 3 – parziale: conosce alcune caratteristiche di mito e leggenda studiate in classe e, se aiutato dall’insegnante, riconosce in modo corretto un testo appartenente a questo genere letterario. Se aiutato dall’insegnante individua nei testi narrativi le scene, i fatti, i personaggi, i luoghi e gli stati interni in modo corretto.

Per compilare al meglio queste rubriche, oltre all’osservazione continua svolta nelle classi e alla riflessione sugli elaborati raccolti, ho pianificato una verifica oggettiva assieme alla maestra Sara (*Allegato 5*). La verifica si è basata sull’analisi dei testi prodotti in classe dagli alunni: la 3°A che aveva creato un mito ha analizzato la leggenda della 3°B e viceversa. Nella prima parte della verifica si chiedeva di leggere il brano, affermare se fosse mito o leggenda, spiegando perché e scegliere da un elenco quali fossero le caratteristiche del mito, quali quelle della leggenda e quali quelle in comune. Nella

seconda parte i bambini si sono confrontati invece con un'analisi guidata del testo, partendo dalla divisione in sequenze per poi compilare una tabella in cui raccogliere eventi, personaggi, luoghi e stati interni, secondo lo schema creato insieme in classe.

2.4 I risultati raggiunti

I risultati della valutazione formale avvenuta tramite la verifica sono stati i seguenti:

VOTO	NUMERO ALUNNI
6	3 (con aiuto)
6 ½	1 (con aiuto)
7-	3
7	1 (con aiuto)
7 ½	2 + 1 (con aiuto)
8-	2 + 1 (con aiuto)
8	4
8+	1
8 ½	6
9	9

Nella compilazione delle rubriche valutative, oltre alla verifica, sono stati presi in considerazione gli interventi fatti in classe testimoniati da alcune registrazioni e quanto emerso dai lavori personali, in particolare dall'analisi del testo svolta in gruppo e dalla riscrittura personale del mito o della leggenda. Ecco un esempio di rubrica valutativa compilata:

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	LIVELLO 1 (pieno)	LIVELLO 2 (adeguato)	LIVELLO 3 (parziale)
Conoscenza del genere letterario.	Riconoscere le caratteristiche del genere letterario.	Conosce le caratteristiche e del mito e riconosce un testo appartenente a questo genere letterario.	Conosce con sicurezza le caratteristiche del mito studiate in classe e riconosce autonomamente un testo appartenente a questo genere letterario.	Conosce alcune caratteristiche del mito studiate in classe e generalmente riconosce in modo corretto un testo appartenente a questo genere letterario.	Conosce alcune caratteristiche del mito studiate in classe e, se aiutato dall'insegnante, riconosce in modo corretto un testo appartenente a questo genere letterario.
Capacità di ricavare informazioni dal testo.	Individuare nel testo le informazioni	Sa individuare nel testo le informazioni principali.	Individua con sicurezza nei testi narrativi le scene, i fatti, i personaggi, i luoghi e gli stati	Generalmente individua nei testi narrativi le scene, i fatti, i personaggi, i luoghi e gli stati	Se aiutato dall'insegnante individua nei testi narrativi le scene, i fatti, i personaggi, i

	principali.		interni autonomamente e in modo corretto.	interni in modo corretto.	luoghi e gli stati interni in modo corretto.
--	-------------	--	---	---------------------------	--

Per l'alunno A, con handicap psichico certificato sono stati mantenuti gli stessi indicatori sapendo che sarebbe stato necessario un maggiore stimolo da parte degli insegnanti e non si è valutato il riconoscimento degli stati interni dei personaggi dei testi analizzati. L'alunno ha raggiunto il livello adeguato nella conoscenza del genere letterario e piena capacità di ricavare informazioni dal testo.

Per l'alunno B, con deficit cognitivo certificato è stato considerato come livello pieno il livello 2 e come livello adeguato il livello 3 in quanto ha necessitato di un maggiore aiuto da parte delle insegnanti. L'alunno ha raggiunto il livello pieno nella conoscenza del genere letterario e adeguate capacità di ricavare informazioni dal testo.

Gli alunni con carenze linguistiche hanno potuto fatto tesoro dell'aiuto dei compagni ricevuto durante le attività di cooperative learning e i momenti di peer tutoring e sono riusciti a raggiungere ugualmente gli obiettivi previsti anche se a livello base.

Come risultati finali ho potuto rilevare che:

- Dodici bambini su trentadue hanno raggiunto il livello pieno nella conoscenza del genere letterario; dodici hanno raggiunto il livello adeguato e otto il livello parziale.
- Sedici bambini hanno raggiunto il livello pieno nel riconoscimento delle informazioni in un testo; quattordici il livello adeguato e quattro il livello parziale.

Una sostanziale differenza che ho potuto rilevare tra le due classi è stata la maggior chiarezza delle caratteristiche del genere letterario in 3°A rispetto alla 3°B, questo perché mentre i primi hanno accettato le definizioni condivise, i secondi hanno continuato a domandarsi la correttezza di queste preferendo considerare singolarmente ogni caso e ricorrendo così più facilmente in errori.

