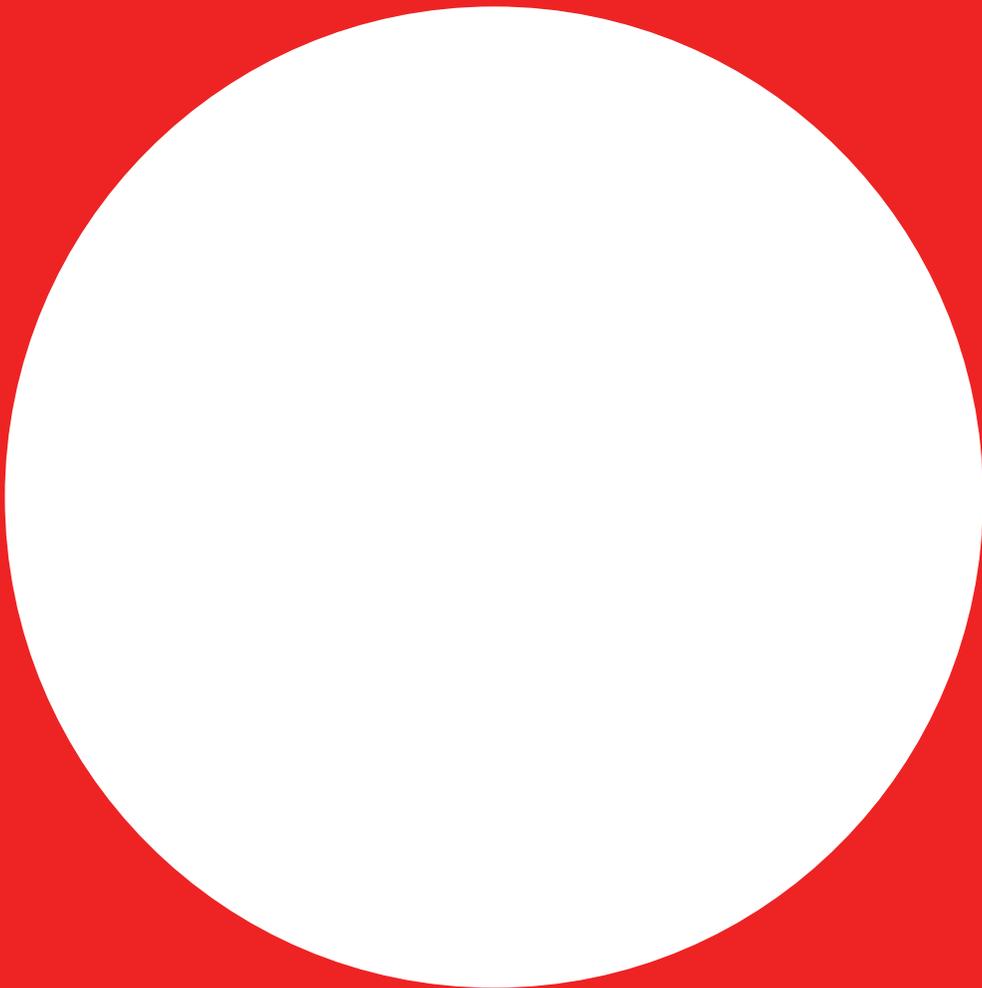


**Scuole-città**  
**L'innovazione come**  
**sperimentazione didattica**

a cura di  
Adriana Bernieri  
Daniela Buonanno  
Bruna Di Palma  
Camillo Orfeo



Federico II University Press

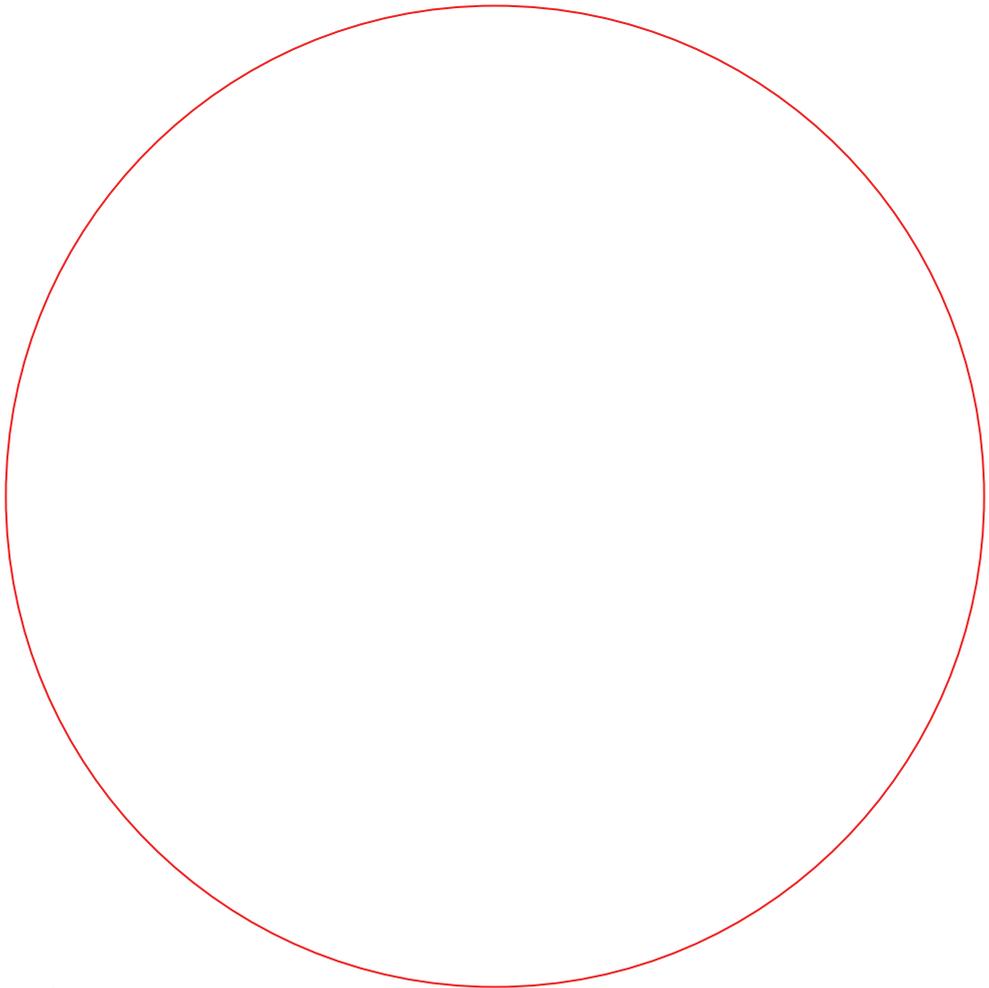


ISBN 978-88-6887-214-4  
DOI 10.6093/978-88-6887-214-4



**Scuole-città  
L'innovazione come  
sperimentazione didattica**

a cura di  
Adriana Bernieri  
Daniela Buonanno  
Bruna Di Palma  
Camillo Orfeo



Federico II University Press



fedOA Press

ISBN 978-88-6887-214-4  
DOI 10.6093/978-88-6887-214-4

Scuole-Città : l'innovazione come sperimentazione didattica / a cura di A. Bernieri,  
D. Buonanno, B. Di Palma, C. Orfeo. – Napoli: FedOAPress, 2023. – 208 p.: ill.; 16x23  
cm. – (Teaching Architecture; 12)

Accesso alla versione elettronica:

<http://www.fedoabooks.unina.it>

ISBN: 978-88-6887-214-4

DOI: 10.6093/978-88-6887-214-4

collana

TeA / Teaching Architecture

edizioni

Federico II University Press, fedOA Press

direttore

Ferruccio Izzo, Università degli Studi di Napoli "Federico II"

comitato scientifico

Renato Capozzi, Università degli Studi di Napoli "Federico II"

Luigi Coccia, Università di Camerino

Francesco Collotti, Università degli Studi di Firenze

Isotta Cortesi, Università degli Studi di Napoli "Federico II"

Angela D'Agostino, Università degli Studi di Napoli "Federico II"

Lorenzo Dall'Olio, Università di Roma Tre

Paolo Giardiello, Università degli Studi di Napoli "Federico II"

Massimo Ferrari, Politecnico di Milano

Luca Lanini, Università di Pisa

Carlo Moccia, Politecnico di Bari

Giovanni Multari, Università degli Studi di Napoli "Federico II"

Camillo Orfeo, Università degli Studi di Napoli "Federico II"

Lilia Pagano, Università degli Studi di Napoli "Federico II"

Marella Santangelo, Università degli Studi di Napoli "Federico II"

Andrea Sciascia, Università di Palermo

Michele Ugolini, Politecnico di Milano

Margherita Vanore, IUAV

Federica Visconti, Università degli Studi di Napoli "Federico II"

redazione

Alberto Calderoni, Università degli Studi di Napoli "Federico II" [coordinamento]

Luigiemano Amabile, Francesco Casalbordino, Gennaro Di Costanzo, Ermelinda

Di Chiara, Cinzia Di Donna, Roberta Esposito, Maria Masi, Martina Russo, Francesca

Talevi, Vincenzo Valentino, Giovangiuseppe Vannelli

© 2023 FedOAPress - Federico II University Press

Università degli Studi di Napoli Federico II

Centro di Ateneo per le Biblioteche "Roberto Pettorino"

Piazza Bellini 59-60

80138 Napoli, Italy

<http://www.fedoapress.unina.it/>

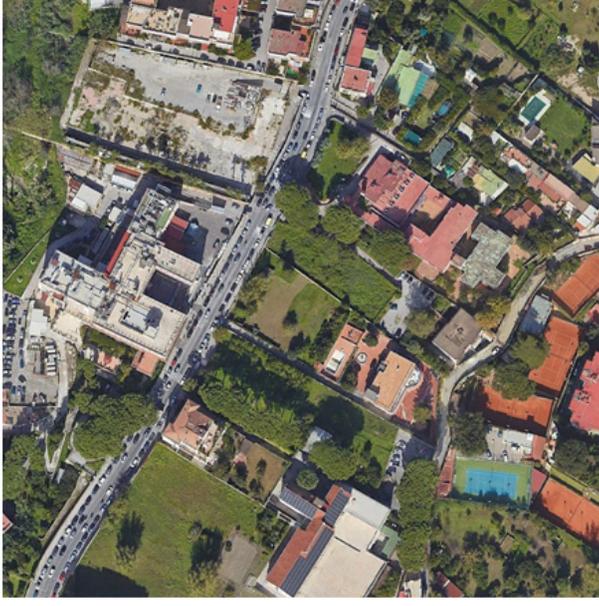
Published in Italy

Prima edizione: dicembre 2023

Gli E-Book di FedOAPress sono pubblicati con licenza

Creative Commons Attribution 4.0 International

Laboratorio di Composizione Architettonica e Urbana 2 '22-'23 - area di progetto



# Indice

- 8 L'Architettura della scuola: territorio della didattica del progetto *Ferruccio Izzo*
- 10 Scuole-Città. L'innovazione come sperimentazione didattica *a cura di Adriana Bernieri, Daniela Buonanno, Bruna Di Palma, Camillo Orfeo*
- 13 Le forme della formazione *Camillo Orfeo*
- 24 Macroarredi mobili e trasformabili per paesaggi educativi a misura del bambino scopritore *Ombretta Iardino*
- 29 I progetti *a cura di Camillo Orfeo e Gennaro Di Costanzo*
- 38 La composizione dei macroarredi *a cura di Ombretta Iardino*
- 50 Sinossi di un corso di progettazione *Gennaro Di Costanzo*
- 53 La didattica del teatro di figura *Eleonora Parascandolo*
- 55 Relazioni Spaziali, contesti territoriali. L'Asilo Sant'Elia di Como *Alisia Tognon*
- 59 La scuola come spazio comunità. Nuovi contesti esplorativi nelle Scuole Senza Zaino *Marco Orsi*
- 62 Paesaggi di apprendimento alla scuola infanzia Senza Zaino: oltre l'aula, lo spazio che educa *Roberta Ponzeveroni*
- 67 Dimensione relazionale dello spazio e campi di esperienze. L'architettura per le scuole come conoscenza del mondo *Bruna Di Palma*
- 80 *Neo-Paideia*: oltre l'aula *Bruna Sigillo*
- 90 Esplorazioni progettuali *a cura di Bruna Di Palma e Marianna Sergio*
- 100 Appunti di navigazione d'Interni *a cura di Bruna Sigillo*
- 106 Scuole e città *Massimo Ferrari*
- 108 Prototipi di spazio collettivo. Architettura per le scuole *Fabrizia Ippolito*
- 110 *αύλη* lo spazio minimo per l'apprendimento *Claudia Tinazzi*
- 112 EDEN: Le piante come mediatrici tra spazi e didattiche *Beate Weyland*
- 115 Scuola Terzo Luogo *Michele Bee*
- 119 Lo spazio pubblico della Scuola e la Città *Daniela Buonanno*
- 125 Progettare gli spazi aperti della scuola in vista della città della cura *Nicola Flora*
- 133 Spazi di relazione *a cura di Francesca Casalino, Ciro Priore e Martina Russo*
- 156 Senza retorica *Carlos Wandosell, Adelaida del Puerto García*

161	Extra-scuola. Spazi di respiro e strategie di cura tra la città e il bambino	<i>Adriana Bernieri</i>
169	<i>Open classroom</i> . Aule come interni urbani	<i>Francesca Iarrusso</i>
176	Dal paesaggio alla scuola attraverso lo spazio pubblico	<i>a cura di Adriana Bernieri e Simone Castaldi</i>
184	Differenti approcci progettuali	<i>a cura di Paola Buccaro</i>
192	Topografia e progetto: emersioni del paesaggio attraverso l'architettura	<i>Simone Castaldi</i>
196	La dimensione umana come unità di misura della città	<i>Paola Buccaro</i>
200	Dalla cura della città al progetto di architettura per una scuola in salute	<i>Pasquale Miano</i>
202	La colonia Olivetti a Brusson. Ambiente, pedagogia e costruzione nell'architettura italiana	<i>Gabriele Neri</i>
204	Nessuna scuola è un'isola	<i>Caterina Barioglio</i>
206	La forma di una pratica	<i>Daniele Campobenedetto</i>

## **L'Architettura della scuola: territorio della didattica del progetto**

*Ferruccio Izzo*

Questo volume, nel presentare metodologie ed esiti della didattica dei Laboratori di Composizione Architettonica e Urbana e Architettura degli interni del II anno del Corso di Laurea Magistrale in Architettura a ciclo unico nell'anno accademico 2021/2022, illustra il contributo di questi corsi allo sviluppo del tema d'anno dedicato all'*Architettura per la Scuola*, comune a tutti i Laboratori dell'area della Progettazione (ICAR 14\_15-16) nei corsi di laurea LM04 in Architettura del DiARC.

La scelta di un tema comune, già perseguita nell'anno accademico 2020/2021, mette in pratica l'aspirazione ad una didattica fortemente integrata e radicata nel Dipartimento in grado di costruire uno spazio comune dei Laboratori dove affrontare insieme quelle questioni oggi rilevanti per l'Architettura ed offrire, al tempo stesso, agli studenti sia una diversificata ricchezza di posizioni culturali, di modi di insegnare e di fare ricerca sia un terreno comune di fondamentale importanza per il loro futuro come architetti e per la costruzione di una percezione e di un'esperienza collettiva dell'architettura del nostro tempo. Con questa finalità la scelta del tema dell'Architettura per la Scuola di ogni ordine e grado, affrontato nelle sue più diverse accezioni a secondo delle esigenze didattiche dei diversi anni di corso, ci è apparsa come una grande risorsa, un patrimonio di esperienze della storia che restituisce un territorio dell'Architettura da esplorare e continuare soprattutto in rapporto alla crisi che l'istituzione Scuola vive ed alla sua fondamentale importanza per il futuro delle

nostre comunità. Oggi abbiamo bisogno più che mai di trovare valori e forme che possano sostenere e rappresentare programmi e missioni della Scuola.

I contributi offerti dai Laboratori qui presentati acquistano un valore specifico a partire dalla scelta di lavorare sulla scuola dell'infanzia e di misurarsi con un edificio quale la Scuola Svizzera Italiana di Napoli, un progetto dell'inizio degli anni sessanta di Dolf Schnebli, un'architettura esemplare che si rivela tuttora attuale. Dall'insieme dei lavori si evincono tre questioni imprescindibili per la scuola contemporanea intorno alle quali sono state sviluppate la didattica e la ricerca di ciascun laboratorio: la valenza pedagogica degli spazi; il rapporto tra l'organismo scolastico, l'ambiente ed il paesaggio; le relazioni tra scuola e città.

Il volume si rivela un utile apporto a quel necessario e continuo lavoro critico sulla didattica che deve costituire la linfa vitale delle nostre università ad una più ampia riflessione sulla forma e sull'organizzazione dell'architettura della scuola contemporanea a cui il DIARC auspichiamo continui a contribuire.

## **Scuole-città. L'innovazione come sperimentazione didattica**

*a cura di Adriana Bernieri, Daniela Buonanno, Bruna Di Palma, Camillo Orfeo*

Negli ultimi anni in Italia si sta assistendo al proliferare di ricerche e progetti che riguardano il tema delle scuole innovative. La necessità di rinnovare la cultura del progetto relativa ad un tema di architettura così fortemente radicato nel campo della sperimentazione progettuale, riguarda la possibilità di affermare un punto di vista diverso sul ruolo che le scuole hanno all'interno dei territori. Considerate come l'inizio di un processo di apertura e dialogo tra spazio interno e spazio esterno, tra comunità scolastica e collettività urbana, le nuove scuole tendono a costruire una geografia di relazioni che riguarda il rinnovamento del rapporto tra aule, spazi distributivi, spazi comuni, spazi urbani ed edifici limitrofi. Intese in questo senso le scuole sono immaginate come architetture complesse, piccole città esse stesse, la cui struttura organizzativa si confronta con i caratteri della morfologia urbana e paesaggistica assumendone, replicandone e rinnovandone principi e caratteri insediativi.

A partire da queste riflessioni, l'esperienza didattica sviluppata all'interno dei Laboratori di Composizione Architettonica e Urbana e Architettura degli interni del II anno del Corso di Laurea magistrale in Architettura a ciclo unico (a.a. 2021-2022) si è concentrata sul progetto di una scuola dell'infanzia a via Manzoni, nel quartiere Posillipo a Napoli. Il tema progettuale è stato declinato a partire da un denso programma composto da esercitazioni, lezioni e seminari tenuti da docenti e ricercatori che sono impegnati in diverse ricerche, tra cui quelle di Interesse Nazionale (PRIN), sul tema dell'edi-

lizia scolastica e del progetto architettonico per scuole “innovative”.

Gli studenti, benché all’inizio del loro percorso accademico, hanno potuto in questo modo confrontarsi con una occasione di progetto molto realistica che, nella consapevolezza dei vincoli esistenti, ha mantenuto vivo l’approccio di tipo sperimentale, capace di tenere insieme gli aspetti architettonici, compositivi e tecnici propri del mestiere dell’architetto, con quelli sociali, paesaggistici e ambientali, che caratterizzano fortemente l’area di progetto.

Le proposte elaborate dagli studenti provano tutte a rinnovare il concetto di scuola: una scuola-città che diventa punto di riferimento non solo per coloro che quotidianamente ne fanno esperienza, ma per l’intera comunità e per il quartiere nella quale essa si inserisce; una scuola che costruisce relazioni sia materiali che immateriali con il contesto in cui si trova e che si apre a differenti usi e attività durante l’arco della giornata.

Nel percorso progettuale sviluppato all’interno dei quattro Laboratori sono state integrate tre scale di progetto: la scala dell’architettura degli interni, relativa allo spazio della formazione formale e informale, tenendo conto anche di contenuti di carattere pedagogico; la scala dell’edificio, anche in relazione ai rapporti dimensionali e spaziali con l’Ospedale Fatebenefratelli e con la ex Scuola Svizzera; la scala urbana e paesaggistica relativa all’inserimento nei quartiere di Posillipo, tra l’asse urbano di via Manzoni e la strada rurale di via del Marzano.

Questa esperienza didattica ha consentito, in definitiva, di sviluppare un ragionamento sul ruolo civile dell’architettura, nella sperimentazione di forme e soluzioni architettoniche e urbane capaci di rispondere alle esigenze contingenti e di interpretarne di nuove, in una società, come quella attuale, in continua e rapida evoluzione.



L'Unité d'Habitation di Marsiglia disegnata dai bambini

## Le forme della formazione

Camillo Orfeo

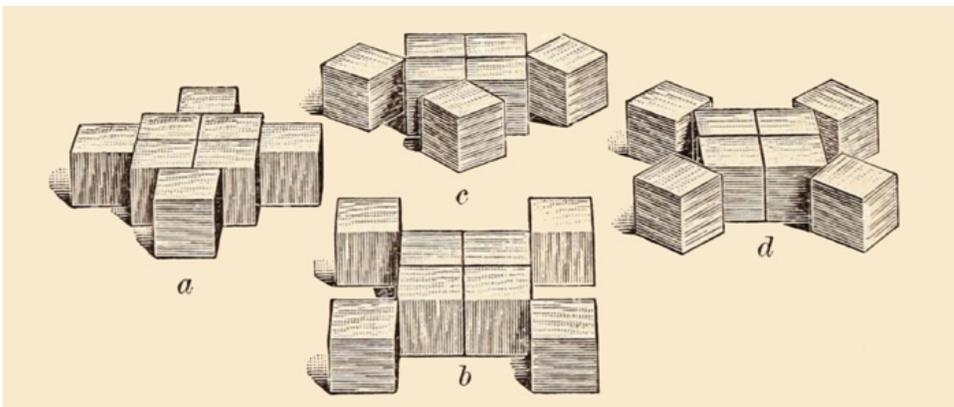
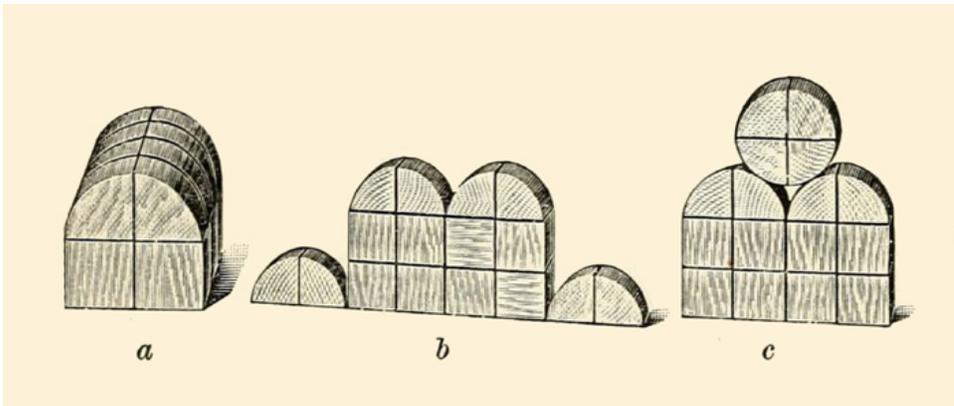
*La scuola è la via che apre alla vita della ragione.*

Jerome Bruner

La scuola è uno spazio concepito ai fini della trasmissione del sapere ma al contempo un luogo di scambio e transizione, un luogo dove una comunità si raccoglie attorno ad esperienze comuni che favoriscono la crescita, plasmano i pensieri e costruiscono l'identità di individui in formazione. L'evoluzione degli edifici scolastici nel tempo è stata condizionata dalla introduzione di nuovi metodi educativi che hanno inciso profondamente sulla loro concezione spaziale e distributiva, questione particolarmente evidente nella scuola dell'infanzia nella quale le esigenze di apprendimento sono congiunte, più che in ogni altro grado di scuola, con quelle educative ed emotive. Talvolta però, come vedremo più avanti, il processo è stato inverso e sono state le forme architettoniche ad anticipare, se non a suggerire, modelli formativi innovativi. Esiste, quindi, una corrispondenza biunivoca fra architettura e pedagogia che stabilisce fra le due una relazione molto più stretta di quanto non si creda. Del resto l'influenza diretta sull'opera di Frank Lloyd Wright dei principi educativi promossi da Friedrich Fröbel, ex studente di architettura prima e pedagogista, ideatore del *Kindergarten*, poi, è nota<sup>1</sup>. Questa, però, non deve essere banalizzata riconducendola a questioni di similitudine formale fra i progetti wrightiani e i solidi lignei contenuti nei "doni", pacchetti di piccoli oggetti dalla forma semplice, distinti per fascia di età, che sono alla base del metodo del pedagogista turingio, ma proprio all'aspetto procedurale di detto metodo, che ha lasciato tracce visibili nell'approccio del maestro americano alla composizione architettonica. Si capisce, dunque, che lo spazio nel quale avviene l'apprendimento, non è indifferente ad esso anche in virtù di questa corrispondenza che si stabilisce fra forme della costruzione e forme dell'educazione. Il massimizzare



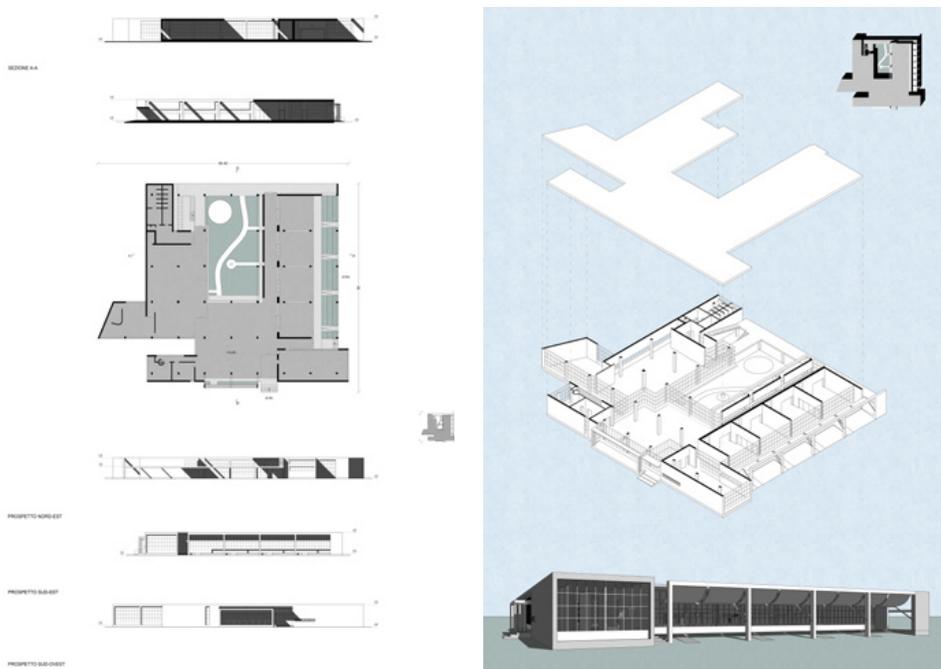
I Doni di Friedrich Fröbel: scatola dei kindergarten; disegni delle composizioni.



Friedrich Fröbel Kindergarten, Los Angeles, inizio XX sec.



l'apprendimento anche attraverso un'adeguata distribuzione dello spazio è alla base, ad esempio, di uno dei metodi pedagogici che ha maggiormente concorso alla trasformazione degli spazi scolastici, quello Montessoriano. Largamente applicato negli USA e in nord Europa, esso ha stravolto i consueti caratteri degli edifici scolastici con l'introduzione di classi aperte e comunicanti. Da un sistema distributivo lineare, si è passati, quindi, ad un'articolazione flessibile degli ambienti nelle quali i bambini possono interagire fra loro senza ricorrere necessariamente alla mediazione di un adulto, fattore che incoraggia l'autonomia e lo scambio fra pari. Ovviamente tale processo non è scevro dalla supervisione di un insegnante, ma questi, anziché irregimentare il piccolo alunno in attività precostituite, ne osserva gli interessi, le inclinazioni, le preferenze, guidandole adeguatamente. «Un concetto chiave del metodo Montessori è quello di proporre al bambino una gamma di possibili attività, in un ambiente stimolante, lasciandolo libero di scegliere quello che preferisce. Non è una libertà assoluta, si tratta piuttosto di una libertà guidata: i bambini sono orientati da quello che vedono, dalle possibilità che sono loro presentate»<sup>2</sup>. In tal modo la scuola dell'infanzia è divenuta non più asilo né scuola materna, ma istituzione

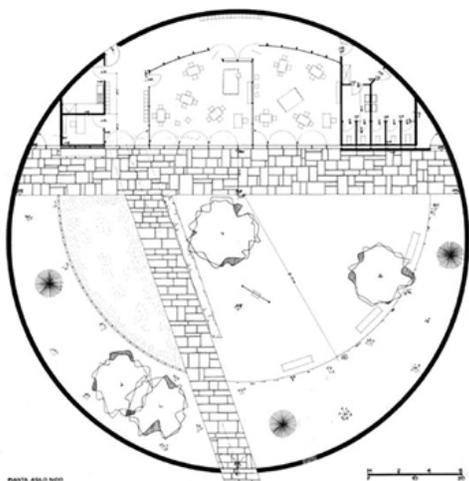


Giuseppe Terragni, Asilo Sant'Elia a Como 1936-37, elaborazione degli studenti Daniele Cirelli, Michele De Mieri.

capace di introdurre i bambini a una vita sociale estranea al nucleo familiare avviandoli, di fatto, verso una prima forma di cittadinanza. La scuola dell'infanzia rappresenta il luogo dell'incontro, della scoperta, della conoscenza, l'inizio di una vita di relazioni complesse con insegnanti e coetanei. Essa si mostra al bambino come un mondo di diritti e doveri, regole e rivelazioni, nel quale l'edificio, atto ad ospitare questo gioco iniziatico dell'esistere, ha il compito di porsi come elemento maieutico capace di mostrare, fisicamente, l'esperienza di questo abitare collettivo, di accogliere smussando ogni possibile ostilità verso questo mondo sconosciuto. Poiché la vita quotidiana di una scuola è scandita da una propria ritualità collettiva che costituisce un *unicum* esperienziale che differisce da quello che il bambino compie in qualsiasi altro ambito, lo spazio che accoglie le funzioni che la scandiscono, apprendere, giocare, socializzare, alimentarsi, rappresenta la scena fissa di questo processo unico e irripetibile. Per questa ra-

gione esso ha, innanzitutto, il compito di essere riconoscibile nel suo essere differente dai luoghi domestici ma anche dagli spazi pubblici che si rivolgono a una collettività indifferenziata. I suoi fruitori, infatti, costituiscono un insieme eterogeneo ma nello stesso tempo contraddistinto da un percorso comune. Questo si configura come il fulcro della azione educativa della scuola dell'infanzia nel suo far trapassare il bambino dalla condizione individuale ed individualista vissuta in famiglia, oggi ancor più accentuata dal calo della natalità, a quella collettiva. Per questa ragione molti dei progetti che hanno rappresentato soluzioni d'avanguardia nella realizzazione di spazi per l'educazione dell'infanzia, sono caratterizzati dalla sottolineatura, proprio in senso progettuale, di questo aspetto. La doppia altezza di alcuni ambienti, l'adozione di pareti mobili, le ampie vetrate sulla natura circostante, sono elementi ricorrenti di un lessico compositivo che rivela al bambino che quello spazio è pensato per accogliere una moltitudine e non un individuo, che è pensato, con la sua dimensione diversa da quella domestica, per connetterlo con l'altro da sé.

Esemplare, in tal senso, è il pionieristico *Asilo Sant'Elia* progettato a Como da Giuseppe Terragni. In un'epoca, gli anni '30 del '900, che non sembrava offrire margini alla sperimentazione pedagogica, questo maestro riesce a veicolarla attraverso la sperimentazione spaziale. Si compie, dunque, un travaso di "modernità" dalle forme al modello educativo, un processo inverso rispetto a quello che avviene oggi, che apre una riflessione importante sull'architettura e la sua capacità di incidere sulla società. L'orizzontalità dell'edificio sembra invertire la rotta dell'ideale educativo del tempo, accantonando quello che Bruno Zevi definirà "velleitarismo dittatoriale", così come l'adozione di pareti mobili permette una penetrazione degli spazi che spinge verso una didattica meno compartimentata, meno improntata alla rigidità e maggiormente all'accoglienza dell'altro. La relazione fra interno ed esterno, mediata dalle ampie vetrate, restituisce ai bambini uno sguardo sulla natura meravigliato e pronto ad apprenderne i mutamenti in modo diretto e non mediato da stereotipate illustrazioni con improbabili foglie secche, fiocchi di neve e prati in fiore.



In alto e a sinistra: Giuseppe Vaccaro, Asilo nido nel quartiere INA-CASA a Piacenza, 1953-62: veduta e pianta.

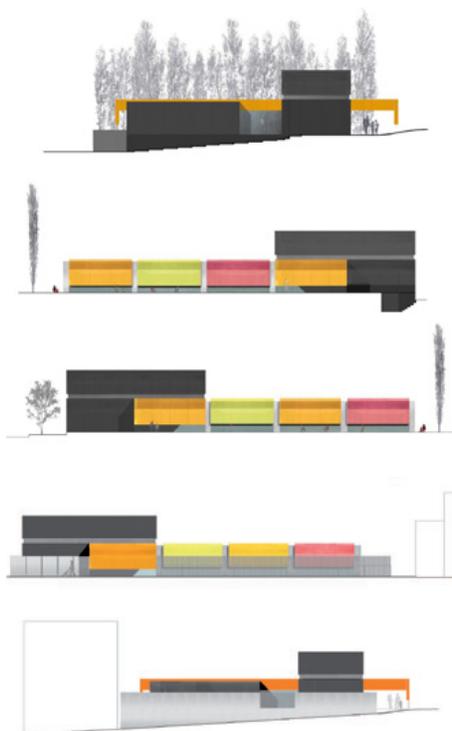
Nella pagina accanto: Alvaro Siza, Asilo di Penafiel, 1984-88: veduta.

Sarà sempre la relazione interno-esterno a divenire la principale protagonista di uno degli edifici scolastici più interessanti del secondo dopoguerra, l'Asilo Nido realizzato a Piacenza da Giuseppe Vaccaro. Collegato al complesso del contiguo intervento INA-CASA, esso risponde alle istanze di una società in evoluzione che, per la prima volta, vedeva la massiccia presenza delle donne nel mondo del lavoro e di conseguenza aveva la necessità di anticipare l'ingresso dei bambini nel mondo della scuola. Un ampio recinto circolare ritaglia una porzione di suolo coperta solo per un quarto e per il resto adibita a giardino. Un progetto che, quindi, già dal suo impian-



to rivela l'inclinazione verso un modello educativo aperto ma avvolgente, capace di assicurare i bambini pur consentendo loro la libertà di sperimentare. La porzione coperta del complesso, che si apre con ampie vetrate sul recinto, è protetta da una pensilina aggettante rispetto al giardino, che ha lo scopo di identificare il costruito ma anche di restituire ai piccoli utenti il senso del riparo.

La scuola, però, oltre ad essere intesa come luogo di crescita e formazione, rappresenta anche un luogo simbolico destinato ad un preciso ruolo urbano, un edificio capace, come pochi altri, di "fare città", di contribuire alla costruzione di una identità collettiva in cui i cittadini possano riconoscersi. Il progetto di Alvaro Siza per l'asilo *João de Deus* a Penafiel, una piccola cittadina ad est di Porto, sembra rispondere a questo ruolo. Collocato in una zona della città riconosciuta come luogo delle istituzioni, per la presenza del vicino tribunale, esso si colloca su un alto podio che costituisce una sorta di acropoli artificiale sulla quale i vari volumi, corrispondenti alle differenti funzioni del complesso, si elevano stabilendo una gerarchia rispetto agli edifici circostanti. Pur configurandosi, quindi, come un edificio dichiaratamente collettivo, soprattutto per via della sua posizione nel tessuto urbano, esso non rinuncia a stabilire un dialogo emozionale, intimo, con i



RCR Arquitectes, Asilo Els Colors a Manlleu, 2001-04: pianta piano terra e primo, prospetti e sezioni di progetto.

bambini che ospita. Il profilo delle coperture, infatti, che richiama quello di un tetto a falde, sembra evocare l'elemento costruttivo che, dall'infanzia, viene concepito come il tratto più rappresentativo della rassicurante dimensione domestica. Questo indulgere a forme facilmente comprensibili dai bambini, non rappresenta, però, un voler interpretare, in senso formale, i loro desideri che, dato il loro potere immaginifico, potrebbero non appartenere al mondo del reale, ma costituisce un necessario passaggio pedagogico. Partendo, infatti, dal presupposto che non può esistere alcuna forma di comunicazione se "emittente" e "ricevente" si esprimono con differenti codici, occorre chiarire la natura degli ambienti dedicati alle attività dei più piccoli, mediante elementi formali da loro riconoscibili. Particolarmente attento a questo principio è senza dubbio il progetto dell'asilo nido *Els Color* a Manlleu, realizzato da RCR Arquitectes. Esso fonda la differenziazione degli spazi su tinte accese immediatamente identificabili dai loro fruitori che, non ancora alfabetizzati, sarebbero, invece, incapaci di orientarsi mediante lettere e numeri. Come evi-

denziato dai progettisti stessi, scopo di questa differenziazione cromatica dei volumi, involucri del medesimo formato morfologicamente semplificati nella massima misura possibile, è proprio il favorire le competenze di localizzazione, fondamentali, per ragioni di sicurezza e autonomia, nella fascia di età dei piccoli utenti. Come nell'avanguardistico progetto di Terragni, le pareti sono mobili, al fine di promuovere, mediante il carattere fluido dei confini, esperienze di relazione, mentre la volumetria generale è pensata per un punto di vista che si apre su prospettive visive completamente differenti da quelle del mondo adulto.