3 Riflessioni in ottica professionalizzante

3.1 La valutazione trifocale

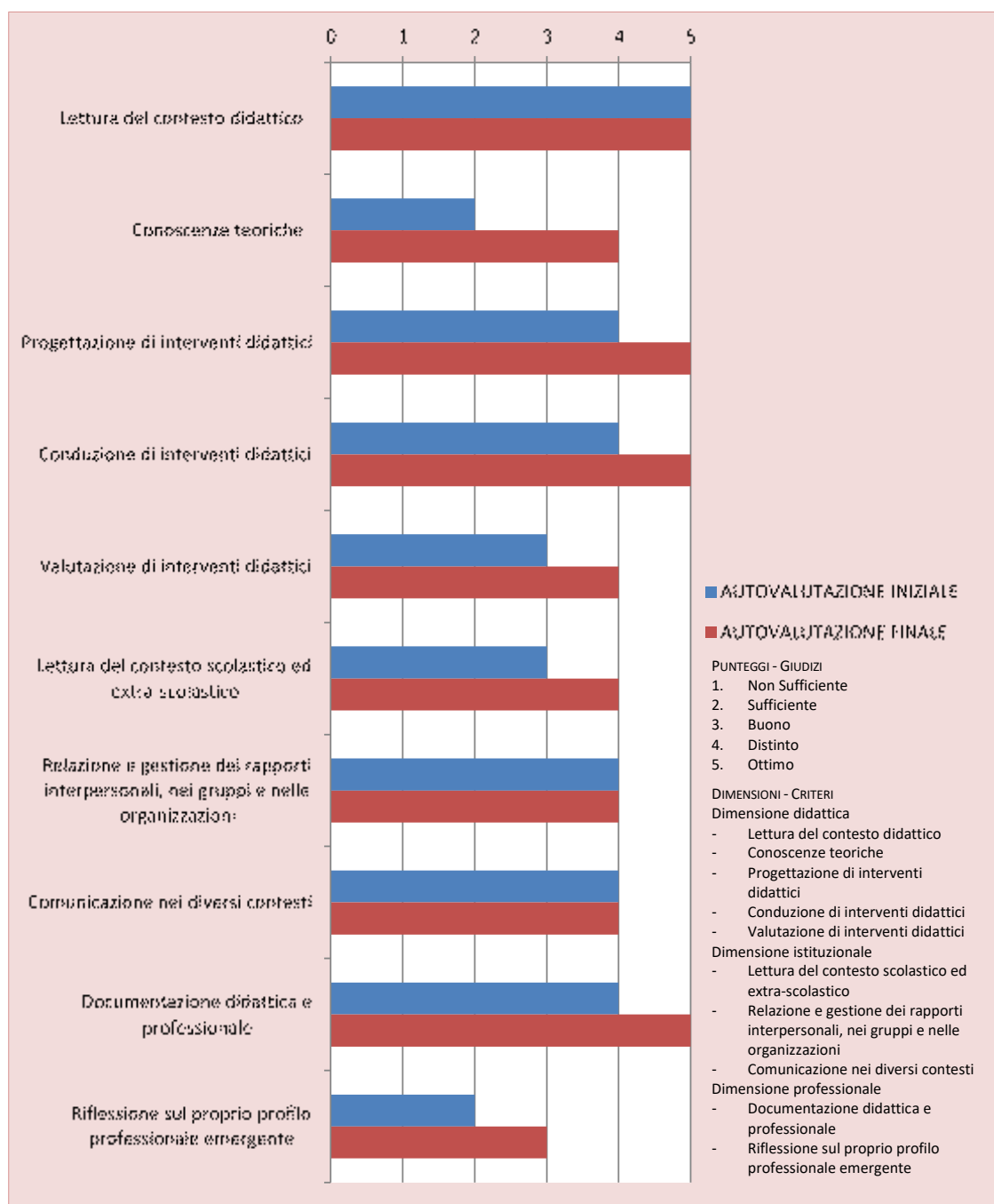
Per la valutazione del mio intervento didattico ho cercato di considerare i tre aspetti della valutazione trifocale proposta da Castoldi (2011), ovvero la valutazione oggettiva, la valutazione intersoggettiva e la valutazione soggettiva.

Per la valutazione oggettiva ho tenuto in considerazione i risultati raggiunti dagli alunni: le attività proposte, adattate di volta in volta alla classe in questione e alle esigenze contingenti, sono risultate generalmente apprezzate dagli alunni e hanno portato al successo sperato, come mi è stato evidenziato dalla maestra Sara. Per migliorare ulteriormente il percorso sarebbe stato forse necessario un maggior quantitativo di tempo da dedicare alla lettura e analisi dei testi letterari in modo da consentire agli allievi di sedimentare le loro conoscenze e maggior spazio dedicato al collegamento con la disciplina artistica.

Per la valutazione intersoggettiva sono stati fondamentali i feedback degli alunni e della tutor. Agli alunni ho proposto, al termine del percorso, di compilare un questionario di autovalutazione (*Allegato 6*) che li aiutasse a prendere consapevolezza delle proprie conoscenze e mi fornisse indirettamente un loro feedback sul percorso. Da questo ho osservato che, se da un lato le attività proposte sono state apprezzate, i bambini hanno dimostrato poca consapevolezza delle loro conoscenze forse a causa della poca familiarità con strumenti simili. I continui feedback ricevuti dalla tutor mi hanno permesso di aggiustare il tiro durante il percorso modificando il modo di pormi con i bambini in modo da essere più efficace. La maestra Sara ha compilato infatti, al termine di ogni mio intervento, una breve tabella di osservazione dei processi di insegnamento e apprendimento (*Allegato 7*). Al termine del percorso inoltre ha risposto ad alcune domande (*Allegato 8*) che mi hanno aiutato a vedere l'intervento dalla sua prospettiva, facendomi accorgere di alcuni successi come la capacità di saper rispondere alle esigenze del momento ma anche della possibilità di un continuo miglioramento.

Per la valutazione soggettiva ho predisposto uno strumento di autovalutazione (*Allegato 7*) già utilizzato l'anno passato, che mi ha aiutato a focalizzare di volta in volta successi e criticità degli interventi anche grazie al contributo della maestra accogliente. Per riflettere sul mio profilo professionale emergente mi è stata inoltre molto utile la

tabella di autovalutazione proposta all'interno del gruppo di tirocinio indiretto che qui riporto.



In blu troviamo l'autovalutazione iniziale di gennaio a confronto con l'autovalutazione finale di marzo, al termine del tirocinio diretto. Da questa si può vedere come durante quest'anno mi sia impegnata a focalizzare le conoscenze teoriche applicate alla progettazione, conduzione e valutazione degli interventi didattici. Questo ha portato

ad un miglioramento nella documentazione didattica e professionale e mi ha aiutato a prendere maggiore consapevolezza del mio profilo professionale emergente.

3.2 I supporter

Come ogni percorso di crescita, durante il tirocinio diretto e indiretto di quest'anno accademico sono state necessarie per me alcune figure di supporto: i tutor universitari, il mentore e il gruppo di tirocinio.

I tutor universitari, Leonardo Chiarello ed Enrica Polato, con la loro esperienza, sono stati per me il primo riferimento. In particolare, credo che si sia rivelata importante la loro disponibilità nei nostri confronti: questa ha portato me e gli altri componenti del gruppo di tirocinio ad affidarci a loro accogliendo le sfide che ci sono state proposte e sfruttando ogni occasione di chiarimento, sentendoci liberi di esporre i nostri dubbi e le esperienze vissute a scuola, senza la paura di incorrere in giudizi e trovando sempre un interlocutore interessato a noi e alla nostra formazione.

Il gruppo di tirocinio si è rivelato ancora una volta fonte di scambio di esperienze e il primo luogo dove cercare idee, consigli e supporto. Quest'anno ho sentito di trovarmi a far parte di un gruppo sempre più coeso, forte delle esperienze già vissute assieme e sempre positivo verso le nuove proposte. All'interno del gruppo di tirocinio abbiamo poi dedicato molto spazio alla riflessione sui nostri interventi didattici: questi momenti sono stati per me un'occasione per riconoscermi nelle esperienze degli altri oppure per riflettere su strade da loro scelte che non erano da me state prese in considerazione.

Infine, Sara, la mia tutor mentore, mi ha fornito le basi per la progettazione dell'intervento didattico e ha coltivato con me un confronto costante, aiutandomi a calare le mie idee e le mie aspettative agli alunni e al contesto con cui mi sono confrontata dimostrandosi sempre interessata alle nuove proposte e ai temi affrontati durante il mio percorso universitario. Essere state, durante lo scorso dicembre, per un breve periodo colleghe, ha di certo aiutato il nostro rapporto. All'interno del plesso di Spinea ho trovato un gruppo di insegnanti coeso e positivo che mi ha mostrato un'idea di scuola come luogo accogliente e familiare, immagine di cui farò sempre tesoro.

3.2.1 Riflessioni sull'esperienza della peer review

Un momento particolare vissuto in quest'anno di tirocinio è stato quello della Peer review. Sulla base della traccia teorica fornitaci da David Nicol (2018), abbiamo intrapreso nel gruppo di tirocinio indiretto un percorso che ci ha permesso di apprendere dalla valutazione e dalla scrittura di feedback sul lavoro dei pari, dalla ricezione delle reviews dei pari ma soprattutto dalla comparazione, riflessione e produzione di feedback per noi stessi.

Ognuno di noi ha consegnato ad altri tre compagni un breve testo di riflessione in ottica professionalizzante e ne ha ricevuti tre di altri compagni. I criteri di qualità considerati nel dare un feedback sono stati: la chiarezza di esposizione dei contenuti; l'intreccio tra teoria e pratica; la forma; l'aderenza alla traccia; la significatività del contenuto e l'equilibrio tra le parti.

Ricevere e dare review ci ha aiutato ad individuare aspetti non considerati individualmente, a partire da aspetti formali del testo come la sua struttura ed organizzazione, passando per le modalità di utilizzo dei riferimenti teorici, fino ad arrivare a modalità diverse per esprimere la stessa idea. Questo percorso ci ha portato inoltre ad aprirci ai feedback, ad elaborare consigli costruttivi, a collaborare e a formulare un autofeedback.

Gli aspetti positivi di questa attività sono stati sicuramente la sua chiara struttura, l'obiettivo di elaborare consigli costruttivi e non giudicanti e l'averci portato ad una maggiore consapevolezza professionale grazie alle esperienze condivise. Nonostante questi punti di forza abbiamo però notato che un percorso del genere richiede tempo che non sempre gli insegnanti hanno a disposizione e inoltre, nel nostro caso, abbiamo trovato difficoltà ad elaborare giudizi nel rispetto del vissuto personale e professionale. Per il futuro proponiamo dunque di sviluppare il percorso su tematiche più oggettive, preferibilmente rendendolo un'opportunità consigliata a partire dal secondo anno di tirocinio.

3.3 Riflessioni sul profilo professionale emergente

Come possiamo leggere nel DM 249/2010: “la formazione iniziale degli insegnanti [...] è finalizzata a qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e

relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente." E ancora: "è parte integrante della formazione iniziale dei docenti l'acquisizione delle competenze necessarie allo sviluppo e al sostegno dell'autonomia delle istituzioni scolastiche". Questo è ciò che ci viene indicato come fondamento dell'unitarietà della funzione docente. Il docente in formazione deve dunque, prima di tutto, essere partecipe di una unità formativa organizzata, regolata da un quadro teorico e normativo e in continua formazione che, seppur differenziata a seconda dei livelli di scuola in cui l'insegnante lavorerà, ha delle basi comuni così da permettere e anzi suggerire, una continua comunicazione tra gli ordini di scuola.

In particolare, all'insegnante della scuola dell'infanzia e primaria, è richiesto di: possedere conoscenze disciplinari relative agli ambiti oggetto di insegnamento; essere in grado di articolare i contenuti delle discipline in funzione dei diversi livelli scolastici e dell'età dei bambini e dell'assolvimento dell'obbligo d'istruzione; possedere capacità pedagogico-didattiche per gestire la progressione degli apprendimenti adeguando i tempi e le modalità al livello dei diversi alunni; essere in grado di scegliere e utilizzare di volta in volta gli strumenti più adeguati al percorso previsto; possedere capacità relazionali e gestionali in modo da rendere il lavoro di classe fruttuoso per ciascun bambino, facilitando la convivenza di culture e religioni diverse, sapendo costruire regole di vita comuni riguardanti la disciplina, il senso di responsabilità, la solidarietà e il senso di giustizia; essere in grado di partecipare attivamente alla gestione della scuola e della didattica collaborando coi colleghi sia nella progettazione didattica, sia nelle attività collegiali interne ed esterne, anche in relazione alle esigenze del territorio in cui opera la scuola.

Da questi punti emerge come l'insegnante debba saper integrare le sue conoscenze disciplinari e quelle pedagogico-didattiche con un insieme più ampio di competenze utili alla vita sociale in uno stile di continua formazione, possibile solo attraverso la riflessione e la documentazione delle pratiche didattiche.

Se guardiamo con attenzione il quadro normativo sopra descritto, è facile intuire come l'intero percorso universitario e di tirocinio previsto per gli insegnanti in formazione, non sia solo un percorso di apprendimento fine a se stesso, quanto sia stato costruito come palestra per il futuro insegnante che, attraverso una guida sempre meno

presente, sarà in grado di mantenere costantemente allenate tutte le competenze chiave che lo caratterizzano.

Mantenendo sempre come riferimento il quadro normativo sopra descritto, credo che il modello sulle competenze professionali degli insegnanti in cui meglio mi ritrovo in questa fase della mia formazione sia il framework di competenze proposto da Charlotte Danielson (2002), esperta di efficacia della docenza.

Il “Framework for teaching” è un insieme di componenti dell’istruzione basato sulla ricerca in allineamento con gli standard definiti dalla INTASC e fondato su una visione costruttivista dell’apprendimento e dell’insegnamento. Questo modello divide la complessa attività dell’insegnamento in 22 componenti e 76 più piccoli elementi, raggruppati in quattro ambiti della responsabilità dell’insegnamento, ovvero: pianificazione e preparazione, l’ambiente classe, l’insegnamento e le responsabilità professionali. Ogni distinto aspetto degli ambiti viene definito attraverso componenti a cui sono collegati da due a cinque elementi ciascuno che descrivono le caratteristiche specifiche di ogni componente. Ogni componente è descritto da un livello di prestazione docente che fornisce inoltre una mappa per il miglioramento dell’insegnamento.

Andando a guardare più nello specifico, Danielson propone come componenti della pianificazione e preparazione: dimostrare di conoscere i contenuti e la pedagogia; dimostrare di conoscere gli alunni; scegliere gli obiettivi didattici; dimostrare di conoscere le risorse; progettare un’istruzione coerente; valutare l’apprendimento degli alunni. Le componenti dell’ambiente classe sono invece: creare un clima di rispetto e di dialogo; creare la cultura dell’apprendimento; gestire le procedure di classe; gestire il comportamento degli alunni; organizzare lo spazio fisico. Nell’ambito dell’insegnamento troviamo inoltre: comunicare con chiarezza e precisione; utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione; impegnare gli alunni nell’apprendimento; fornire un feedback agli alunni; dimostrare flessibilità e prontezza; riflettere sull’insegnamento.

Un esempio di elemento caratterizzante è la definizione di criteri e standard per la valutazione degli alunni.

È dunque un modello complesso che però, grazie alla sua forte struttura, riesce al contempo a mettere in luce gli aspetti fondamentali su cui basare l’insegnamento e a fornire una guida chiara di ogni singolo aspetto da tenere in considerazione in modo da

non rischiare di perdere il focus, mantenendo invece uno sguardo al contempo globale e specifico all'esperienza di insegnamento.

Durante la mia esperienza di tirocinio ho infatti più volte riscontrato la difficoltà di mantenere uno sguardo al contempo soggettivo-attento al momento e oggettivo-attento alla globalità dell'insegnamento, propendendo usualmente per il primo dei due aspetti; credo che il modello sopra descritto possa aiutare me, come molti miei compagni e colleghi, a guidare in maniera efficace il nostro insegnamento.