Questi casi esemplari ci raccontano, quindi, che la scuola dell'infanzia si fa interprete dei bisogni di una comunità costituita quasi da intorni concentrici. Nel mezzo vi sono, senza dubbio, i fruitori principali dei suoi spazi, insegnanti e, soprattutto, scolari, come si evince dal progetto appena presentato. Ma l'assolvere a tali necessità educative ha una ricaduta anche sulle famiglie dei bambini. Come evidenziato nella descrizione del progetto di Vaccaro, infatti, la presenza di un istituto di questo tipo, in prossimità di un insediamento residenziale, facilita significativamente la vita dei genitori riuscendo, addirittura, ad incidere su questioni sociali come l'accesso delle donne al mondo del lavoro. Inoltre il maggior radicamento di questi plessi nei quartieri su cui insistono rispetto, ad esempio, ad un istituto di istruzione superiore che si relaziona con l'utenza su scala territoriale, rappresenta un riferimento di ordine civico per l'intera comunità che li abita, una presenza fisica dello Stato che deve poter costituire, soprattutto nelle aree più fragili, un presidio di legalità da cui partire nei processi di rigenerazione urbana. Non ultima, in questo gioco di rimandi in cui la scuola, come un sasso lanciato in uno stagno, riverbera la propria presenza su scala sempre più ampia, è la relazione che questa svilupperà con l'ambiente fisico circostante. Sia esso urbano o rurale, denso o rarefatto, storicizzato o recente, l'edificio scolastico, proprio in virtù di questa sua capacità di essere catalizzatore di senso, non potrà e non dovrà sorgervi in modo indifferenziato. Tutte queste questioni sono diventate oggetto di riflessione durante lo svolgimento dei quattro Laboratori di Composizio-



Dolf Schnebli, Scuola Svizzera italiana a Napoli, 1964-67: vedute.

ne architettonica e urbana al secondo anno del corso quinquennale del DiARC di Napoli.

La zona nella quale è stato stabilito, collegialmente, di allocare l'area progetto di una scuola dell'infanzia è posta a via Manzoni, sulla collina di Posillipo. Caratterizzata da un'accesa pendenza affacciata sul golfo, essa presenta una visuale aperta sul mare che spazia dalle colline dei Camaldoli al Vesuvio, dalla penisola sorrentina all'isola di Capri che le galleggia davanti, costituendo un caso esemplare per indagare la relazione tra sito e paesaggio, per capire come l'architettura debba interpretare caratteristiche geomorfologiche tanto singolari. L'area sorge in prossimità dell'attuale Istituto Comprensivo Raffaele Viviani già Scuola Svizzera di Napoli. Questa scuola, progettata da Dolf Schnebli all'inizio degli sessanta a servizio della comunità svizzera presente nella città partenopea, rappresenta uno straordinario esempio di architettura, stimolano la tensione conoscitiva dei piccoli alunni attraverso soluzioni flessibili in grado di ampliare le visioni spaziali. Questi, sfruttando la capacità educativa dell'architettura rivolta ad ampliare le visioni spaziali attraverso soluzioni flessibili in grado di stimolare quella tensione conoscitiva dei piccoli studenti.

La sfida lanciata agli studenti, alla loro seconda esperienza progettuale, consisterà, quindi, non solo nella precisazione della relazione fra forme della costruzione e forme dell'educazione insita nel tema, ma anche nel risignificare il valore di posizione di un luogo lontano fisicamente dalla cit-

tà antica ma dal quale è possibile abbracciarla con un solo sguardo. Poiché quest'ultimo aspetto rappresenta, di per sé, la variabile dell'intervento, la tipologia dell'edificio scolastico che dovrà sorgervi costituisce una sorta di costante, fissata assumendo un progetto guida da tradire mediante variazioni ammissibili che consentano di tradurlo nel luogo. La posizione si configura, così, come ineludibile perché, in termini architettonici, essa rappresenta una opportunità<sup>3</sup>. Quella relazione con la natura che, da Fröbel in poi, rappresenta uno dei nuclei fondativi dello sviluppo infantile, si manifesta qui nelle vesti di un paesaggio che avvolge quasi completamente l'area progetto. Gli spazi dell'edificio scolastico dovranno, quindi, aprirsi verso di esso quasi inglobandolo e, al tempo stesso, dovranno diventarne parte come se, più che frutto di una azione antropica, facessero parte della geografia dei luoghi. Si stabilisce, così, una condizione di permanenza dell'edificio nel luogo che, pur nella innovazione, appare come se "ci fosse da sempre", perché «tradizione non significa realtà di ciò che è stato. Al contrario: tradizione significa realtà di ciò che è durevole»<sup>4</sup>. Gli spazi deputati alla formazione dei bambini, diventano, in tal modo, idealmente permeabili, aperti all'ambiente che li circonda. La trasparenza dei diaframmi rivolti verso il paesaggio riflette una scuola che non cela e non si cela, aperta al mondo pur costituendo un riparo per i suoi piccoli utenti. Si stabilisce, così, una relazione più che morfologica, procedurale, fra le forme dell'edificio e quelle del modello educativo, nella quale la capacità di immaginare cose in divenire, cose che ancora non sono, propria del progetto di architettura, sembra ricalcare queste meravigliose parole di Danilo Dolci: «C'è pure chi educa, senza nascondere l'assurdo ch'è nel mondo, aperto ad ogni sviluppo ma cercando d'essere franco all'altro come a sé, sognando gli altri come ora non sono: ciascuno cresce solo se sognato»<sup>5</sup>.

Note:

<sup>1</sup> Kenneth Frampton, *Storia dell'architettura moderna*, Zanichelli Editore, Bologna 1982, p.58.

<sup>2</sup> Chiara Baglione, *Intervista a Herman Hertzberger*, in *Learning landscape*, «Casabella» n. 750-751, 12/2006-01/2007, p. 61.

<sup>3</sup> Vittorio Gregotti, *Posizione relazione*, in «Casabella» n. 514, 1985, n. 06/1985, p. 2

<sup>4</sup> Giorgio Grassi, *Un parere sulla scuola e sulla condizione del nostro lavoro*, «Domus» n.714/1990, p. 20.

<sup>5</sup> Danilo Dolci, *Racconti siciliani*, Sellerio, Palermo, 2008.

## Macroarredi mobili e trasformabili per paesaggi educativi a misura del *bambino scopritore*

Ombretta Iardino

Oggi il modello curricolare della scuola tre/sei anni dovrebbe essere maggiormente orientato verso l'idea di *scuola-atelier* – evocatrice del tradizionale *laboratorio artigiano* – dove *l'apprendimento*, che avviene per *via pratica e ludica*<sup>1</sup>, si identifica con *l'azione, l'esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura, utilizzando l'arte, il territorio*. Tale modello, infatti, può contribuire a formare, sin da bambini, «persone responsabili, ricche sul piano culturale e umano, capaci di rinnovare e sviluppare nuove alleanze tra l'uomo e l'ambiente, nella prospettiva del cambiamento sostenibile»<sup>2</sup>. L'idea di *laboratorio*, in quanto *ambiente destrutturato* rispetto alla tradizionale *aula*, è il luogo deputato per un *sapere da produrre*, la cui “costruzione” «si aggancia al corpo e agli oggetti usufruendo di una base concreta e sensitiva»<sup>3</sup>: e, così, tutta la ricchezza delle possibilità combinatorie che la dimensione *creativa*, spesso mortificata dalla *scuola del banco*<sup>4</sup>, offre ai linguaggi e alle *intelligenze non verbali* dei bambini, “irrompe” nel progetto di una *sezione per l'infanzia*. Le *modalità di apprendimento* (discutere, elaborare, creare, collaborare, presentare) creano *situazioni didattiche flessibili* che sono *organizzate in attività dinamiche* (a rotazione, a stazioni o a collaborazione).

Il *laboratorio*, in particolare il *laboratorio del teatro*, è qui proposto come elemento ordinatore che dà forma alla relazione spaziale tra *parole, immagini, suoni e colori*, attraverso tutto un *mondo oggettuale* – molto più complesso di una sedia, di un tavolo o di un armadio – che è caratterizzato da *macroarredi*. Questi, vere e proprie *unità funzionali* la cui radice progettuale rimanda alle sperimentazioni del *design* innovativo degli anni Sessanta-Settanta, sono rimodulati per soddisfare il particolare *agire del bambino*.

Tale approccio trova nelle *Indicazioni strategiche* del MIUR del 2016/2017 – previste per tutte le scuole di ogni ordine e grado e, dunque, anche per la scuola dell'infanzia – un testo di riferimento importante: qui si legge che «l'attività teatrale

abbandona il carattere di offerta extracurricolare aggiuntiva e si eleva a scelta didattica complementare»<sup>5</sup>, fornendo occasioni e materiali ai più diversi momenti della *creatività teatrale* che costituisce, secondo Lev Vygotskij, il più frequente e diffuso aspetto della *creatività infantile*, perché risponde bene alla *natura motoria dell'immaginazione* dei bambini<sup>6</sup>. Come precisa Clara Fiorillo, nella sua analisi degli studi di Benjamin inerenti il carattere della fantasia infantile, il bambino mentre gioca è capace di trasfigurare tutti gli oggetti che definiscono il suo mondo con estrema disinvoltura<sup>7</sup>. Quest'azione, che è in fondo una teatralizzazione della vita e del mondo, può essere sollecitata proprio attraverso un sistema di *macroarredi*, che animano il *paesaggio didattico* con un'orografia caratterizzata da *addensamenti, rarefazioni, rilievi, zone a terra*<sup>8</sup>.

I *macroarredi*, così, diventano gli elementi della sintassi e della *grammatica della fantasia* con cui il montessoriano *bambino scopritore*, trasformando «uno spazio reale in uno spazio vissuto che inganni l'occhio e che trasporti le menti al di là dell'apparenza»<sup>9</sup>, può procedere nel suo percorso di *conoscenza del mondo*. L'*identità estetica* della dimensione mobile e trasformabile dei *macroarredi* racconta di un nuovo modello educativo: essa, infatti, esplicita in termini compositivi i principi che sottendono le tre *finalità* della scuola dell'infanzia (*identità, autonomia e competenze*)<sup>10</sup> e i cinque *campi di esperienza* ad esse annessi.

*Consolidare l'identità*: in stretta correlazione con il principio di promozione di un *nuovo umanesimo*<sup>11</sup>, tale finalità “prende forma” attraverso la *caratterizzazione dei macroarredi*. Questa è il risultato del delicato progetto dell'ordine di giacitura dei materiali didattici, *strutturati e non strutturati*, custoditi, ordinati, allestiti e *organizzati* in forme geometriche elementari, che costellano il paesaggio educativo come un sistema di segni, la cui dimensione valoriale è enfatizzata anche dalla denominazione dei *macroarredi*<sup>12</sup>.

*Sviluppare l'autonomia*: in relazione al principio di *collettività* e di *cittadinanza*<sup>13</sup>, tale finalità si raggiunge con un accurato *progetto del gruppo* (il sé e l'altro), che è ordinato dalla *trasformabilità* dei *macroarredi* con cui è possibile realizzare uno spazio policentrico che favorisca l'autogestione di molteplici attività differenziate, secondo modalità diver-

se (intima/individuale, coppia, piccolo gruppo, medio gruppo, grande gruppo, gruppo di intersezione)<sup>14</sup>. La scoperta progressiva di sé *in relazione all'altro*<sup>15</sup> è mediata in modo efficace proprio dall'ordine compositivo di tre tipologie di *macroarredi* che determinano diverse qualità di *microambienti*, adattabili e flessibili, «in grado di garantire l'integrazione, la complementarietà e l'interoperabilità dei suoi spazi»<sup>16</sup>. Il macroarredo del tipo *cassa mobile e ampliabile*, con il dispiegamento delle sue parti costitutive, ad esempio, offre *angoli aperti e diffusi* nei quali piccoli gruppi hanno infinite possibilità di configurare il loro spazio di attività con relazioni molto variabili tra loro; il tipo *armarium*, una volta aperto, invece, genera *angoli definiti e chiusi* perché “traccia” un ordine iniziale alla configurazione aperta, fornendo almeno due margini che isolano il gruppo; il tipo *piastra* crea, infine, *angoli aperti, sospesi e delimitati* nei quali un gruppo, pur rimanendo in continua relazione visiva con tutto il contesto della sezione, si “ritaglia” un suo spazio d'azione ben definito.

*Acquisire competenze*: tale processo avviene attraverso un'accurata attenzione al *progetto del gesto*, in quanto esplicita realizzazione del concetto di *centralità della persona*<sup>17</sup>, ed è favorito dalla *mobilità* dei *macroarredi* che imprimono ritmo al *corpo* (inteso anche come *corpo sezione*). Il loro movimento, che ordina la delicata alternanza tra *attività stabili di routine* (pratiche) ed *attività variabili*, definisce, di volta in volta, spazi che si comprimono e si dilatano, consentendo di sostare e lavorare secondo *posture differenziate*, superando il concetto di banco e coinvolgendo il pavimento, le pareti, gli oggetti stessi<sup>18</sup>.

Ogni *sezione*, declinata come *paesaggio educativo*, può educare nella misura in cui è capace di proporsi come un micro-mondo nel quale l'infanzia è soprattutto una *condizione culturale* che muta nello spazio e nel tempo: qui l'*esercizio del teatro*, nelle sue diverse forme rappresentative adatte all'infanzia (teatro di figura, teatro di carta-*kamishibai*, teatro del travestimento), in quanto processo più che prodotto, può diventare un *esercizio quotidiano di conoscenza del mondo* con cui dare «senso e intenzionalità all'intreccio degli spazi, tempi, routine e attività, promuovendo un coerente contesto educativo, attraverso una appropriata regia pedagogica»<sup>19</sup>. Nel mio

successivo contributo dal titolo *La composizione di macroarredi. Dieci ipotesi progettuali* - nel quale sono affrontate le tematiche della composizione dei macroarredi in una sezione a pianta libera e a pianta chiusa, dei macroarredi per le attività stabili, per le attività ludico-motorie e per le attività variabili - descrivo nel dettaglio la metodologia che ho fatto adottare agli studenti per realizzare specifici macroarredi (Mobile del silenzio, Mobile del vapore, Mobile dell'orto tecnologico, Mobile del selvaggio, Mobile del riuso, Mobile della carta, Mobile del colore, Mobile periaktós) indicando le modalità con cui li hanno composti in una *pianta libera* e in una *pianta chiusa*.

Note:

<sup>1</sup> Cfr. MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, settembre 2012, p. 17.

<sup>2</sup> MIUR, *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali*, 2016/2017, parte prima, cap. 4.

<sup>3</sup> Marco Orsi, *A scuola senza zaino*, Erickson, Trento, 2016, p. 166.

<sup>4</sup> Sul tema dell'evoluzione del concetto di banco in relazione agli sviluppi della scienza pedagogica, mi si consenta di rinviare a Ombretta Iardino, *Il banco scolastico: un oggetto d'arredo nel progetto pedagogico*, in «RTH. Research Trends in Humanities Education and Philosophy», Vol. VII, anno 2020, pp. 10-27.

<sup>5</sup> MIUR, *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali* cit., parte seconda, cap. 1. Nella norma tecnica del 1975, ormai un po' obsoleta, le attività della sezione sono descritte solo come *attività ordinate* (a tavolino) e le attività che oggi sono considerate di laboratorio (creative) sono definite *attività speciali*, sottolineando la condizione di eccezionalità a cui, naturalmente, non è attribuita alcuna idea di spazialità (cfr. D.M. 18-12-1975, *Norme tecniche aggiornate relative all'edilizia scolastica, ivi compresi gli indici minimi di funzionalità didattica, edilizia ed urbanistica da osservarsi nella esecuzione di opere di edilizia scolastica*, Paragrafo 3.11. Nella scuola materna).

<sup>6</sup> Cfr. Lev Vygotskij, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma, 2010, pp. 97-102.

<sup>7</sup> Cfr. Clara Fiorillo, *La fiaba tra gioco infantile e gioco scenico*, in «RTH. Research Trends in Humanities Education and Philosophy», Vol. VI, anno 2018, pp. 88-94.

<sup>8</sup> Cfr. Rete Nazionale Scuole Senza Zaino, *Un approccio globale al curricolo*, Tecnodid, Napoli, 2015, p. 5.

<sup>9</sup> MIUR, *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali* cit., parte seconda, cap. 3.

<sup>10</sup> Cfr. MIUR, *Indicazioni nazionali* cit., pp. 16-22. Sul tema dell'utilizzo degli arredi come strumenti pedagogici in relazione ai cinque campi di esperienza, mi si consenta di rinviare a Ombretta Iardino, *Gli arredi come strumenti pedagogici*, in «RTH. Research Trends in Humanities Education and Philosophy», Vol. VI, anno 2019, pp. 20-33.

<sup>11</sup> Cfr. MIUR, *Indicazioni nazionali* cit., pp. 7-8.

<sup>12</sup> I nomi con cui sono definiti ironicamente i *macroarredi* sono portatori di alcuni valori che oggi è necessario trasmettere ai bambini già in tenera età per iniziare la loro *conoscenza del mondo*: l'ambiente (*mobile del vapore, mobile dell'acqua, mobile dell'orto tecnologico, mobile del riuso*), la cultura e l'arte (*mobile della carta, mobile del colore, mobile del periaktós*), i diritti dell'infanzia (*mobile del silenzio, mobile del selvaggio*). I segni visivi e linguistici di cui i *macroarredi* sono portatori aiutano i bambini ad elaborare «la prima "organizzazione fisica" del mondo esterno attraverso attività concrete che portano la loro attenzione sui diversi aspetti della realtà [...]. Il bambino raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà, confronta e valuta quantità; utilizza simboli per registrarle; esegue misurazioni usando strumenti alla sua portata [...]. Individua le posizioni di oggetti e persone nello spazio, usando termini come avanti/dietro, sopra/sotto, destra/sinistra, ecc.» (*Ivi*, pp. 22-23).

<sup>13</sup> Cfr. *ivi*, pp. 6-7.

<sup>14</sup> Cfr. Rete Nazionale Scuole Senza Zaino, *Un approccio globale al curricolo* cit., p. 4.

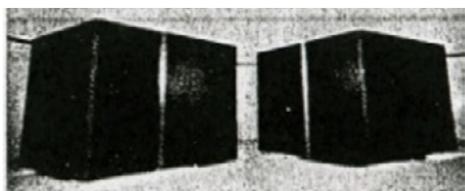
<sup>15</sup> Cfr. MIUR, *Indicazioni nazionali* cit., pp. 18-19.

<sup>16</sup> MIUR, *Norme tecniche-quadro. Linee guida*, 2013, I. Premessa.

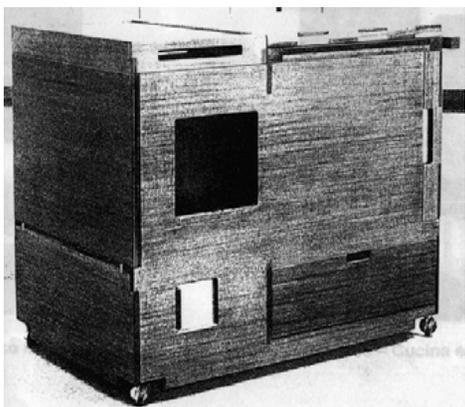
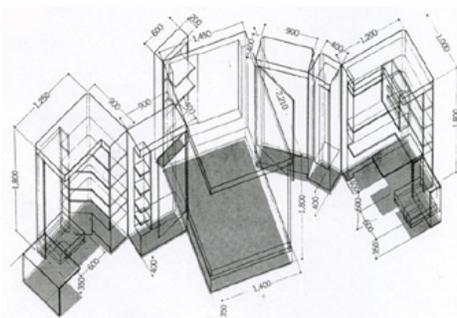
<sup>17</sup> Cfr. MIUR, *Indicazioni nazionali* cit., p. 5.

<sup>18</sup> I bambini sono diversi tra loro e «lo stesso bambino ha necessità diverse a seconda delle giornate e nel corso della stessa giornata: ha bisogno di stare in piedi, seduto al tavolo, seduto a terra, sdraiato, accovacciato, ecc. Ciò è valido non solo per i momenti *informali*, ma anche per i momenti di attività più *strutturati*: gli spazi non devono "costringere" ad una postura prevalente, ma permetterne la effettiva varietà e la scelta» (Rete Nazionale Scuole Senza Zaino, *Un approccio globale al curricolo* cit., p. 4).