4 Conclusioni

Quando mi sono iscritta al corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria avevo il desiderio di diventare maestra di scuola primaria e questo non è cambiato. Il percorso universitario svolto, strettamente connesso al percorso parallelo di tirocinio e alle significative, seppur brevi, esperienze di docenza di questi cinque anni hanno contribuito a caratterizzare la mia idea di docente ma soprattutto a formare l'idea di me come docente.

Tutto ciò mi ha permesso di prendere coscienza dei miei punti di forza e di criticità. Come punti di forza posso contare su una grande disponibilità all'ascolto, su capacità osservative e riflessive, sull'interesse per le piccole cose e su una continua spinta alla conoscenza e, ultimo ma non meno importante, su una crescente sicurezza nella gestione della classe e dei rapporti scolastici ed extrascolastici. Come punti di criticità ho individuato invece una difficoltà nella gestione delle tempistiche, la difficoltà a mantenere chiaro l'obiettivo da raggiungere senza lasciarmi prendere dall'emozione del momento e il timore di non avere sufficienti competenze disciplinari. Chiarire questi aspetti mi ha aiutato a vedere come le mie criticità possano essere superate attraverso le mie stesse risorse: per la gestione delle tempistiche mi può essere utile l'ascolto e l'osservazione per prendere altri come modello e affinare le mie capacità organizzative riuscendo a riportarle anche in questo aspetto della vita; le capacità organizzative mi permettono inoltre di ricercare o costruire modelli, come quello della Danielson sopra descritto, che mi permettono di avere sempre chiaro l'obiettivo da raggiungere e i passi necessari ad arrivarci e infine la sete di conoscenza e la consapevolezza di non sapere tutto mi possono aiutare ad accrescere sempre di più le mie conoscenze, supportata dalla competenza

dell'”imparare ad imparare”, così da poter essere in grado di rispondere al meglio alle esigenze formative dei bambini in ogni ambito disciplinare.

Tutto ciò mette in luce l'importanza della riflessione per un insegnante che, oltre a documentare e riflettere su quanto avviene in classe, viene continuamente spinto ad auto-documentarsi e autovalutarsi attraverso strumenti osservativi e valutativi per poter migliorare sempre di più le sue competenze e dunque la sua efficacia didattica.

I quattro anni di tirocinio svolti all'interno del corso di Scienze della Formazione Primaria mi hanno aiutato inoltre a comprendere l'importanza di adeguare il mio insegnamento, a partire dal modo di porsi con gli alunni, fino al contenuto della singola lezione, a seconda di chi riceve il mio insegnamento in quel momento, evidenziando così l'importanza dell'osservazione delle dinamiche di classe/sezione e del clima di classe/sezione che possono cambiare repentinamente anche grazie al nostro contributo come docenti. Un altro aspetto fondante che mi ha lasciato il tirocinio diretto è la consapevolezza che ogni alunno, più o meno indirettamente, ci fornisce suggerimenti per favorire il suo apprendimento: è nostro dovere ascoltarli.

Per compiere queste riflessioni trovo che sia stato di fondamentale importanza il sostegno del gruppo di tirocinio indiretto e dei miei tutor e credo che sia importante che io mi ricordi di riproporre questa esperienza nella vita professionale attraverso il gruppo dei pari ricercando momenti di confronto, riflessione e collaborazione che mi aiutino a rivalutare quanto fatto alla luce dei risultati per poter affinare sempre di più il mio insegnamento.

Riferimenti

Bibliografia

- Booth, T., Ainscow, M., (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in school*. Bristol: Esperia SRL (trad. it. L'index per l'inclusione, Erikson, Trento, 2008)
- Cardarello, R., Contini, A. M., (2012). *Parole, immagini e metafore. Per una didattica della comprensione*. Parma: Edizioni Junior.
- Castoldi, M., (2011). *Progettare per competenze*. Roma: Carocci ed.
- Castoldi, M., (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci ed.
- Cisotto, L., (2005). *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*. Roma: Carocci ed.
- Cisotto, L., (2006). *Didattica del testo*. Roma: Carocci ed.
- Cisotto, L., Gruppo RDL, (2015). *Scrivere testi in 9 mosse*. Trento: Erickson.
- Danielson, C. (2002). *Enhancing Professional Practice*. *INDIRE*.
- Galliani, L., (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Editrice La Scuola.
- Pavone, M., (2010). *Dall'esclusione all'inclusione*. Milano: Mondadori ed.
- Tomlinson, C. A., (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.

Dispense

- Cisotto, L., (2015) – Corso di didattica generale – appunti, Università di Padova, inedito.
- Cisotto, L., (2015) – Griglia per la progettazione per competenze, Università di Padova, inedito.
- De Rossi M., (2015) – Corso di metodologie e tecnologie per la didattica – appunti, Università di Padova, inedito.
- Marin, I., Del Longo, S., (2015) – Corso di educazione al testo letterario – appunti, Università di Padova, inedito.
- Nicol, D., (2018) – I fondamenti della peer review – dispense, Università di Padova, inedito.

- Tonegato, P., (2015) – Presentazione del percorso di tirocinio – appunti, Università di Padova, inedito.

Sitografia

- <http://www.guggenheim-venice.it/default.html>
- <http://www.ascuoladiguggenheim.it/it/>

Fonti normative

- Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari (2018)
- Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione (2012)
- DM 249/2020

Documentazione scolastica

- PTOF dell'Istituto Comprensivo Spinea 1°
- Programmazione di classe.

Allegati

Allegato 1 Progettazione Guggenheim

- Titolo del progetto: **Sguardi d'intesa tra arte mito scienza e tecnologia** • Nome della scuola: **Scuola Primaria "I. Nievo" I.C. Daniela Furlan - Spinea 1**
- Indirizzo della scuola **Spinea (Ve), Via Buonarroti 48, tel 041990030, fax 041990843**
- Classi coinvolte: **cl 3A - cl. 3B - Numero degli alunni 34 (classi 3A, 17 alunni - 3B, 17 alunni)**
- Nome del docente responsabile del progetto **Bellin Monica**, telefono **3497764262**, e-mail **monicabellin@virgilio.it**
- Nome degli altri docenti coinvolti nel progetto Sara Di Marco, Asia Fabbian, Monica Furlan, Milena Martino, Andreina Mialich

Premessa: Gli alunni delle due classi partecipano per il terzo anno consecutivo al progetto "A scuola di Guggenheim" La proposta di quest'anno come sempre è rivolta a tutta la classe, prevede momenti di lavoro e di riflessione individuale e momenti di lavoro in gruppo dove la discussione argomentativa permette lo scambio e la condivisione dei saperi. Essa si inserisce all'interno di un'unità di apprendimento che vuole potenziare l'approccio alle discipline scientifiche con approfondimenti sulle nuove tecnologie applicate all'arte, alle scienze della vita, ai nuovi media, ai materiali, alla robotica, alla architettura.... costruendo un atteggiamento curioso e allo stesso tempo critico che rafforza negli alunni consapevolezza e autostima. Le proposte didattiche si inseriscono a vario titolo nei temi disciplinari previsti dalla offerta formativa della classe, completando e arricchendo le conoscenze con sguardo innovativo e interdisciplinare.

Percorso di riferimento: Esseri immaginari e metamorfici

Opere del museo che verranno analizzate in classe: Max Ernst, *Coppia zoomorfica* 1933; Paul Klee *Giardino Magico* 1926; Victor Brauner *Il surrealista* 1947 e *La coscienza dello shock* 1951; Constantin Brancusi *Maiestra* 1912; Jean Arp *Testa e conchiglia* 1933.

Metodologia: le classi svolgono orario a tempo normale pertanto non c'è la possibilità per le insegnanti di operare in compresenza. Le insegnanti propongono alcune attività all'interno dei propri ambiti disciplinari, altre vengono svolte attraverso momenti di laboratorio, lavoro in gruppi misti con alunni delle due classi. Sono utilizzate le seguenti metodologie: discussione collettiva, esperienze pratiche e ludiche con il corpo, con vari materiali, osservazione e analisi di opere d'arte presenti alla collezione Guggenheim, visita alla Collezione Guggenheim, drammatizzazione, rappresentazione individuale, in gruppo, in coppia.

Discipline coinvolte: verranno coinvolte tutte le discipline, in particolare arte immagine, tecnologia, storia, lingua italiana, lingua inglese, insegnamento della religione cattolica.

Fasi e durata del progetto: Il progetto si svolgerà da ottobre a marzo.

1^ FASE: la materia e i materiali - scoperta delle caratteristiche e delle potenzialità di alcuni materiali attraverso la progettazione e realizzazione di oggetti decorativi per il progetto europeo di scambio degli addobbi natalizi

2^ FASE: la luce nell'arte: la luce interagisce con le proprietà della materia, questo rapporto è alla base della nostra percezione visiva; esploriamo le sue caratteristiche scoprendo che proprio grazie alla riflessione e all'assorbimento delle onde luminose sulle diverse superfici gli oggetti possono rivelarsi ai nostri occhi. Prendendo spunto dalla Light Art sperimentiamo la luce in forma creativa usando specchi, vetri colorati torce....in un continuo gioco tra luce e ombra scopriamo le interazioni con la materia.

3^ FASE: La vita sulla Terra tra mito e scienza - lavoriamo con la vita in tutte le sue forme, indaghiamo lo sviluppo e l'evoluzione della vita sulla Terra, scopriamo forme, dimensioni, caratteristiche degli esseri viventi. Analizziamo alcuni miti della mitologia classica e rappresentiamo ambienti ed esseri mitologici. Inventiamo i nostri "strani-animati" ipotizziamone caratteristiche e modi di vita.

4^ FASE: Ibrido, mito, immaginazione nell'arte - spostiamo lo sguardo verso l'immaginario artistico che da sempre modella forme ibride, mutazioni, ambienti surreali, temi legati alla metamorfosi. Molti artisti sono affascinati da questa ricerca, le loro opere provocatorie raccontano di realtà deformate, l'irrazionale, il non senso. Visitiamo la collezione Guggenheim, osserviamo alcune opere di Brauner, Ernst, Arp e Brancusi. Realizziamo con i bambini figure e ambienti surreali indagando le relazioni tra realtà e fantasia, tra il possibile e l'impossibile.

5^ FASE: La tecnologia e l'arte – lo sviluppo tecnologico ha influenzato velocemente il nostro modo di vivere. L'arte celebra la macchina che diventa da un lato il soggetto privilegiato di molti artisti contemporanei dall'altro una risorsa per piegare e modellare con creatività materiali come plastica, metallo, vetro assemblandoli in strutture aldilà delle tecniche della scultura tradizionali. Usando materiali di recupero e tecniche di assemblaggio inusuali sperimentiamo nuove forme di espressione suggerite dagli artisti contemporanei.

Nodi tematici: la materia e i materiali: caratteristiche e trasformazioni; acqua e aria, carta, vetro plastica, colore; la luce e le sue caratteristiche; la Light –Art; la vita sulla Terra: il racconto mitologico, la spiegazione della scienza; l'ibrido; l'essere immaginario; la macchina.

Problematiche e dinamiche delle classi: si tratta di due classi terze di 17 alunni, che sono stati abituati a lavorare spesso insieme con piccoli gruppi misti, a dialogare attraverso la conversazione/discussione per costruire conoscenze condivise. Nelle due classi sono inseriti due alunni con disabilità: un alunno certificato con handicap psichico nell'altra un alunno certificato con deficit cognitivo.

Gli alunni delle due classi hanno partecipato nei due anni precedenti al progetto "A scuola di Guggenheim"

Spinea, 13 novembre 2018 Monica Bellin

Allegato 2 Tabella di progettazione per competenze

UNITÀ DI APPRENDIMENTO: MITI E LEGGENDE

Situazione problema: Come prepararsi alla visita alla collezione Peggy Guggenheim?

Traguardo di competenza: Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adatte agli scopi.

1. Situazione di partenza	2. Obiettivi di prestazione	3. Obiettivi di apprendimento	4. Contenuti/Argomenti	
<p>Due classi composte rispettivamente da 18 e 16 alunni di cui uno con problemi psichiatrici, uno con un ritardo nell'apprendimento e due segnalati per carenze linguistiche.</p> <p>I bambini stanno imparando a conoscere e riconoscere i diversi generi letterari, sono abituati ad una didattica multidisciplinare e significativa.</p>	<p>Leggere testi narrativi cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni.</p>	<p>L'alunno è in grado di riconoscere le caratteristiche del mito.</p> <p>L'alunno individua nei testi le informazioni principali.</p>	<p>Le caratteristiche del mito.</p> <p>La comprensione del testo: le scene, gli eventi, i personaggi, i luoghi, gli stati interni.</p> <p>Il mito della fenice nelle diverse culture.</p>	
5. Attività		6. Metodologie e strategie	10. Tempi	
<p>Lettura e analisi di miti e leggende. Definizione delle caratteristiche di miti e leggende. Definizione degli elementi del testo. Definizione di una strategia di analisi del testo. Visita guidata alla Collezione Peggy Guggenheim di Venezia e laboratorio a tema esseri immaginari e metamorfici. Rappresentazioni artistiche della fenice. Scrittura di un mito/una leggenda. Verifica. Autovalutazione.</p>		<p>Conversazione clinica Brainstorming Domande stimolo Interventi di teorizzazione Problem solving Learning by doing Cooperative learning Format laboratoriale Insegnamento reciproco Transfer in situazione reale Intervento metacognitivo</p>	<p>33 h</p>	
7. Indicatori criteri di verifica	8. Livelli di padronanza	9. Obiettivi di miglioramento		
<p>Conosce le caratteristiche del mito e riconosce un testo appartenente a questo genere letterario. Sa individuare nel testo le informazioni principali.</p>	<p>-Pieno: riconosce con sicurezza le caratteristiche del mito, individua autonomamente in modo corretto le informazioni principali nei testi narrativi.</p> <p>-Adeguito: generalmente riconosce le caratteristiche del mito e individua le informazioni principali nei testi narrativi.</p> <p>-Parziale: se aiutato dall'insegnante riconosce le caratteristiche del mito e individua le informazioni principali nei testi narrativi.</p>	<p>Gli obiettivi di miglioramento dipendono dal livello raggiunto dai singoli alunni al termine dell'intervento.</p> <p>In prospettiva futura l'intervento mira a sviluppare nei bambini la capacità di comprensione dei testi e a sviluppare il piacere del contatto con l'arte, sia essa nella sua forma letteraria o in forme grafiche e scultoree.</p>		