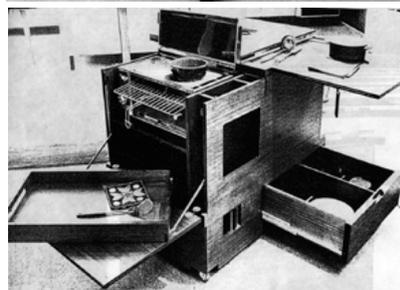
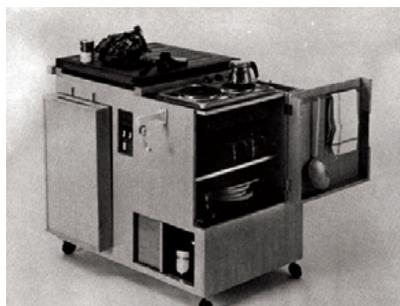
<sup>19</sup> MIUR, *Indicazioni nazionali* cit., p. 17.



M. Kurokawa - *La casa flessibile*, 1972.  
Macroarredo del tipo *armarium* con elementi incernierati ampliabili ed estraibili. Il dispiegamento delle sue parti determina differenti microspazi delimitati da margini alti che "chiudono", anche solo su uno o due lati, lo spazio vivibile.



J. Colombo - *Cucina minima*, 1963.  
Macroarredo del tipo *cassa mobile e ampliabile*. Il volume è scavato per ricavare i vani nei quali introdurre tutti gli elementi di corredo secondo un accurato progetto del loro ordine di giacitura. Tali vani estraibili e ribaltabili determinano i differenti *centri di lavoro diffusi* intorno al macroarredo.



J. Colombo - *Living bad*, 1971.  
Macroarredo del tipo *pietra* con elementi autonomi mobili ed elementi ribaltabili. Questo tipo offre una "zattera" per le attività di socializzazione (accogliere); poi il dispiegamento delle sue parti crea angoli più intimi per il riposo nelle sue diverse declinazioni (appartarsi, raccogliersi).



# I progetti

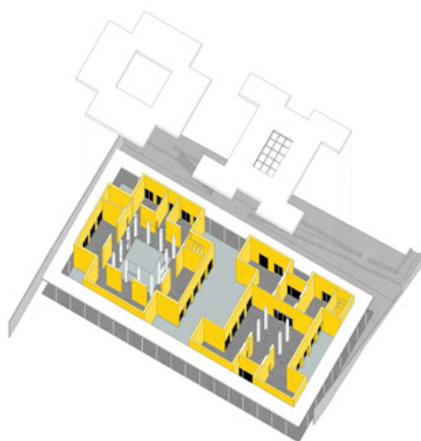
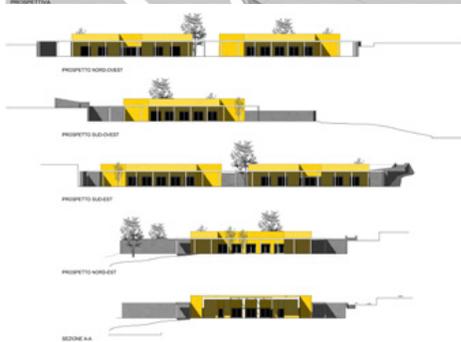
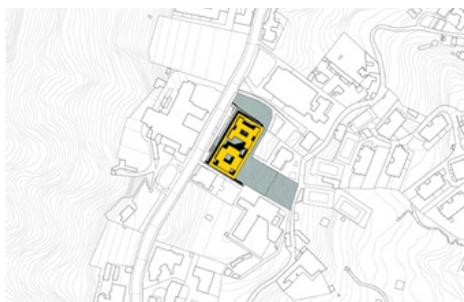
a cura di Camillo Orfeo e  
Gennaro Di Costanzo

progetto di  
Lorenzo Giuseppe Aleo  
Domenico Pinto

## Blocchi con corti su basamento

In questa elaborazione si è assunta la corte come centro della composizione su cui si attestano le differenti volumetrie atte ad ospitare le aule e gli ambienti amministrativi, nonché collettivi, dell'impianto. Si è, inoltre, deciso di doppiare quest'ultimo con un edificio gemello che, tuttavia, inverte la logica insediativa modificando il moto centripeto in centrifugo. Il porticato assume

il ruolo di "recinto" aperto e coperto in luogo di quello chiuso e scoperto. Tale soluzione si combina con un ulteriore elemento fondante come il basamento che manifesta una definita relazione con il suolo, elevando la scuola su di un piano privilegiato rivolto a stabilire chiare relazioni con il contesto.

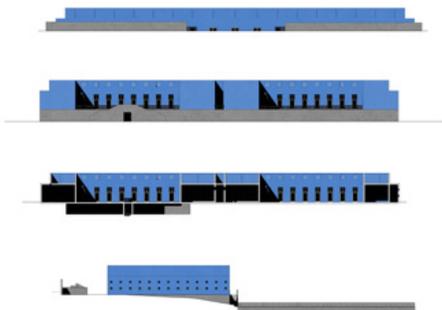
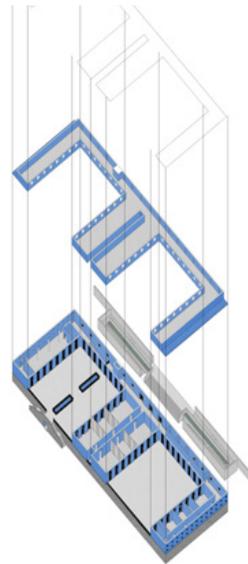


# Corti urbane

progetto di  
Francesca Lodi  
Federico Martino  
Alessandro Pellegrino

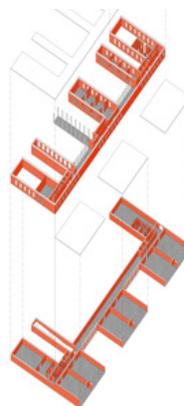
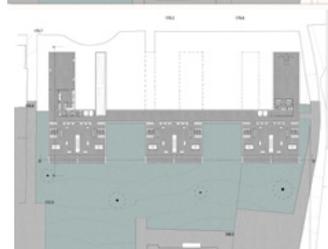
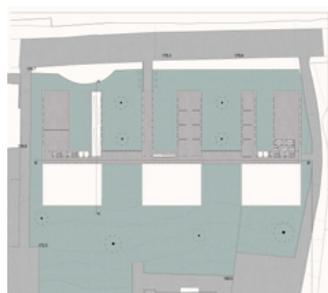
Un piccolo progetto urbano che si apre con due grandi corti poggiate su basamento e aperte sul paesaggio. La disposizione a pettine dell'edificio è caratterizzata da un corpo di distribuzione rivolto verso il lato strada e dalle aule che, disposte sul corpo centrale doppio, si affacciano sulle corti. I bracci esterni sono occupati sul lato ovest dalla palestra e sul lato est dagli spazi del-

la direzione e della segreteria. Le corti, poste al livello delle aule, permettono un facile utilizzo degli spazi aperti, concepiti per le molteplici attività che possono svolgersi all'esterno. Il giardino è raggiungibile mediante una scala posta in prossimità di una delle due corti. Il terrazzo è circondato da una alta parete finestrata in grado di esaltare il carattere urbano dell'edificio verso via Manzoni.



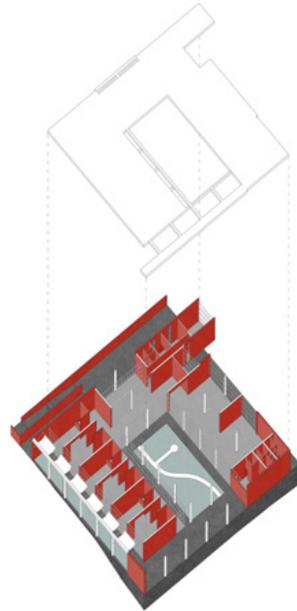
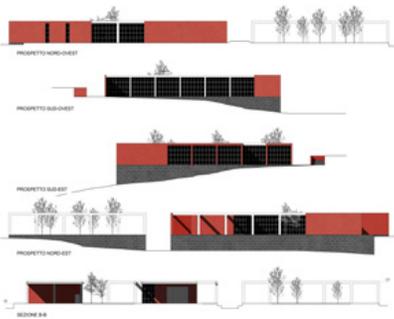
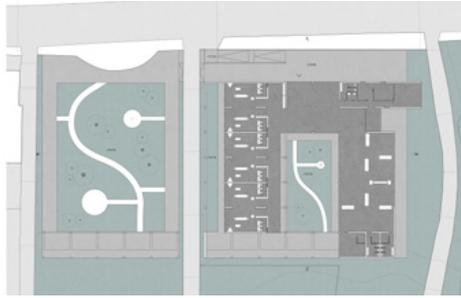
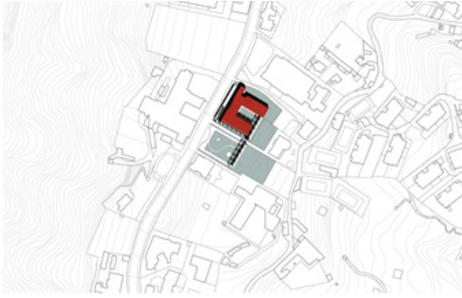
Questo progetto è formato da una lunga stadia che divide due quote differenti, una a monte e l'altra a valle, su cui si attestano dei corpi longitudinali ortogonali ad essa. Sul lato strada si aprono delle corti poste al livello degli ambienti che ospitano le funzioni accessorie della scuola, mentre, verso l'orizzonte, si attestano i gruppi di aule aggregati fra loro in modo da costitui-

re tre corpi quadrangolari. In tal caso, è l'architettura stessa a disegnare il suolo, sfruttando il salto di quota e cercando, attraverso le propaggini a monte, plurime modalità di ingresso. Le aule, poste a una quota più bassa, guadagnano un rapporto privilegiato con lo scenario del golfo attraverso la mediazione di un giardino dove i piccoli scolari possono giocare all'aperto.



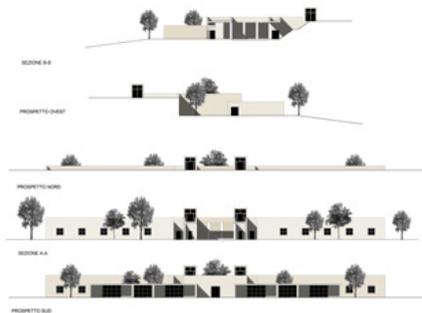
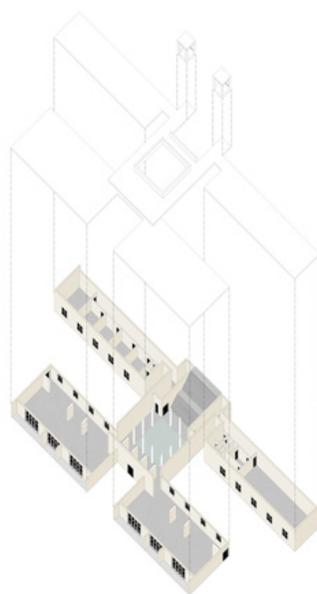
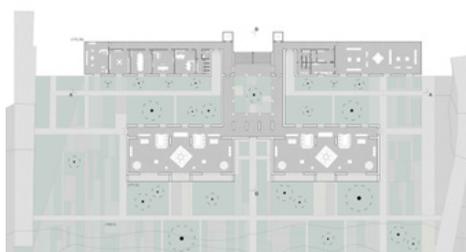
Il progetto, una variazione dell'Asilo Sant'Elia a Como, si scontra con la pervasiva grammatica di Terragni, fatta di pilastri e muri non allineati che, pur permettendo di definire ambienti aperti e flessibili lasciano poco spazio, proprio in virtù della loro potente definizione formale, ad interpretazioni libere e tradenti. Il rapporto con il terreno acclive è stato risolto con un basamento,

esteso anche ad una parte del giardino su via Manzoni, che accoglie spazi aperti e scoperti che lavorano dialetticamente con la corte centrale dell'edificio al fine di offrire una pluralità di affacci verso l'ampio arco prospettico rivolto verso il golfo.



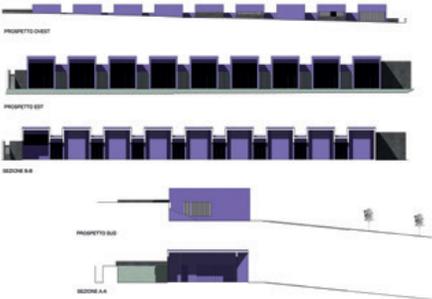
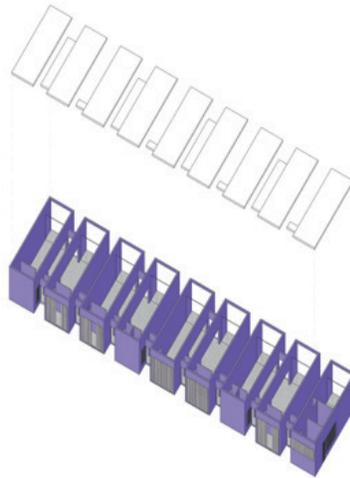
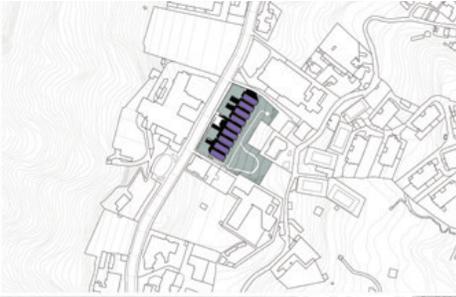
Questo progetto assume come riferimento la scuola a Fagnano Olona di Aldo Rossi lavorando sul principio ostemonico secondo il quale, rispetto ad un asse virtualmente passante per la corte, si giustapppongono dei corpi lamellari ad esso normali. L'impianto rimane fedele all'impostazione rossiana mutuando il principio di alternanza tra corti aperte e volumetrie chiuse. Il rapporto con

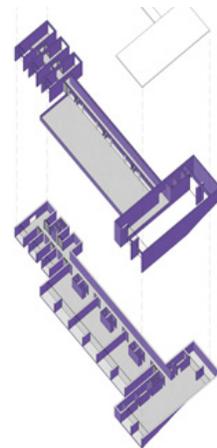
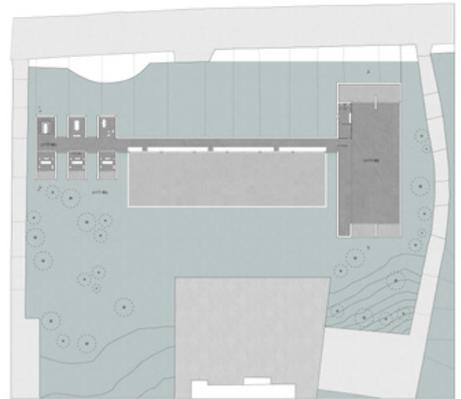
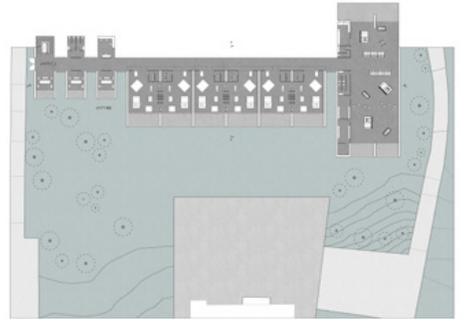
il suolo e con l'orizzonte si stabilisce mediante un ampio giardino che accoglie la scuola. Questa a sua volta, funge da collegamento architettonico tra le diverse quote, risolvendo il dislivello presente tra la strada e il giardino. Le aule sono disposte nei bracci più a sud, aperte verso il paesaggio, mentre i corpi più piccoli, destinati a mensa e direzione sono aperte sulla corte interna.



I due progetti sono caratterizzati da un corpo longitudinale, che misura il lotto, su cui si giustappongono delle volumetrie trasversali di proporzioni differenti. Le due soluzioni si differenziano nella dimensione e nella misura dei corpi trasversali; nel primo progetto si assume un singolo elemento monolitico, aperto sui lati corti, come ambiente-tipo da reiterare e aggregare; nel se-

condo la differenziazione volumetrica degli ambienti mette in evidenza il carattere seriale o aggregativo degli spazi contenuti. In entrambi i progetti c'è un rapporto opposto tra i due lati: verso la strada emergono solo piccoli volumi, mentre sul lato del giardino le grandi vetrate permettono agli spazi di essere inondati di luce e dalla bellezza del paesaggio.



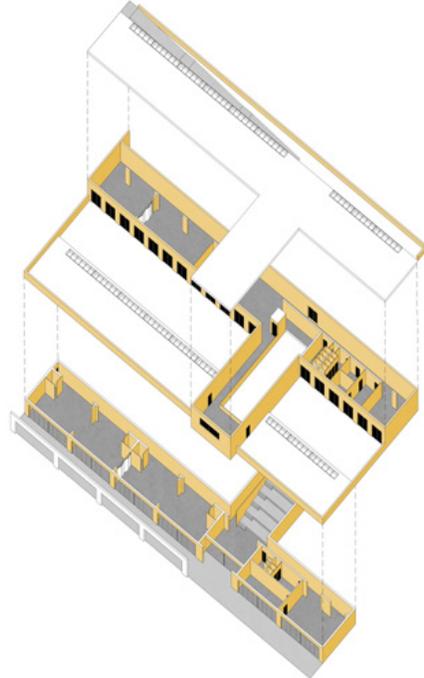
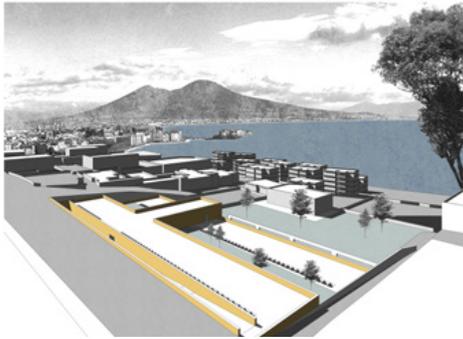
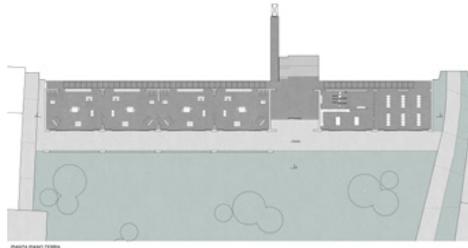


# Corpi paralleli su quote sfalsate

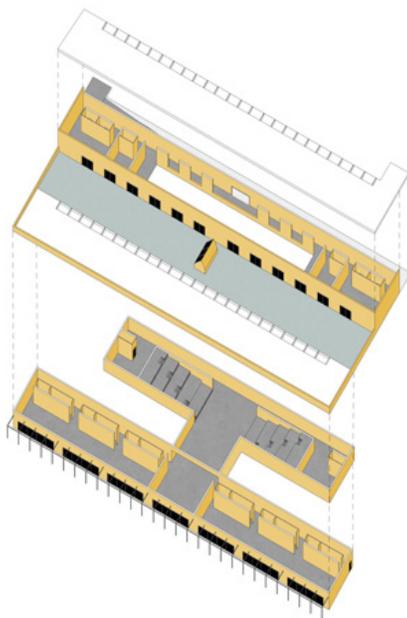
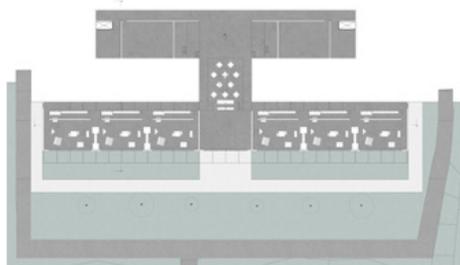
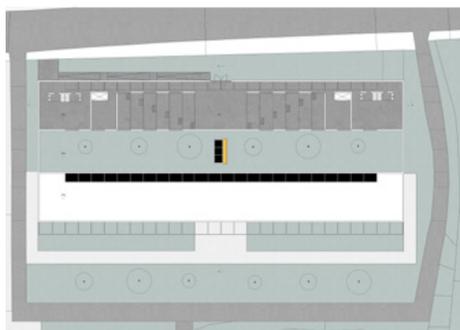
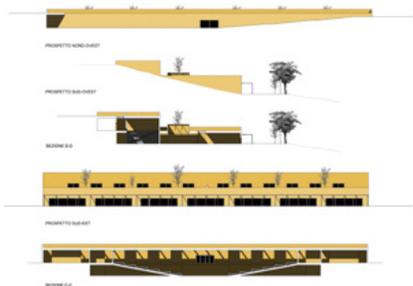
progetto di  
Lucia Giliberti  
Viviana Imparato  
Alessandra Ioio

Le due proposte progettuali, elaborate dagli studenti, utilizzano due corpi longitudinali paralleli atti a trattenerne una corte-strada e, contemporaneamente, risolvere il problema del salto di quota, evitando di aggiungere ad esso parti altre che stabiliscono gradienti spaziali di mediazione con l'esterno. In virtù di ciò, queste soluzioni si compongono di un piano ipogeo che prova a connettere le due quote della

scuola: nella prima mediante uno spazio di connessione trasversale alla direzione prevalente, nella seconda attraverso lo spessore del corpo longitudinale a monte. In entrambi i casi il salto di quota interno è risolto attraverso un'ampia sala gradonata che funge da spazio al servizio non solo della scuola ma della comunità, determinando un ulteriore livello di compenetrazione tra edificio scolastico e contesto pubblico. Inol-



tre, entrambi gli edifici stabiliscono un rapporto conciso e chiarificante con il paesaggio, ricucendo la relazione natura-artificio grazie alle ampie terrazze aperte verso il golfo ed il Vesuvio.