Allegato 3 Microprogettazione

5. Attività	6. Metodologie e strategie	10. Tempi
Primo incontro: - Brainstorming su mito e leggenda - Lettura e analisi di un mito - Definizione di una strategia di analisi del testo - Conversazione clinica sul genere letterario	- Conversazione clinica - Brainstorming	2 h + 2 h
Secondo incontro: - Lettura e analisi di una leggenda - Discussione su mito e leggenda - Negoziazione delle caratteristiche di mito e leggenda - Creazione segnalibro riassuntivo	- Conversazione clinica - Intervento di teorizzazione - Insegnamento reciproco	2 h + 2 h
Terzo incontro: - Ripresa significato del percorso - Per gruppi esercizi di analisi del testo su miti e leggende di diverse culture - Focus su descrizione del personaggio - Condivisione	- Cooperative learning - Domande stimolo	2 h + 2 h
Quarto incontro: - In classi aperte visione e commento di un power point introduttivo alla mostra	- Conversazione clinica - Intervento metacognitivo	2 h
Quinto incontro: - Visita guidata alla collezione Peggy Guggenheim di Venezia	- Transfer in situazione reale - Conversazione clinica	7 h
Sesto incontro: - Per gruppi creazione di una rappresentazione artistica di animali fantastici e metamorfici con la pasta di sale.	- Format laboratoriale	2 h + 2 h
Settimo incontro: - Ripresa caratteristiche mito e leggenda - Ripresa caratteristiche Maiastra - Scrittura di un mito/leggenda	- Insegnamento reciproco	2 h + 2 h
Ottavo incontro: - Verifica sulle competenze di comprensione del testo e sulle caratteristiche di mito o leggenda - Autovalutazione		2 h + 2 h

Allegato 4 I testi prodotti

L'AURORA BOREALE

Un tempo nei paesi del nord gli uomini erano sempre in conflitto. Litigavano perché c'era poco cibo, per i soldi, per la legna, per gli abiti più belli, per le case più belle e per tanti altri motivi. Ad esempio, la famiglia Brontolini e la famiglia Pannocchietta, che abitavano una in fronte all'altra, erano sempre in conflitto perché le galline dell'una mangiavano il granturco dell'altra.

Un giorno alcuni bambini appartenenti a varie tribù, stanchi di queste continue guerre e desiderosi di pace, decisero di chiedere aiuto alla Maiastra, un uccello mitologico molto difficile da vedere perché si mostra solo ai meritevoli.

I bambini iniziarono a scalare il monte più alto dei paesi del nord per recuperare il tamburo magico necessario a chiamarla. Lei disse che li avrebbe aiutati solo se non avessero più litigato fra di loro e i bambini accettarono. La notte però, durante il cammino di ritorno, si fermarono ad un incrocio e cominciarono darsi la colpa l'un l'altro di aver smarrito la strada. Spronati dalla Maiastra decisero di perdonarsi.

Allora la Maiastra finalmente si mostrò a loro: la sua coda lasciò una scia multicolore nel cielo che li aiutò a ritrovare la strada per il villaggio. Ogni volta che la Maiastra vede sorridere qualcuno, infatti, i suoi poteri si rafforzano sempre di più.

Gli uomini e le donne del paese rimasero a bocca aperta da questa luce così intensa e la loro rabbia si trasformò in meraviglia.

Ancora oggi quando gli uomini dei paesi del nord vedono l'aurora boreale sanno che la Maiastra sta portando loro la pace e ritrovano l'armonia.

LA MAIASTRA E IL PESCATORE

Tanto tempo fa, in una laguna che oggi tutti conosciamo, viveva Giorgio, un pescatore instancabile. Stava nella sua barca con pioggia, neve e grandine, sopportando mosche e zanzare, per donare i pesci a chi non aveva da mangiare.

Un giorno la Maiastra, un uccello fantastico ricoperto di un bagliore di luce, stava sorvolando quel luogo e si mise ad osservare il pescatore. Lo seguì tutta incuriosita e scoprì che offriva i pesci alle altre famiglie senza guadagnarci niente. Allora gli chiese perché non tornava a casa dalla sua famiglia e il pescatore rispose che era povero e non poteva averne una.

Per la sua generosità la Maiastra decise di aiutarlo: con il suo dolce canto, uno dei suoi poteri, incantò i pesci della laguna che la aiutarono a costruire le fondamenta di una città dove il pescatore si sarebbe potuto trasferire.

Giorgio si trasferì a vivere su quella terra con tutti i suoi amici e la sua famiglia e pian piano iniziarono a costruire casette di tutti i colori.

Giorgio continuò per tutta la sua vita a dare da mangiare agli altri abitanti e dalla forma della sua barca si formarono le gondole, che servirono per spostarsi da una riva all'altra.

Così nacque la città di Venezia che è così bella perché è nata dal canto meraviglioso della Maiastra.


Oggi tante persone possono vedere e fare foto alla Maiastra che “vive” nel museo Guggenheim di Venezia.

Allegato 5 Esempio di verifica compilata

NOME Beatrice
 COGNOME Placinta

Leggi il testo:

L'AURORA BOREALE



1- Un tempo nei paesi del nord gli uomini erano sempre in conflitto. Litigavano perché c'era poco cibo, per i soldi, per la legna, per gli abiti più belli, per le case più belle e per tanti altri motivi. Ad esempio, la famiglia Brontolini e la famiglia Pannocchietta, che abitavano una in fronte all'altra, erano sempre in conflitto perché le galline dell'una mangiavano il granturco dell'altra.

Un giorno alcuni bambini appartenenti a varie tribù, stanchi di queste continue guerre e desiderosi di pace, decisero di chiedere aiuto alla Maiastra, un uccello mitologico molto difficile da vedere perché si mostra solo ai meritevoli.

I bambini iniziarono a scalare il monte più alto dei paesi del nord per recuperare il tamburo magico necessario a chiamarla. Lei disse che li avrebbe aiutati solo se non avessero più litigato fra di loro e i bambini accettarono. La notte però, durante il cammino di ritorno, si fermarono ad un incrocio e cominciarono darsi la colpa l'un l'altro di aver smarrito la strada. Spronati dalla Maiastra decisero di perdonarsi.

Allora la Maiastra finalmente si mostrò a loro: la sua coda lasciò una scia multicolore nel cielo che li aiutò a ritrovare la strada per il villaggio. Ogni volta che la Maiastra vede sorridere qualcuno, infatti, i suoi poteri si rafforzano sempre di più.

Gli uomini e le donne del paese rimasero a bocca aperta da questa

20- luce così intensa e la loro rabbia si trasformò in meraviglia.

21- Ancora oggi quando gli uomini dei paesi del nord vedono l'aurora boreale sanno che la Maiastra sta portando loro la pace e ritrovano

23- l'armonia.

1) QUESTO TESTO È:

UN MITO

UNA LEGGENDA

Perché?