# La composizione dei macroarredi.

## Dieci ipotesi progettuali

a cura di Ombretta Iardino

progetto di  
Francesca Della Cerra  
Giuseppe Esposito  
Giuseppe Ferrara  
Daniela Giannini

### 1. Il paesaggio educativo: pianta libera e pianta chiusa

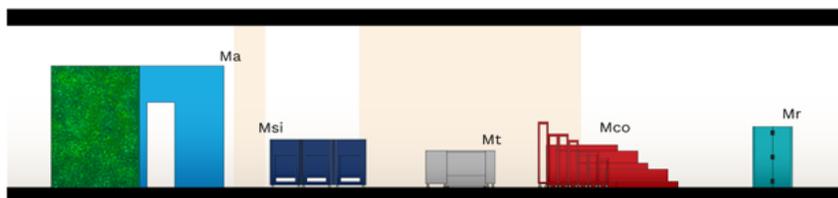
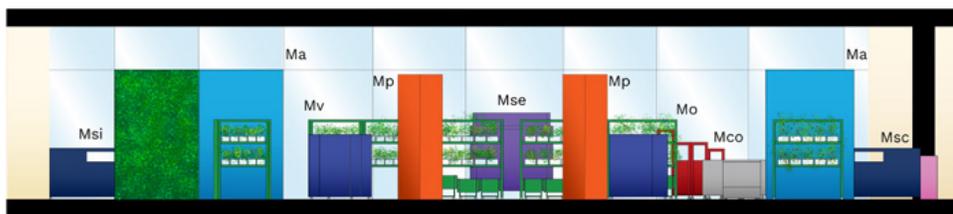
I *macroarredi*, autoportanti e autonomi rispetto allo spazio nel quale vengono collocati, consentono di creare un *paesaggio educativo* aperto e flessibile in schemi a *pianta libera*, ma anche in quelli, più tradizionali, a *pianta chiusa*. Nel primo caso, si ottiene una fluidità visiva e di attraversamento dello spazio nel quale non vi è più distinzione tra *sezione* e *corridoio*. Non vi sono più *margini fissi* ed invalicabili tra le diverse sezioni e tra queste e gli spazi di distribuzione.

Anche nel secondo caso, nonostante lo schema chiuso, la divisione tra la *sezione* ed il *corridoio* non è statica poiché in alcuni momenti i *macroarredi* collocati sul margine, dispiegandosi, “invadono” il *corridoio* e “portano fuori” le attività dei bambini, creando continuità tra *sezione* e *corridoio*.

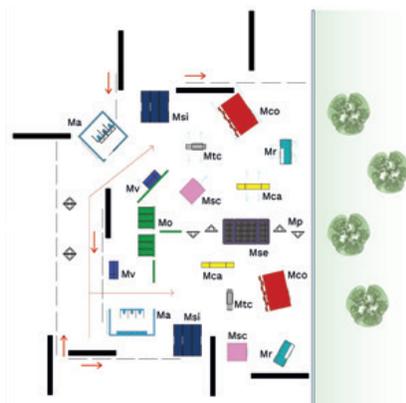
Le sezioni, inoltre, non sono separate da margini fissi (muro), ma dagli stessi *ma-*

*croarredi* che servono per le attività di *intersezione*, come ad esempio il Mobile del selvaggio [Mse]. Il *paesaggio educativo*, è caratterizzato da: *riferimenti visivi* come il Mobile dell’acqua [Ma], il Mobile del riuso [Mr], il Mobile del colore [Mco], il Mobile della carta [Mca] ed il Mobile del *periaktós* [Mp]; *margini* permeabili come il Mobile credenza con orto tecnologico [Mo], il Mobile del vapore [Mv]; *nodi* come il Mobile del selvaggio [Mse] ed il Mobile del silenzio [Msi].

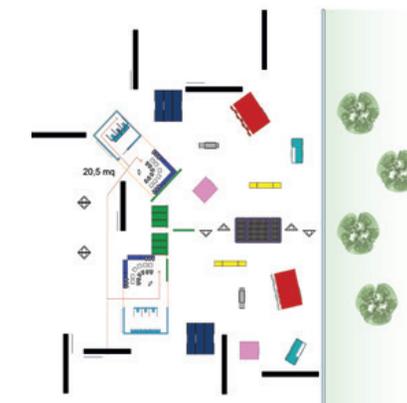
Nei diversi *macroarredi* le funzioni sono “comprese” nella plasticità stessa dell’*unità funzionale*, per poi essere dispiegate attraverso un sistema ordinato di movimenti. Questa progressiva apertura del *macroarredo* avviene attraverso una tensione degli elementi di arredo verso la conquista di una dimensione architettonica, spaziale, dell’involucro che, in configurazione chiusa, li ordina in una forma geometrica elementare.



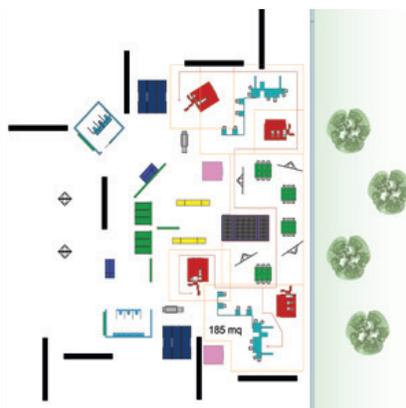
Sezione longitudinale e trasversale di un paesaggio educativo realizzato con macroarredi mobili e trasformabili in una distribuzione a pianta libera. Il paesaggio è caratterizzato da evidenti addensamenti e rarefazioni, rilievi e zone a terra.



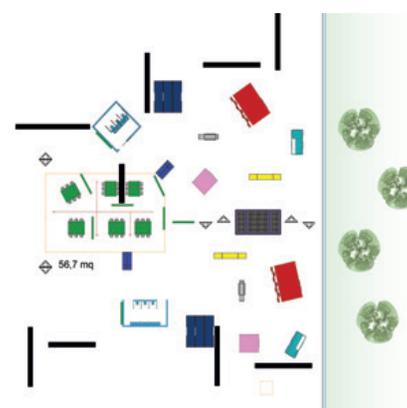
1



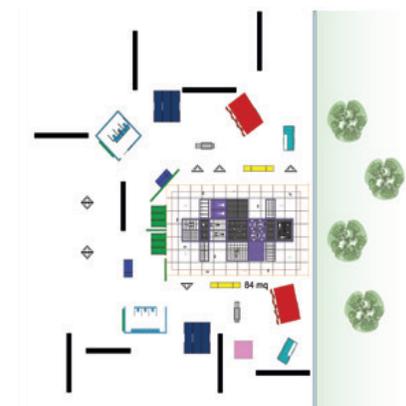
2



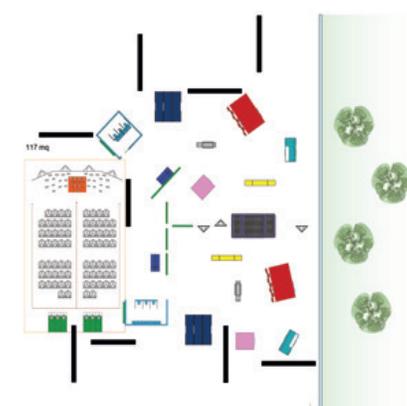
3



4



5

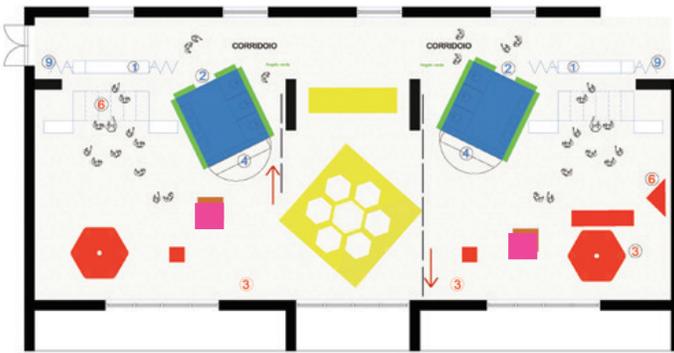


6

Storyboard delle attività didattiche che si svolgono nel paesaggio educativo a pianta libera. I macroarredi consentono differenti configurazioni dello spazio che si dilata, si restringe e si interseca con altri spazi a seconda delle necessità. La regia pedagogica ordina l'alternanza tra le *attività stabili* e di routine e le *attività variabili*. Il ritmo delle attività: 1 - configurazione chiusa - accedere; 2 - igienizzarsi, svestirsi e condividere il programma della giornata nell'agorà temporanea 20 mq; 3 - laboratorio modellazione 3D e disegno (arte-teatro) 185 mq; 4 - mangiare 56 mq; 5 - attività ludico-motoria 84 mq; 6 - teatro del travestimento (prove e spettacolo) 120 mq.

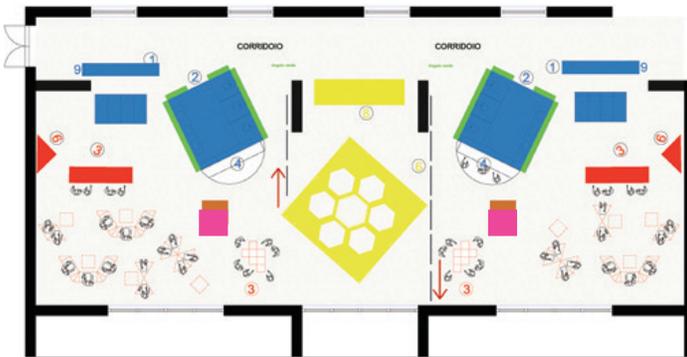
Anche in una distribuzione più tradizionale (aula + corridoio) l'utilizzo dei macroarredi consente di "movimentare" i margini dello spazio della sezione. Il Mobile dell'acqua [Ma] ed il Mobile del vapore [Mv] rappresentano, infatti, margini permeabili che, sia in configurazione chiusa che in configurazione aperta, determinano una fluidità visiva e di attraversamento tra corridoio e sezione. Elementi divisori rimovibili possono, all'occorrenza, ripristinare una condizione di chiusura totale dei differenti spazi.

**progetto di**  
Matteo Papa  
Alessandro Turzi



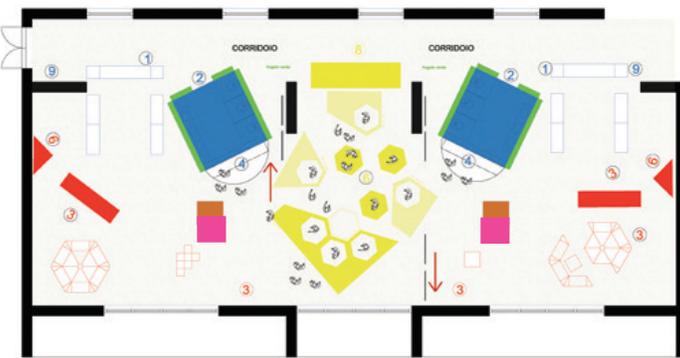
- 1 Attività stabili di routine MV
- 2 MA
- 3 Ms
- 3 AO-Attività ORDINATE Mcc
- 3 Msc
- 4 Attività dell'orto + attività della mensa Mo
- 4 Credenza
- 5 Attività libere-ludico motorie Mso
- 6 Attività speciali Mr
- 6 Περίπλοκος
- 7 Attività libere - ludico motorie Mse

1 - accedere, igienizzarsi, svestirsi, condividere le attività della giornata



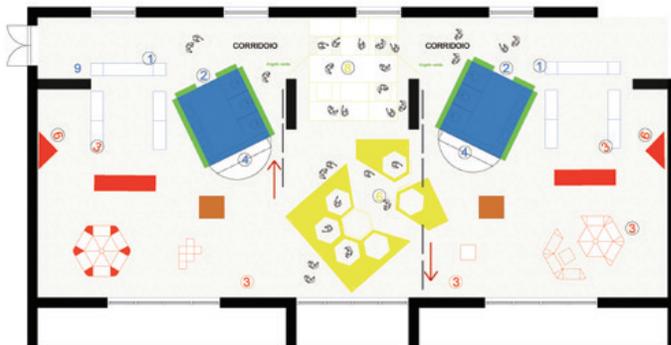
2 - attività del disegno, della modellazione per il teatro di carta (*kamishibai*)

1-2 La prima attività del bambino si svolge sulla soglia della sezione. Il macroarredo Mobile del vapore [Mv] offre, in configurazione aperta, l'angolo dello spogliatoio e quello dell'*agorà* temporanea dove poter condividere le attività della giornata. Poi si comincia, nell'autodeterminazione delle attività, degli angoli e della postura, con il gioco dell'arte, della modellazione 3D e, dunque, del teatro.



3 - attività del silenzio (dormire, leggere, ascoltare musica)

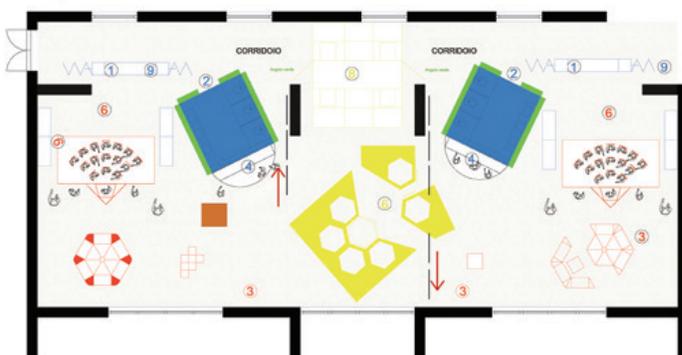
3 L'attività del silenzio si svolge sulla "zattera" offerta dal Mobile del silenzio [Msi], condivisa tra due sezioni. In configurazione aperta il macroarredo offre una serie di angoli diffusi. Qui i bambini si dividono in piccoli gruppi a seconda delle necessità: dormire, leggere, ascoltare musica, stare in relax, tutto in rigoroso silenzio. Il Mobile dell'acqua [Ma] è un punto di incontro e di condivisione.



4 - attività ludico-motorie



4 Lo spazio plus che divide le due sezioni è utilizzato anche per le attività motorie. Esse "invadono" il corridoio creando continuità tra sezioni e spazi di distribuzione.



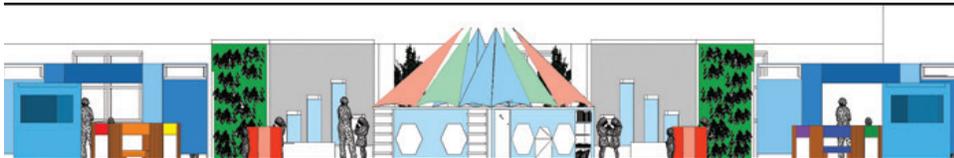
5 - il kamishibai



5 Il Mobile del vapore [MV] e il Mobile dell'acqua [Ma] si offrono come punti focali dell'ambientazione per l'attività del teatro di carta, con il dispiegamento del *periaktós*.



Skyline del paesaggio educativo con macroarredi autonomi e autoportanti

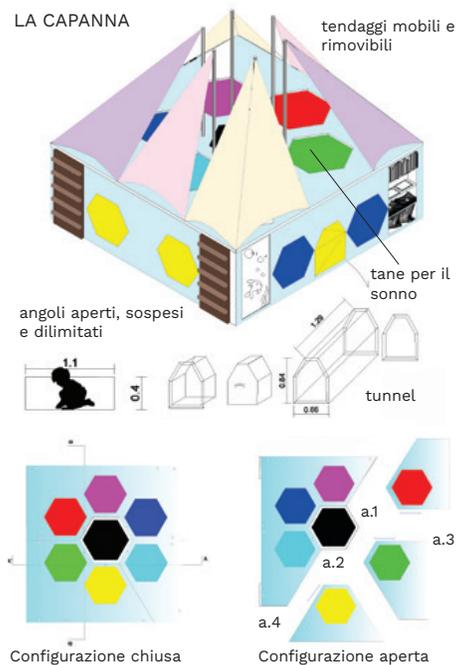


## 2. I macroarredi per le attività stabili, di routine. I nodi e i margini della sezione

progetto di  
Matteo Papa

Campi di esperienza:  
Il sé e l'altro, La conoscenza del mondo.

LA CAPANNA



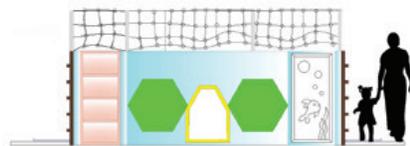
MOBILE DEL SILENZIO [Msi]

Macroarredo del tipo *pietra* con elementi accostati e mobili ed elementi estraibili.

In configurazione chiusa il macroarredo si presenta come ideale "zattera" per differenti attività come il disegno e i giochi didattici di costruzione. In configurazione aperta esso propone ai bambini molteplici angoli e tane per il riposo e per il relax.