Perché la Maigatra è come una dea e ha fatto una azione straordinaria.

2) Cerchia in rosso le caratteristiche dei mito, in blu quelle della leggenda e in verde le caratteristiche comuni.

- FA PARTE DELLA TRADIZIONE ORALE DI UN POPOLO
- PARLA DI FATTI, PERSONE O COSE REALI IN MODO FANTASTICO
- PARLA DI DEI, EROI E AZIONI STRAORDINARIE
- TEMPO INDEFINITO
- SPIEGA CON LA FANTASIA FENOMENI A QUEL TEMPO INSPIEGABILI
- VUOLE SPIEGARE O ESALTARE

3) Dividi con delle linee il brano in INIZIO, SVOLGIMENTO e CONCLUSIONE.

4) Completa la tabella?

SEQUENZE	EVENTI	PERSONAGGI	LUOGHI	STATI INTERNI
INIZIO Un tempo... motivi. r.1-3	Un tempo nei paesi gli uomini erano in conflitto. Litigavano per cose più belle o per chi è più ricco o chi è più povero	Uomini.	Paesi del Nord.	Rabbia.
SVOLGIMENTO Ad esempio... mezzaviglia. r.3-20	<ul style="list-style-type: none"> - Un giorno dei bambini appartenenti a delle tribù desiderosi della pace, decisero di chiedere aiuto alla Maestra. - Hanno dovuto scalare una montagna per recuperare il tamburo magico per chiamare la Maestra. - Durante la notte mentre tornavano a casa iniziarono a litigare perché non si ricordavano la strada. - Allora la Maestra lasciò una sua colorata per indicare la strada. 	Bambini Maestra	Montagna Paesi del Nord	Rabbia Gentilezza.
CONCLUSIONE Ancora... armonia r.21-23	Da quel giorno gli uomini non litigavano più.	Uomini	Paesi del Nord	


Allegato 6 Esempio autovalutazione alunni ed estratti significativi

NOME FILIPPO

QUESTIONARIO DI AUTOVALUTAZIONE


HO IMPARATO Metti una X sull'opzione che più ti rappresenta	Per niente	Poco	Molto	Molto
Ho capito cos'è una leggenda?			X	
Ho capito cos'è un mito?				X
Ho capito le differenze tra mito e leggenda?			X	
Ho capito cosa sono l'inizio, lo svolgimento e la conclusione di un testo?			X	
Li so riconoscere?			X	
Ho capito cosa sono gli eventi?				X
Li so riconoscere?			X	
So riconoscere i personaggi?				X
So riconoscere i luoghi?				X
Ho capito cosa sono gli stati interni?				X
Li so riconoscere?			X	

Le mie specialità Mi è riuscito facile:



MI È RIUSCITO FACILE SAPERE COSA SONO GLI
EVENTI


Le mie difficoltà Mi è riuscito difficile:



MI È RIUSCITO UN PO' DIFFICILE RICONOSCERE
GLI STATI INTERNI

Sono migliorato! Secondo me sono migliorato in questi due aspetti:

SONO MIGLIORATO SU COME FARE I RASCONTI



2


QUESTIONARIO DI AUTOVALUTAZIONE

Le cose che ho imparato mi serviranno a:


Ripensa a tutte le attività fatte insieme:
 l'analisi dei testi,
 la scoperta degli animali immaginari e metamorfici,
 la creazione dei bestiari
 la creazione del mito/legenda.

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Secondo te le consegne erano chiare?				X
Ti sono piaciute le attività proposte?				X
Secondo te l'uscita alla Collezione Guggenheim è stata utile?				

Come descriveresti le attività proposte?
 LE DESCRIVEREBI BELLISSIME

MI È PIACIUTO

 Mi è piaciuto: **INVENTARE E CREARE UNA SCULTURA DI UN ANIMALE INVENTATO**

Perché: **MI PIACCIONO GLI ANIMALI INVENTATI E ANCHE PERCHÉ MESCOLARE GLI INGREDIENTI È STATO BELLISSIMO**

NON MI È PIACIUTO Non mi è piaciuto:

 Perché...

Estratti significativi tratti dai questionari di valutazione

IVAN (3°A): Mi è piaciuto perché prima sapevo un po' di cose e invece adesso ne so tante.

GIACOMO (3°A): Mi è piaciuto lavorare in gruppo perché posso aiutare compagni e i compagni mi possono aiutare.

MATTIA (3°B): Le cose che ho imparato mi serviranno a riconoscere il mito e la leggenda, a inventare i miti e le leggende e a spiegare a chi non lo sa come mio fratello.

BEATRICE (3°B): Mi è piaciuto fare le sculture di pasta di sale perché mi piaceva modellare quella consistenza.

Allegato 7 Strumento per la valutazione in itinere

Primo intervento 16/01/19 8:00-10:30 3^A

Micro obiettivi:

- Creare aspettativa per l'argomento
- Diventare riferimento per la classe
- Mantenere l'attenzione
- Definire gli elementi di un racconto

Schema dell'intervento in breve:

- 1_Brainstorming su mito e leggenda.
- 2_Lettura mito arcobaleno (pagg. 150-151)
- 3_Analisi del testo
- 4_Conversazione clinica: perché mito? Cosa mi aspetto di trovare di diverso in una leggenda?

Metodologie e strategie utilizzate: brainstorming, conversazione clinica

Modalità di osservazione: registrazione audio della conversazione clinica, fotografie, diario di bordo a caldo.

Modalità di riflessione: analisi interventi dei bambini, rilettura a freddo del diario di bordo.

Autovalutazione:

OBIETTIVI	1	2	3	4	5
Creare aspettativa				X	
Diventare riferimento					X
Attenzione					X
Elementi racconto					X

DIFFICOLTÀ:

- Gestione dei tempi: non sono riuscita fare la parte riguardante la conclusione e come ieri ho sforato di 40 min dalla narrazione
- Ancora troppa poca attenzione al coinvolgimento di tutti

SUCCESSI:

- Collegamento con lavoro di grammatica sui verbi.
- Più attenzione agli aspetti inclusivi

DIARIO DI BORDE:

Oggi ho ripetuto la lezione di 3^aA. Ho dedicato un primo momento a spiegare con cura la cosa portera: il percorso che faremo con me anche se lasciando il più possibile alla loro immaginazione cosa faremo nel dettaglio. Per i bambini credo che questa rianimazione, suggerita ieri da Sara, sia stata importante perché è ciò a cui sono stati abituati e che dà senso al loro percorso.

Ho introdotto il lavoro del giorno su mito e leggenda con il brainstorming sui due termini: sono venuti più elementi rispetto alla 3^aB, il che a ha permesso di discutere più a lungo sfruttando anche il mito del cavallo di Frisia e la leggenda di Jack o lantern, arrivando ad accennare al fatto che il mito è "totalmente" inventato mentre la leggenda parte da un elemento reale per esaltarla con l'immaginazione.

Siamo passati dunque all'analisi del testo. A differenza di ieri ci siamo prima soffermati nella divisione grafica di sequenze nel libro e solo poi nella tabella nel quaderno (io alla LIM); questo ha creato più chiarezza e ha permesso a tutti di seguire.

Lavinia: molto silenziosa, risponde se chiamata.

Pablo: ha seguito tutto, Sara e io abbiamo cercato di vedere se gli erano chiare alcune cose ma ancora troppi piccoli.

Olga: è stata relativamente soft, ha cercato di dare attenzione per quanto possibile ma anche di farlo standere.

Beatrice: as Lavinia

Pietro: un po' centralista, ha comunque seguito ed è intervenuto alcune volte.

Marco: ha seguito tutto il lavoro, ha provato a mettere al centro in un paio di momenti e mi pare che abbia apprezzato, dovrà lavorare sul rinforzo positivo.

Giuseppe: as Pietro

Vittoria: as Lavinia, ha richiesto chiarimenti su come individuare i trofei/significando → riprenderli!

Alise: as Pietro

Emma: as Pietro

Leonardo: as Pietro

Ivan: sempre perso un po' nel suo mondo ma ha cercato di richiamarlo, comunque al segno.

Elena: as Lavinia

Francesca: as Lavinia

Davide: Bruno: due che sono intervenuti di più, soprattutto B, portando avanti il discorso.

Riccardo: nei momenti morti.

Matilde: assente.

La generale anche se hanno seguito molto bene e a volte con maggiore silenziosità sono stati meno partecipi rispetto alla 3^aB; Riccardo era l'unico che provava sempre a dare un contributo, gli altri aspettavamo di essere interpellati personalmente per parlare.

Io più ricucita riprendo già a cosa volevo arrivare → mi sono permessa di allungare: tant per focalizzare l'attenzione sugli aspetti meno chiari di ieri (definire bene elementi del testo, soffermarsi su vocaboli sconosciuti, ...). È mancato un po' il collegamento con il lavoro di grammatica sul verbo che anche se suggerito non è stato fatto.

primo intervento

16/01/19

8.00-10.30 3^aA

Valutazione formale:

1=poco

5=molto

Indicatori	1	2	3	4	5
Ha organizzato il setting - contesto in relazione all'attività da svolgere					X
Ha saputo attivare e mantenere l'attenzione degli alunni					X
Informa gli alunni sugli obiettivi della lezione					X
Utilizza strategie per motivare gli alunni e favorirne la partecipazione					X
Utilizza un linguaggio verbale adatto					X
Utilizza un linguaggio non verbale adatto					X
Ha accolto e fornito feedback per rimodulare la propria comunicazione					X
È stata riferimento per gli alunni					X
Ha creato aspettativa nei confronti dell'argomento					X

Altri aspetti:

l'insegnante è riuscita, rispetto alle lezioni precedenti (in 3^o B), ad essere più chiara in merito agli obiettivi della lezione e di tutto il percorso progettato.

Allegato 8 Estratto valutazione finale tutor mentore

DOMANDE:

- 1) Progettazione dell'intervento didattico nella sezione: la studentessa ha motivato la scelta dell'ambito dell'intervento didattico? Come viene reputata questa scelta? Come viene reputata la progettazione in sé (materiali, struttura di questi, proposte di attività...)?
- 2) Come viene reputata l'attuazione del progetto all'interno della sezione? È stata applicata in modo corretto e coerente agli obiettivi individuati, come riportato nella progettazione di sezione?
- 3) Il progetto è stato svolto in ottica inclusiva?
- 4) Il progetto ha posto attenzione alla valutazione?
- 5) In che modo il progetto ha tenuto conto delle opportunità, dei vincoli e delle risorse del contesto scolastico ed extrascolastico?
- 6) La studentessa ha applicato le metodologie di apprendimento per competenze in maniera adeguata? Gli alunni come si sono approcciati alle metodologie applicate? Quali risultati si sono ottenuti?
- 7) Gli interventi in classe sono stati soggetti a modifiche apportate in itinere: come sono state gestite dalla studentessa?
- 8) In che misura la studentessa ha necessitato di supporto da parte della tutor durante lo svolgimento degli interventi? La tirocinante ha tenuto conto delle osservazioni della tutor?
- 9) In riferimento ai risultati raggiunti, in che modo si sarebbe potuto migliorare l'intervento?
- 10) Quali consigli o indicazioni può dare alla studentessa in quanto insegnante in formazione?

SPAZIO PER LE RISPOSTE:

1) La scelta di Mariapaola si è inserita nell'ambito di un percorso interdisciplinare che ha visto coinvolte discipline quali italiano e arte e ha avuto come esito significativo l'uscita didattica al museo "Peggy Guggenheim" di Venezia.

La motivazione del suo inserimento è stata dettata dal suo personale interesse verso l'arte e le discipline umanistiche.

La progettazione è basata su una buona analisi

di partenza e una buona capacità di individuare i bisogni e di strutturare proposte ed attività coinvolgenti seguendo metodologie inclusive, cooperative attraverso il "problem solving" e il "learning by doing".

2) Il progetto è stato attuato nella sua interezza ed in modo corretto e coerente, grazie, anche, alle capacità di Mariapaola di "aggiustare" le singole proposte e attività e secondo dei bisogni del momento.

3) Particolare attenzione è stata posta nei confronti dei bambini con maggiori bisogni e, in generale, nei confronti di ognuno e di tutti.

4) La valutazione si è basata sull'osservazione continua degli alunni durante tutte le attività proposte e sul confronto con me in relazione ai "feedback" ricevuti o a quanto osservato.

5) Il progetto ha "sfruttato" in primis l'uscita didattica e le visite al museo come uno dei momenti centrali dell'intero percorso, si è "adattato" con l'uso di materiali semplici (PASTA DI SACCE) e di facile consumo; ha "sfruttato" l'utilizzo delle L.I.H., quando è stato possibile.

6) Gli alunni hanno apprezzato molto l'intero percorso e, anche se in misure diverse, hanno vissuto delle esperienze, aumentato le loro conoscenze, esercitato e sviluppato abilità metacognitive, "artistiche" e relazionali.

Il progetto è inoltre servito da "gancio" ad un altro progetto, in collaborazione con la catena di supermercati "AUCHAN", al quale le classi hanno aderito, successivamente.

7) Le modifiche, apportate al progetto, sono state fatte da Mariapaola in maniera adeguata e competente ogni qualvolta c'è stato il bisogno di ridurre o dilatare i tempi da dedicare ad una attività o quando, per esempio, bisognava essere più incisivi ai fini dell'apprendimento.

8) Mariapaola ha sempre cercato il confronto con me e accettato i miei suggerimenti che si sono limitati a consigliare dei semplicissimi "aggiustamenti", che le studentesse aveva già intuito.

9) Tutti gli alunni, in base alle loro capacità, hanno compreso le caratteristiche generali del mito e della leggenda e hanno condiviso l'esperienza dell'invenzione di un testo mitologico o leggendario.

Agli alunni sono stati presentati una ricca tipologia di testi (MITI O LEGGENDE), salti da Mariapaola con la mia approvazione: avremmo dovuto avere più tempo per approfondire ognuno di essi.

10) Il consiglio che do a Mariapaola è di continuare a coltivare le sue abilità didattiche, relazionali e disciplinari che, durante queste esperienze, si sono tradotte in reali competenze.