Configurazione aperta del Mobile del silenzio



Configurazione semi aperta del Mobile del silenzio

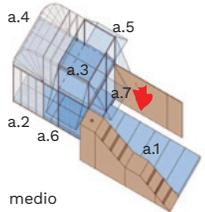
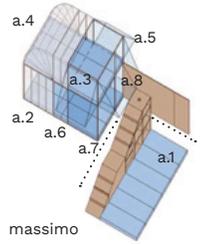
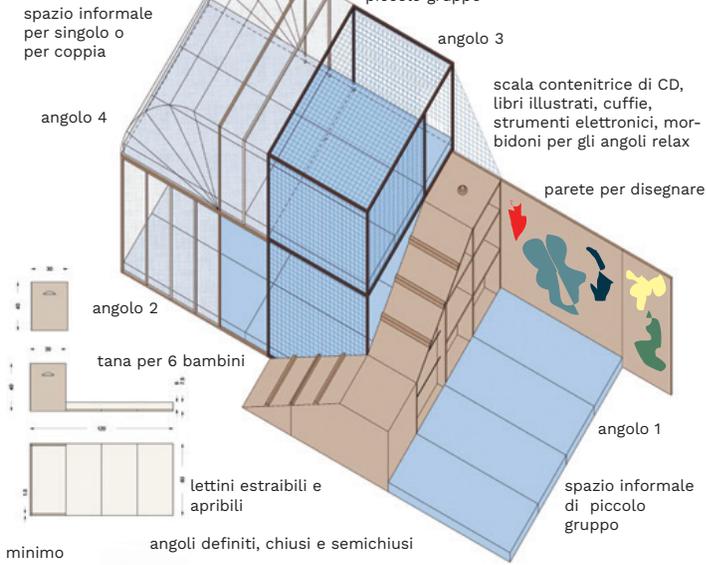


Configurazione chiusa del Mobile del silenzio

Gli angoli che il Mobile del silenzio [Ms] offre ai bambini per l'attività del sonno e del relax sono aperti e sospesi. Ai bambini è affidato il compito di modulare la voce, di gestire l'utilizzo degli angoli in relazione ai materiali presenti nel macroarredo (libri, CD, cuffie ecc.). Questa "zattera" completamente aperta è un punto focale della sezione, ancora di salvezza per appartarsi pur restando in contatto visivo con i compagni di gioco.

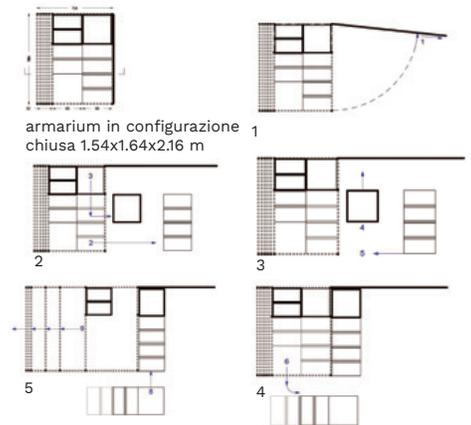
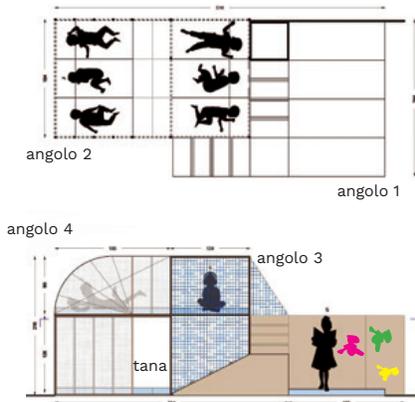
Il suo volume è "scavato" per ricavare: i vani necessari per i corridoi della zona relax; le tane per isolarsi e riposarsi, leggere, ascoltare musica con posture molto informali; tunnel interni per giochi motori. Il tendaggio modulare ed estraibile determina il riparo, la capanna; se però si estraggono solo un paio di moduli allora la fantasia del bambino è capace di trasfigurare questo arredo in una nave.

LA TANA SOSPESA



MOBILE DEL SILENZIO [Msi]

Macroarredo del tipo *armarium* con elementi legati, ribaltabili ed allungabili, e con elementi liberi mobili ed estraibili.



Configurazioni di dispiegamento delle parti del macroarredo: 1-apertura anta; 2-estrazione del primo modulo di scala; 3-posizionamento primo modulo scala; 4-estrazione secondo modulo di scala; 5-dispiegamento della tenda per i più piccoli.



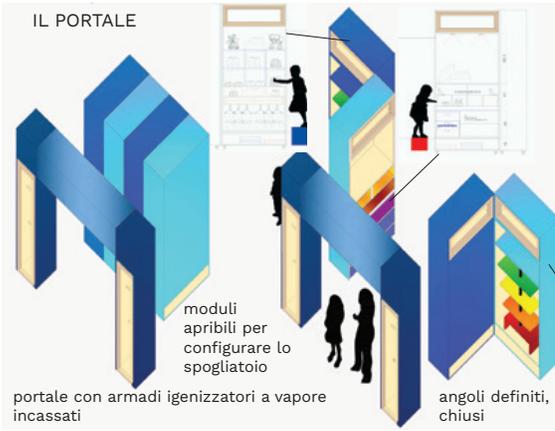
**MOBILE DEL VAPORE [Mv]**

**progetto di**  
Alessandro Tuzi

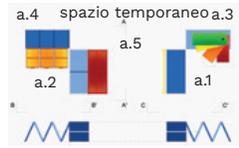
Macroarredo del tipo *armarium* con elementi incernierati ed elementi liberi accostati.

Questo macroarredo rappresenta la soglia che divide la sezione dallo spazio del corridoio. Tale soglia è sottolineata dal portale con armadi igienizzanti.

**L'AGORÀ**



- 1- togliersi il cappotto (igienizzare)
- 2- svestirsi (igienizzare)
- 3-vestirsi con abiti per la sezione
- 4- condividere le attività della giornata



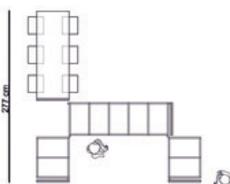
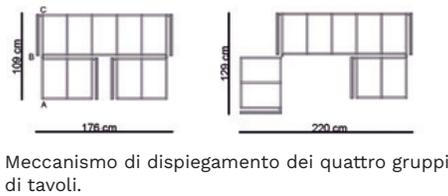
In configurazione aperta i due moduli configurano spazi differenziati dello spogliatoio temporaneo. Le sedute che si estraggono da uno dei moduli servono anche nel momento della condivisione delle attività all'inizio della giornata: lo spogliatoio diventa una piccola *agorà* temporanea.

**MOBILE DELLA CREDENZA CON ORTO TECNOLOGICO [Mo]**

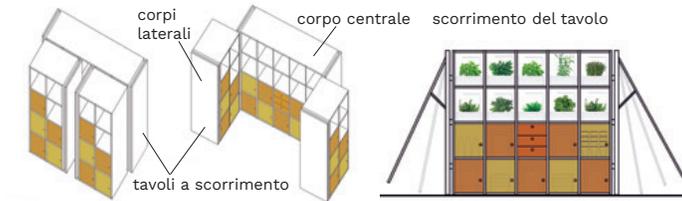
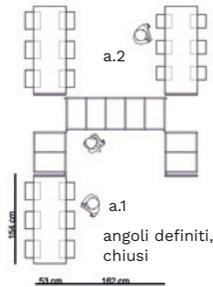
**progetto di**  
Viviana Imparato

Macroarredo del tipo *armarium* con elementi incernierati apribili ed elementi ribaltabili.

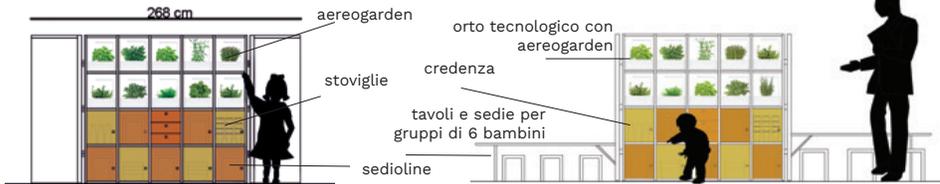
Collocare questo macroarredo in ogni sezione consente di poter gestire il momento del pranzo in modo autonomo. I bambini, così, possono apparecchiare e sparecchiare, ripulire tutto e prendersi cura delle piccole piantine collocate negli aereogarden. Il meccanismo di dispiegamento determina diversi angoli che dividono automaticamente i bambini in piccoli gruppi.



**IL BIVACCO**



Il macroarredo con la credenza offre la possibilità ai bambini di gestire tutta la preparazione dell'angolo del pranzo.

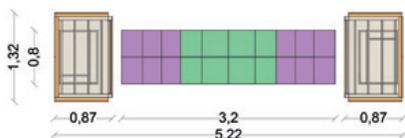
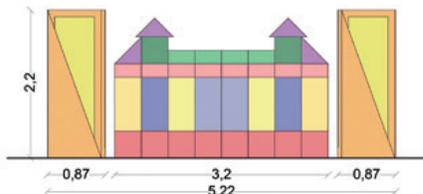


### 3. Il macroarredo per le attività ludico-motorie. Il diritto al selvaggio

progetto di  
Pasquale D'antuono

Campi di esperienza:  
Il corpo e il movimento, il sé e l'altro.

#### IL MURO



angoli definiti, aperti

gioco individuale  
configurazione massima

parete di gomma della torre ribaltabile a terra

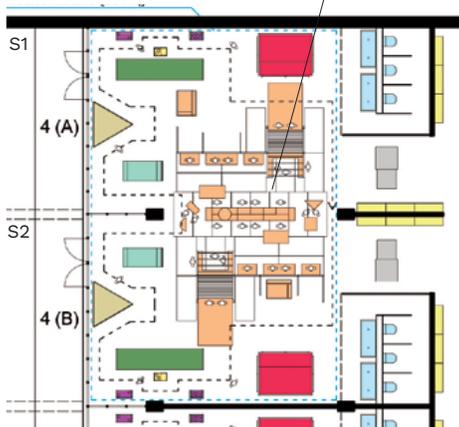
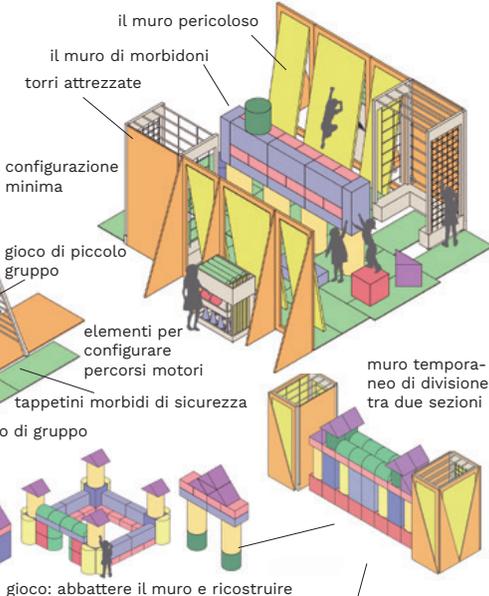


Questo macroarredo accompagna i bambini nella realizzazione di uno dei loro diritti come, ad esempio, quello che Zavalloni indica come il diritto al selvaggio. Il suo dispiegamento offre una serie di giochi adatti ai più piccoli, come i percorsi motori, ed ai più grandi con i muri di arrampicata e con una serie di attrezzi ginnici che aiutano lo sviluppo motorio.

#### MOBILE DEL SELVAGGIO [Mse]

Macroarredo del tipo *armarium* con elementi liberi ed accostati.

Il macroarredo è composto da un MURO di morbidi, che i bambini "abbattono" quando è il momento del gioco ludico-motorio, e due torri attrezzate laterali. Queste contengono elementi estraibili e ribaltabili con i quali si può configurare un sistema di giochi motori che tengano conto del movimento laterale e verticale.

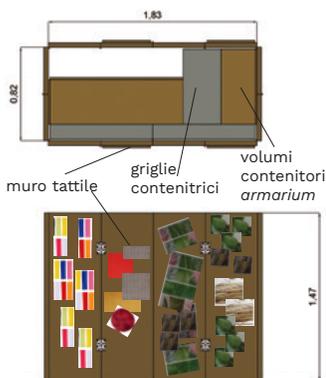


## 4. I macroarredi per le attività variabili. La sezione senza banco

progetto di  
Giuseppe Ferrara

Campi di esperienza:

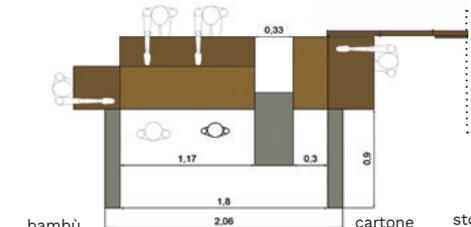
Immagini, suoni e colori, I discorsi e le parole, Il corpo e il movimento, Il sé e l'altro, La conoscenza del mondo.



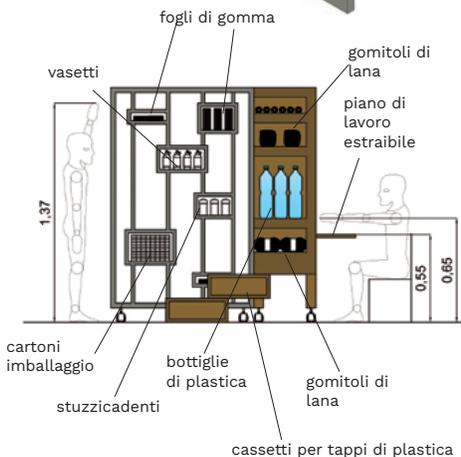
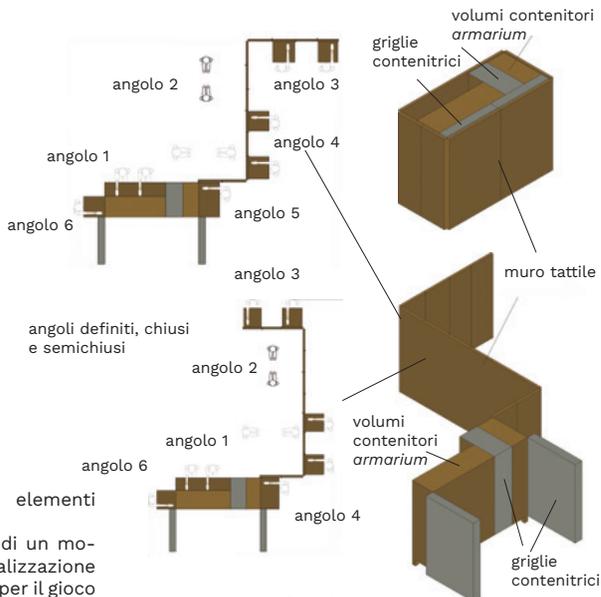
MOBILE DEL RIUSO [Mr]

Macroarredo del tipo *armarium* con elementi estraibili e piani ribaltabili.

Questo macroarredo è rappresentativo di un modello di didattica improntato sulla realizzazione manuale di oggetti sia per la sezione, sia per il gioco del teatro che per il gioco dell'arte, attraverso il riuso di materiali (non strutturati) naturali e artificiali. La "pelle" che avvolge il macroarredo è una sorta di muro tattile sul quale, di volta in volta, possono essere agganciati frammenti di materiali che i bambini possono toccare, prelevare e utilizzare e, soprattutto, raccogliere e riutilizzare. Il dispiegamento di tale muro, costituito da moduli incernierati, consente, inoltre, di realizzare una serie di angoli nei quali i bambini, con posture informali, possono gestirsi il lavoro di modellazione in gruppo (piccolo, medio, grande).



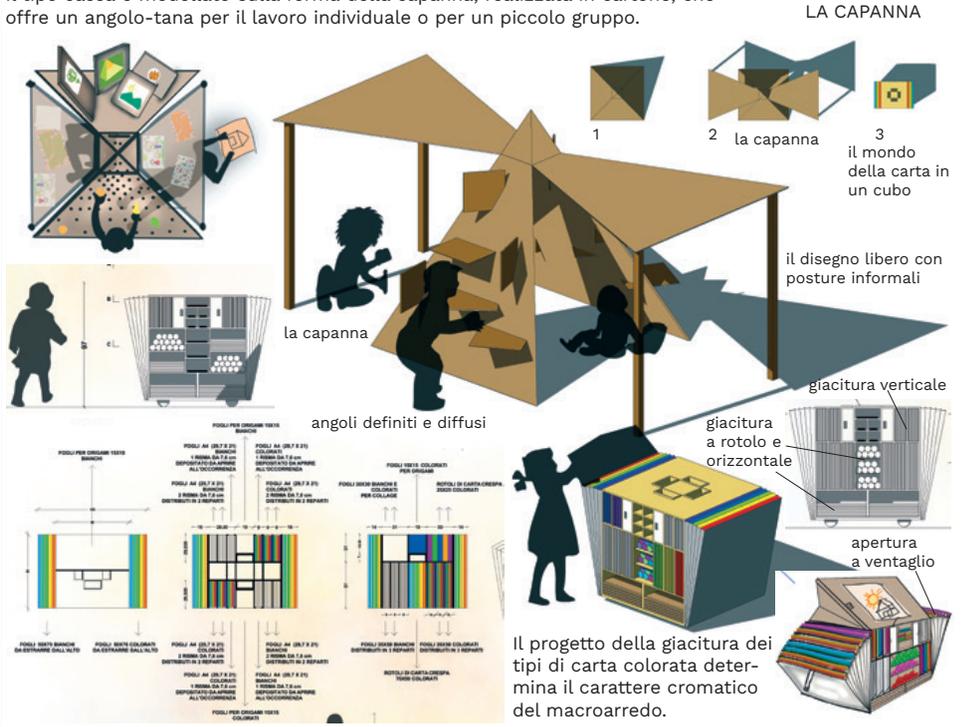
IL MURO



**MOBILE DELLA CARTA [Mca]**

**progetto di**  
Marika Casoria

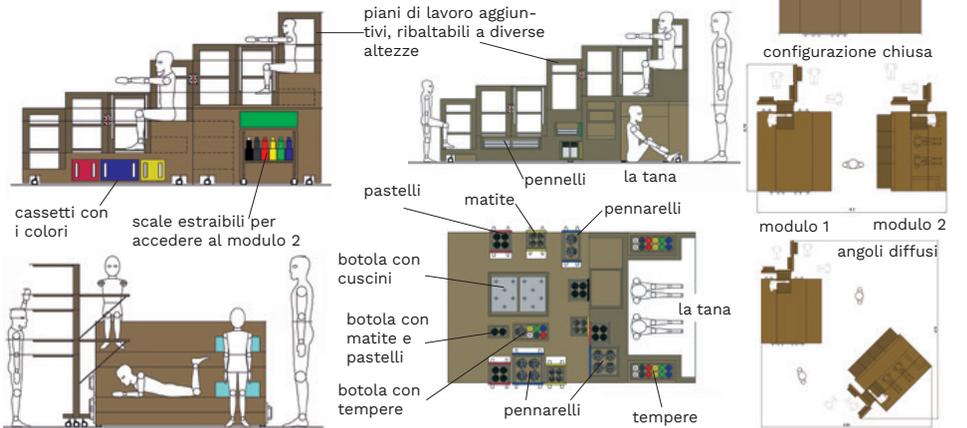
Macroarredo del tipo *cassa* con elementi estraibili, ed elementi liberi e spostabili.  
Il tipo *cassa* è modellato sulla forma della capanna, realizzata in cartone, che offre un angolo-tana per il lavoro individuale o per un piccolo gruppo.



**MOBILE DEL COLORE [Mco]**

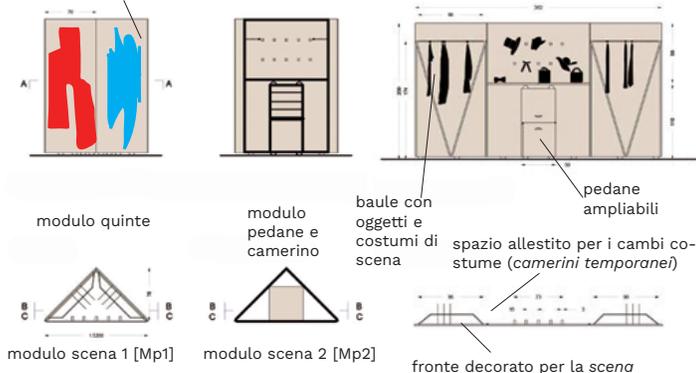
**progetto di**  
Giuseppe Ferrara

Macroarredo del tipo *cassa* con elementi liberi e spostabili, sagomati a forma di scala. Il volume è stato "scavato" per potervi inserire i contenitori delle varie tipologie di colore. La scala accoglie i bambini che possono disegnare liberamente con differenti posture (sdraiato, accovacciato, seduto, in piedi). Uno dei vuoti ricavati nel modulo più alto offre anche una tana per i momenti di solitudine o di lavoro singolo.

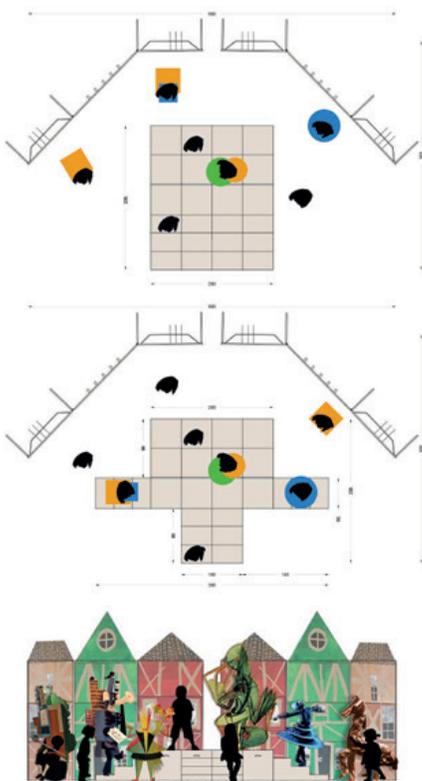


Macroarredo del tipo *armarium* con elementi estraibili, ed elementi liberi e spostabili. In ogni sezione sono presenti 2 tipi di *periaktói* che servono per configurare lo spazio della rappresentazione; un modulo contiene le pedane trasformabili (palcoscenico), oggetti di scena, costumi e parti di scenografia; un altro modulo, con i suoi pannelli di chiusura, funge da quinte mobili decorate dai disegni dei bambini.

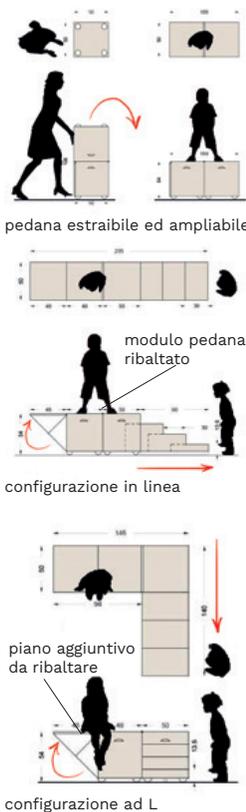
3 pareti del *periaktós* decorate dagli stessi bambini



Il sistema dei due moduli *periaktói* consente di poter definire le parti principali dello spazio della scena: il palcoscenico, le quinte e lo spazio dei camerini. Per il laboratorio di due sezioni (minimo) sono previsti 4 *periaktói* (per definire la pedana del palcoscenico e lo spazio dei camerini) e 2 *periaktói* (per configurare i margini della scena vera e propria). I pannelli dei moduli contribuiscono tutti al disegno della scena.



Il teatro del travestimento



Il modulo della pedana (50x50x54 cm) è costituito da due sottomoduli sovrapposti. Il modulo superiore, attraverso un semplice ribaltamento, consente di ampliare la superficie calpestabile. Ogni modulo, inoltre, contiene le scale estraibili.

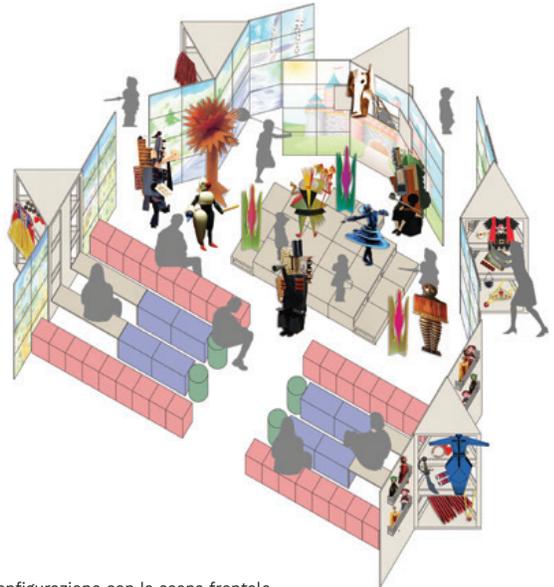
Le scale, estratte a cassetto, possono determinare due configurazioni differenti: la loro composizione, inoltre, consente di poter creare piani di palcoscenico flessibili ed adattabili alla fiaba da rappresentare.

Con 4 moduli (in 4 *periaktói*) si può costruire un'area di palcoscenico pari a 2x2.35m.

La forma prismatica fa dei *periaktói* i punti visivi di riferimento all'interno del paesaggio educativo.

Macroarredo del tipo *armarium* con elementi ribaltabili.

In ogni sezione sono collocati 2 moduli *periaktói* (minimo) per configurare lo spazio della platea. Ogni modulo, attraverso un semplice ribaltamento, genera lo spazio per due file di spettatori; i lati del modulo, una volta aperti, possono essere utilizzati per definire i margini dello spazio della platea. Ogni *periaktós* funge, inoltre, da baule per gli oggetti di scena.



Configurazione con la scena frontale



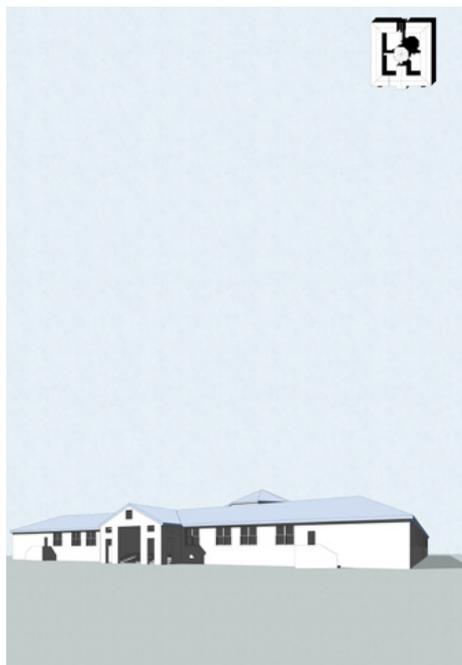
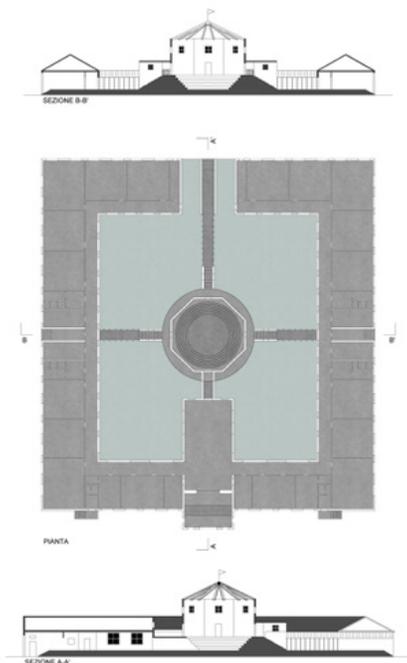
Configurazione con la scena centrale

Il *gioco del travestimento* può essere realizzato "mettendo in campo" le metodiche di una forma rappresentativa specifica che ha i suoi principali riferimenti culturali nel lavoro di palcoscenico di O. Schlemmer e di F. Depero. Tale tipo di teatro, attraverso la costruzione dei costumi plastico-spaziali, consente, infatti, di lavorare con il corpo dei bambini, che diventa il "portatore" vivo e mobile di frammenti di scenografia. Gli ambienti (natura e architettura) della fiaba da rappresentare sono restituiti sia con i disegni affissi sui pannelli dei *periaktói*, sia con le sagome costruite con materiale da riciclo, sia con i *costumi plastico spaziali*.

## Sinossi di un corso di progettazione

Gennaro Di Costanzo

Aldo Rossi, Scuola media a Broni, 1979-81, elaborazione degli studenti.

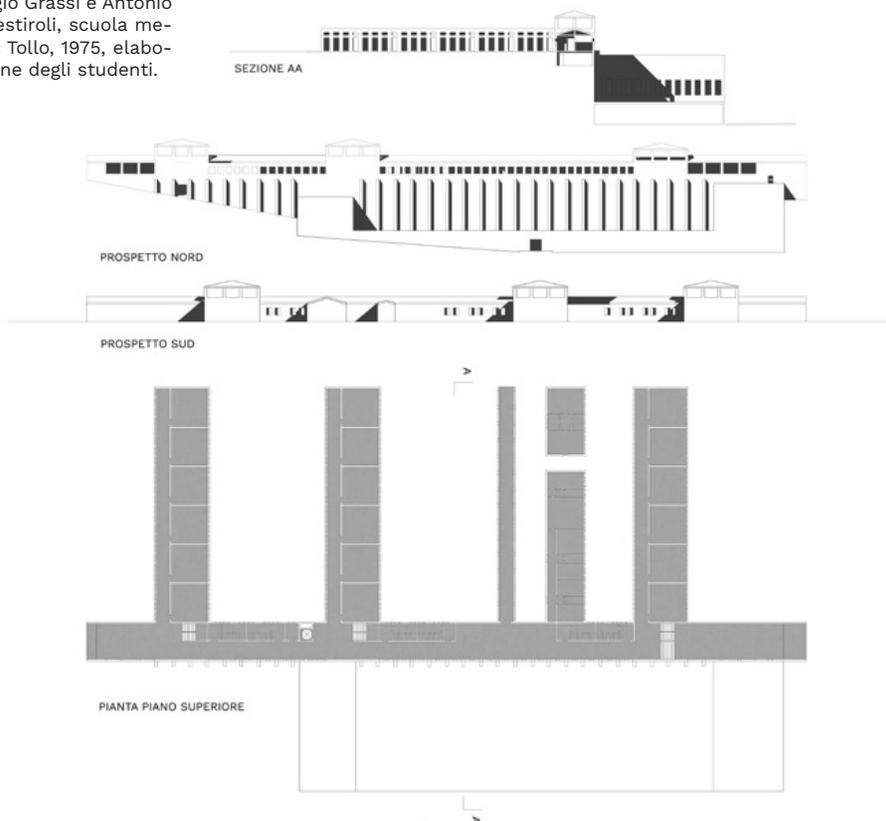


I progetti redatti dagli studenti del Laboratorio di Composizione architettonica e urbana hanno affrontato due questioni fondamentali che, per la loro pregnanza e complessità, riescono a sintetizzare l'obiettivo formativo prefissato per il 2° anno. Ci si riferisce appunto al duplice sforzo da compiersi nella seconda esperienza progettuale del corso quinquennale, ovvero quello di consolidare i principi fondamentali della Composizione architettonica attraverso la consapevole assunzione degli strumenti atti a stabilire una dialettica tra contesto urbano ed esercitazione progettuale sul singolo manufatto. Da sfondo a tali questioni si staglia il "tema d'anno" ovvero quell'idea formale, tipologica e morfologica che veicola le riflessioni di chi insegna e di chi apprende: in tal caso il tema riguarda la scuola. Non a

caso quest'ultima, oramai innovativa, è stata assunta anche come tema di una consultazione nazionale per la città di Mantova, "Di ogni ordine e grado, spazio alla scuola", svoltasi nel medesimo anno accademico del corso, organizzata da Massimo Ferrari e Claudia Tinazzi presso il Politecnico di Milano che ha visto partecipare molti dei docenti del nostro dipartimento (tra cui Camillo Orfeo, titolare del corso di cui si sta scrivendo) con il coordinamento di Renato Capozzi e Federica Visconti.

Dunque, il corso si è organizzato attorno a un tema d'anno condiviso, la scuola, e anche attorno a un luogo scelto collegialmente dai docenti dei corsi paralleli a quello in esame: è stato selezionato un lotto piuttosto ampio a via Manzoni, sulla collina di Posillipo in adiacenza all'ex scuola svizzera di Dolf Schnebli

Giorgio Grassi e Antonio Monestiroli, scuola media a Tollo, 1975, elaborazione degli studenti.



del 1967, caso esemplare di innovazione spaziale e pedagogica, nonostante risulti oramai un'architettura piuttosto agé, con buona pace delle direttive nazionali che oggi guidano la compilazione di progetti di scuola innovativa. Inoltre, nel Laboratorio del 2° anno è previsto il corso integrato di Architettura degli interni che definisce un'ulteriore scala nella redazione del progetto, ove vengono approfonditi i macro-temi in esame con una specifica attenzione alla spazialità propriamente interna degli ambienti, alla loro gestione con arredi fissi e mobili che consentono di approfondire l'esercizio compositivo tenendo presente le implicazioni pedagogiche sulla vita dei fruitori. Nello specifico, il tipo di scuola oggetto del tema d'anno è una scuola dell'infanzia e difatti le scuole progettate dagli studenti sono dedicate

alla formazione dei bambini. Ma queste insistono su di un suolo caratterizzato da una marcata acclività che, per l'estensione dell'area a disposizione, sono pensate con ampi gradienti di permeabilità tra interno ed esterno, proprio in ragione della contenuta dimensione degli spazi adibiti ai giovanissimi utenti e della dimensione dilatata del contesto di riferimento. In tal senso, uno dei nodi metodologici posto a fondamento delle scelte è stato il rapporto tra tipologia e morfologia, ovvero tra capacità distributiva di uno schema elementare e la sua rispondenza a questioni insediative e paesaggistiche, alquanto pregnanti se si tiene conto dello scenario idilliaco in cui si svolge l'esercizio progettuale. In ragione di ciò, la prima tavola presentata dagli studenti all'esame ha previsto l'adozione dei medesimi grafici per tutti,

Giorgio Grassi e Antonio Monestirolì, scuola media a Tollo, 1975, elaborazione degli studenti.



un planivolumetrico che ha mostrato il principio insediativo e una prospettiva a volo d'uccello che, invece, ha posto i progetti di fronte “allo stesso cielo e allo stesso mare”.

Tutti i progetti hanno previsto l'assunzione di un riferimento architettonico posto a guida delle scelte compositive, sette riferimenti per sette gruppi contraddistinti ognuno da un colore con cui gli studenti si sono confrontati, in seguito a questa fase preliminare i gruppi sono stati sciolti in ulteriori sottogruppi composti al massimo da tre studenti che hanno interpretato il tema compositivo prelevato dal riferimento preselezionato. In tal modo è stato possibile saggiare affinità e divergenze tra le diverse proposte, sollecitando il confronto tra gli studenti stessi, i quali hanno potuto cogliere il valore della regola e della variazione, ovvero hanno potuto apprezzare la portata conoscitiva di un approccio precipuamente compositivo riguardante la pur sempre problematica selezione di un principio insediativo e di un suo sviluppo. A seguito di questo esercizio analitico è seguita la difficile

fase di approccio all'area di progetto, contraddistinta come si diceva da un terreno con forte pendenza che digrada dalla strada verso il suggestivo scenario del golfo di Napoli, condizione non semplice per l'inserimento di un piccolo edificio scolastico, in quanto emerge con vigore il problema delle barriere architettoniche e della possibilità di innestare le aule su di una sola quota al fine di assicurare una condizione quantomai ottimale per l'esercizio della didattica ai più piccoli. I singoli progetti possono essere descritti proprio attraverso queste due discriminanti: il grado di filiazione con il riferimento e il rapporto con il suolo, che determina a sua volta uno specifico modo di apertura verso l'orizzonte marino.

## La didattica del teatro di figura Eleonora Parascandolo

Nell'ambito delle linee di lavoro proposte nel Corso di Architettura degli Interni A, per l'anno accademico 2021-2022, il mio contributo ha riguardato soprattutto il progetto del macroarredo per il *teatro di figura*. Si è scelto di fare riferimento al gruppo di figure, dette *burattini*, che sul piano strutturale si differenziano dalle altre tipologie di figure per il fatto di essere animate dall'interno. Il teatro di burattini è portato nella comunità scolastica per sensibilizzare i più piccoli alla conoscenza della nobile arte del teatro di figura. Tale operazione, inoltre, ha anche valore educativo, soprattutto per i bambini tra i 3 e i 6 anni, grazie al contatto diretto mano-figura, che permette lo sviluppo della consapevolezza delle capacità psico-motorie, del controllo dei propri gesti e del loro coordinamento con i gesti degli altri. In passato i burattini erano un tipo di intrattenimento che appassionava per lo più gli adulti, ma già dall'Ottocento viene riconosciuto il valore pedagogico di questa nobile forma rappresentativa, che si è anche rivelata uno strumento utile ed inclusivo nel lavoro con i bambini con BES. Questa attività è stata realizzata ap-

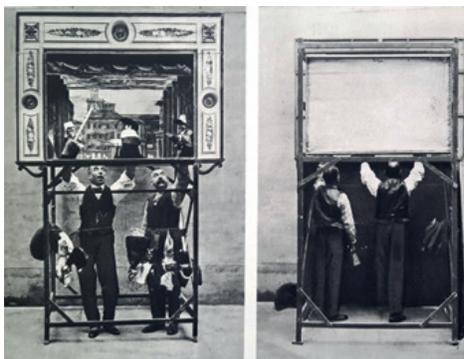
plicando il *paradigma dell'artigiano*<sup>1</sup>: il bambino è coinvolto in tutte le fasi della produzione (dall'ascolto della fiaba, alla sua rielaborazione figurativa, dall'organizzazione delle fasi di lavoro per realizzare i burattini sino alla rappresentazione finale), sperimentando così tutti i *campi di esperienza*<sup>2</sup>. Ogni oggetto, si sa, può diventare un burattino e "trascinare" lo spettatore-bambino nel mondo dell'immaginazione: e, così, assemblando i diversi *materiali non strutturati* presenti nella sezione, egli potrà, per usare parole di *benjaminiana* memoria, *unire fraternalmente* tela, plastica, legno ecc. per rappresentare una grande varietà di figure<sup>3</sup>. Questa pratica si sposa con la particolare natura della creatività del bambino, che non bada alla mimesi quando vuole rappresentare qualcosa. L'*esercizio del teatro di figura*, aiuta a stimolare nel bambino l'attitudine al riuso degli oggetti e a sviluppare la capacità di manipolare artisticamente i materiali a sua disposizione. Al momento della rappresentazione si può affiancare quello dell'esposizione dei burattini realizzati, che dà al bambino la percezione di ciò che ha appreso e allo stesso tempo gli consente di condividere l'esperienza con i coetanei. Il progetto prevede che gli elementi caratterizzanti un *teatro dei burattini* (casotto e porta-burattini) siano contenuti nel *macroarredo* che, per la sua forma prismatica, evoca la macchina teatrale per eccellenza: il *periaktós*.

Note:

<sup>1</sup> Cfr. Marco Orsi, *A scuola senza zaino*, Erikson, Trento, 2016, p. 166.

<sup>2</sup> Cfr. MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, settembre 2012, pp. 18-23.

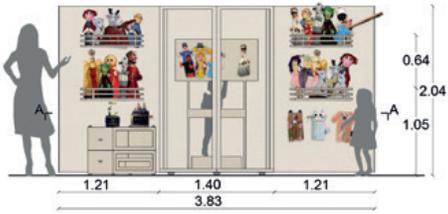
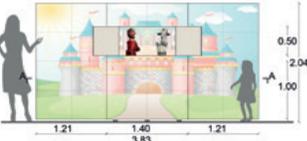
<sup>3</sup> Cfr. Clara Fiorillo, *La fiaba tra gioco infantile e gioco scenico*, in «RTH. Research Trends in Humanities Education and Philosophy», Vol. V, anno 2018, p. 91.



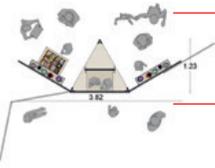
Un esempio di struttura per il teatro professionale di burattini



Il fronte rivolto al pubblico può essere arricchito dai disegni fatti dai bambini

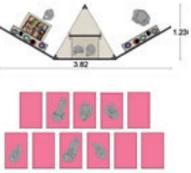


Fronte e retro del *periaktós* in configurazione aperta

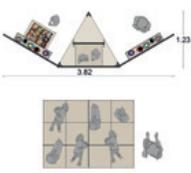


Spazio per l'esposizione delle marionette.  
La "pelle" del *periaktós* permette di configurare diversi spazi con componenti di reversibilità.

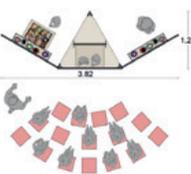
Pianta in configurazione aperta



I bambini possono assistere allo spettacolo stesi o seduti sui tappetini. La postura che assumono è informale.



I bambini occupano lo spazio formato dalle pedane, assumendo una postura informale. Le pedane, leggere e facilmente manovrabili dai bambini, vengono prelevate dai *periaktói* del teatro.



Le sedute implicano una postura più formale per invitare il bambino ad una maggiore attenzione e compostezza. Il bambino impara a stare seduto.

Configurazioni per la rappresentazione

Progetto del gruppo:

- il singolo: racconto della storia con i burattini, improvvisazione spontanea;
- il piccolo gruppo (4-6): discussione ed elaborazione di un racconto di gruppo;
- il medio gruppo (12): realizzazione del *kamishibai* e degli elementi scenici;
- gruppo di sezione (18): ascolto del racconto, visione della rappresentazione, allestimento del *periaktós* per la scena;
- gruppo di intersezione (18+18=36): rappresentazione finale.

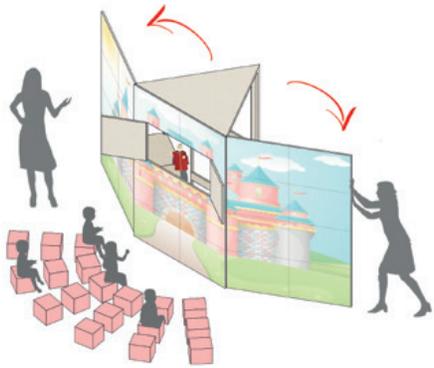


- La testa, elemento rigido che sostiene la cappa
- La cappa, elemento morbido che costituisce il corpo

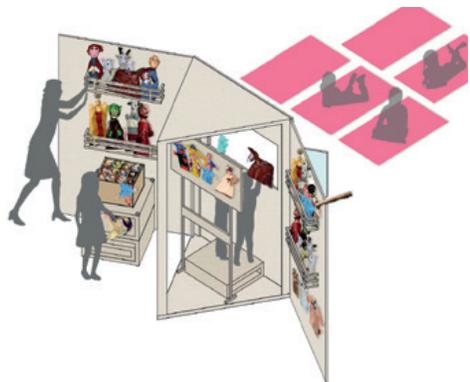


La mano del burattinaio è scheletro e motore del fantoccio

Le parti del burattino da costruire e la sua "misura"



Assonometria lato A - configurazione aperta



Assonometria lato B - configurazione aperta

## Relazioni Spaziali, contesti territoriali.

### L'Asilo Sant'Elia di Como

Alisia Tognon

L'episodio dell'Asilo Sant'Elia si pone nel panorama architettonico come episodio peculiare nella storia dell'architettura moderna, caposaldo rappresentativo di un autore, Giuseppe Terragni, illuminante interprete di un'epoca, la cui opera diviene emblema esplicativo di un complesso e articolato pensiero tra l'autore, il contesto culturale e politico, il pensiero artistico nazionale e internazionale. La scelta di esaminare l'Asilo in questa trattazione è doverosa per il fatto di considerare questo edificio un punto di riferimento nell'evoluzione architettonica e delle pratiche artistiche, oltre che per il valore simbolico e rappresentativo di un autore e di un pensiero legato a un determinato contesto, nonché per il suo rapporto con la storia attraverso la critica. L'Asilo diventa, all'interno di un percorso didattico da cui il presente intervento nasce come occasione di discussione, spunto attraverso il quale orientare uno sguardo analitico sul tema degli edifici scolastici contemporanei, grazie al livello quasi *eroico* di profondità di contenuti e di ricchezza degli esiti di questa diafana architettura. Se, infatti, nell'orizzonte dell'opera di Terragni esso determina un momento particolare, sia rispetto al rapporto con il suo tempo sia al significato dello spazio architettonico, è interessante rilevare come, da parte delle diverse letture critiche, questa costruzione si ponesse quale termine di paragone riguardo al resto del suo lavoro. Tuttavia, l'antitesi tra un Terragni *manierista sovversivo*<sup>1</sup> o un *pirandelliano*<sup>2</sup> trova nell'Asilo un momento di sospensione nel senso di chiarezza compositiva e di perspicuità espressiva, che eleva l'Asilo a porsi come modello di una rea-

le vocazione etica e sociale<sup>3</sup>, una tra le piccole opere che hanno salvato la cultura architettonica italiana<sup>4</sup>.

#### *Origini*

L'*iter* progettuale dell'Asilo nasce dalla necessità di dotare un quartiere operaio di recente costituzione, posto alla periferia meridionale sotto il colle di Castel Baradello, di servizi scolastici. La Congregazione della Carità acquistò nel 1935 un terreno dalla forma irregolare sito all'incrocio tra via Alciato e via dei Mille. A Giuseppe Terragni, insieme al fratello, fu commissionato il progetto, che seguì diverse fasi di studio. Nel 1936 si iniziò la costruzione in accordo alla soluzione della ultima stesura del progetto che, tuttavia, verrà realizzato solo parzialmente.

#### *Relazioni*

Il progetto dell'Asilo, pur nella precisione geometrica della sua materia architettonica, pare cercare le proprie relazioni attraverso il tessuto urbano in cui è immerso e nel paesaggio circostante, tra testo architettonico e contesto geografico, tra manufatto e società, tra storia e futuro. La relazione con il lotto è resa sfuggente dalla giacitura ruotata di un grande quadrato che include tutti i volumi essenziali, lasciando quattro frammenti di forma triangolare che conferiscono un'ulteriore articolazione rispetto al già irregolare lotto trapezoidale e affermando un grado di sospensione rispetto al contesto prossimo.

#### *Dialettica*

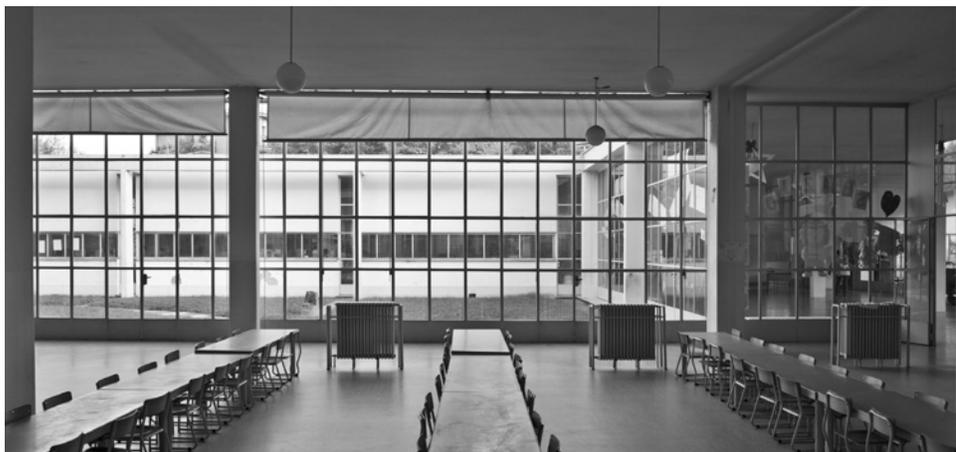
L'impianto quadrato incide sulla tipologia a corte aperta regolata da un ordine a geometria variabile, che attiva la di-



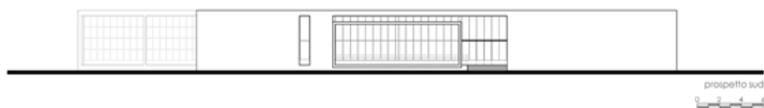
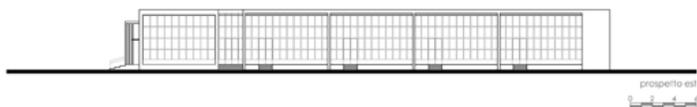
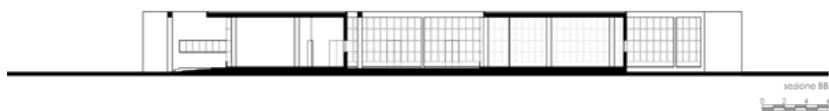
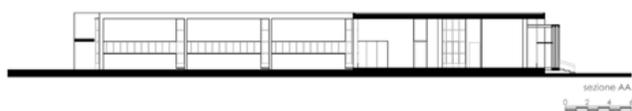
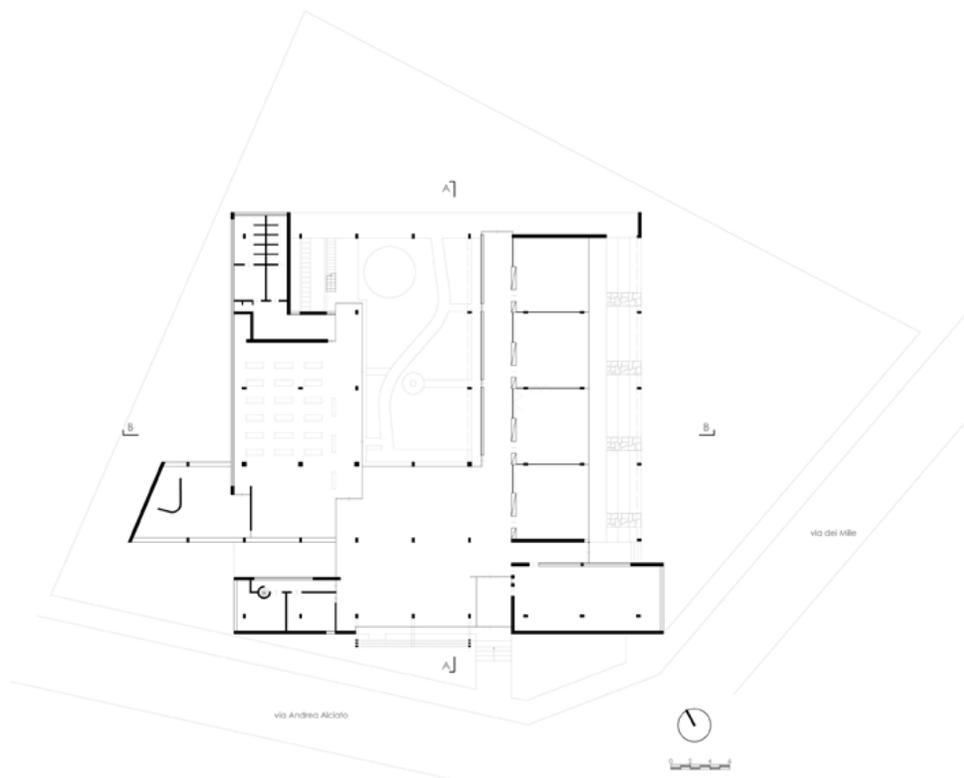
Vista del fronte d'ingresso e delle "aule all'aperto" (foto ADF 2010)



Monte Croce e Castel Baradello viste dalla corte interna (foto ADF 2010)



Il refettorio con la ritmo delle vetrate, i pilastri e i radiatori concepiti come arredi. Oltre la scansione delle vetrate la corte centrale e le aule. (foto ADF 2010)



Pianta, sezioni e prospetti (grafica AT).

namica dei vari ambiti in una sorta di composizione astratta che si concretizza nella differente funzione e abitabilità degli spazi. Il rapporto tra pieni-vuoti diviene matrice generatrice dello spazio: addizioni, sottrazioni o slittamenti dei piani verticali e orizzontali. La tridimensionalità compositiva contesa dagli sfalsamenti tra strutture e paramenti regola l'intersezione dei livelli e traccia il senso dei differenti spazi, misura i rapporti tra gli ambiti e le diverse destinazioni e controlla le fonti d'illuminazione naturale<sup>5</sup>. Anche le funzioni di illuminare o ombreggiare sono attribuite ad elementi distinti, ma sintetizzati in un dialogo serrato di volumi virtuali, griglie compositive nelle tre dimensioni.

### Sospensioni

Il raccordo tra l'esterno pubblico e l'interno è filtrato attraverso una serie di apparati che nella relazione prossima con la strada diventano elemento di mediazione con l'intimità di un mondo privato e infantile, quello delle aule, del refettorio e della cucina, astratto, seppur visibile attraverso le trasparenze che lo attraversano.

Da un lato la loggia dell'ingresso, spazio dell'attesa tra la città e l'atrio, misurata senza alcuna enfasi, raccoglie i visitatori fin sotto la pensilina leggera, quasi immateriale. Una breve rampa di scale la svincola dal terreno, così come dal coronamento del solaio di copertura e dalla facciata. Il risultato è un prisma in sospensione che pare richiamare lo schema delle logge delle ville palladiane. Dall'altro il fronte sud-est delle aule che, internamente modulabili grazie all'arredo pensato come architettura, si aprono all'esterno in *aule giardino* attraverso un'estroflessione degli interni tramite un ordine di pilastri e travi, sdoppiamento della parete vetrata, che si raccorda ad essa con fluttuanti tende come vele spiegate sotto un cielo privato. «L'architettura dei muri e delle stanze sembra riflettersi in un mondo di apparenze, in una costruzione parallela

fatta di elementi sospesi e di obbedienze al vento»<sup>6</sup>.

### Immaginazione

La portanza dell'Asilo Sant'Elia va letta oltre l'ordine nella pianta, oltre la logica unitaria della complessità della costruzione: è lo spazio di un'architettura in quanto tale, che non si rivela solo come sequenza razionale di elementi, ma piuttosto come armoniosa composizione sinfonica, forme spaziali poste in risonanza attraverso le relazioni.

### Bibliografia:

Ciucci Giorgio, *Giuseppe Terragni. Catalogo della mostra tenuta a Milano nel 1996*, Electa, Milano 1996.

Crespi Rafaella, *Giuseppe Terragni Designer*, Franco Angeli, Milano 1983.

Di Franco Andrea, Tognon Alisia, *Asilo Sant'Elia*, Maggioli, Sant'Arcangelo di Romagna 2010.

Eisenman Peter, *Giuseppe Terragni: trasformazioni, scomposizioni, critiche*, Quodlibet, Macerata 2005.

Marcianò Ada Francesca, *Giuseppe Terragni, Opera completa 1925-43*, Officina Edizioni, Roma 1987.

### Note:

<sup>1</sup> Bruno Zevi, *Terragni cospiratore manierista*, in Bruno Zevi, Giuseppe Terragni, Zanichelli, Bologna 1980, pp. 9, 18.

<sup>2</sup> Manfredo Tafuri, *Il soggetto e la maschera, Una introduzione a G. Terragni*, «Lotus Internaional», n. 20, 1978, pp. 5, 31.

<sup>3</sup> «Una scuola bella, sana, chiara, luminosa, pulitissima, creerà nel bambino, fin dai primissimi anni, un senso naturale per l'igiene, una spontanea predilezione per l'ordine e la pulizia, una decisiva impronta di civiltà. Su queste prime impressioni determinanti si associano man mano tutte le altre e si gettano così le basi di quella educazione che è tanto necessaria al soldato, all'operaio, al contadino». Giuseppe Pagano, *L'asilo infantile di Como*, «Costruzioni Casabella», n. 150, 1940, pp.8-15.

<sup>4</sup> Bruno Zevi, *Terragni cospiratore manierista*, op. cit., pp. 9, 18.

<sup>5</sup> «In questo asilo entra una disinvolta liberà planimetrica, l'architetto offre la misura della sua plastica fantasia, fondendo con eleganti vicende di luci e di ombre tutta la composizione in unico ritmo vivo, intimamente legato colla natura circostante, quasi liberato da ogni vincolo statico, assolutamente immune da ogni pigrizia formale o da ogni convenzionalismo accademico» Giuseppe Pagano, *L'asilo infantile di Como* cit., pp.8-15.

<sup>6</sup> Daniele Vitale, *Equivoci e questioni del moderno Giuseppe Terragni e l'asilo Sant'Elia*, «Aión», n. 7, 2004, pp. 120, 135.

## La scuola come spazio comunità. Nuovi contesti esplorativi nelle Scuole Senza Zaino

Marco Orsi

Nel movimento delle scuole Senza Zaino quella dello spazio è decisamente una dimensione centrale. Si tratta però di qualcosa che va al di là della mera disposizione di oggetti, poiché in gioco c'è una diversa visione della mente e del suo modo di funzionare. La tradizionale comprensione del suo confinamento nel cervello, infatti, lascia il posto alla rappresentazione di una *mente estesa* in uno spazio costellato da relazioni tra soggetti e oggetti. Si pensi alla memoria: solo in parte è incorporata (*embodied*), in quanto quotidianamente ci affidiamo a fogli, libri, motori di ricerca, memorie digitali, memorie di altre persone. La nostra mente in realtà è costituita da questo reticolo di relazioni tra oggetti e soggetti che ci sorreggono nel personale processo di apprendimento, di conoscenza e più profondamente nel nostro vivere quotidiano<sup>1</sup>.

Ci sono luoghi e ambienti che favoriscono la concentrazione e l'attenzione, luoghi che alimentano lo scambio e la collaborazione, altri che invece sono rumorosi e disorientanti. Qualche decennio fa riuscivo a comporre un articolo con la macchina da scrivere, davanti alla quale ora rimarrei in imbarazzo: mi è ormai familiare la tastiera del computer assieme alla immediata disponibilità di un motore di ricerca e di documenti che ho archiviato nel mio *hard disk*. Ho provato a buttare giù questo articolo sul divano in salotto, ma poi ho scelto di nuovo il mio studio foderato di libri e la mia sedia inginocchiata di Peter Opsvik che utilizzo per la scrivania. Ecco dunque un assaggio di cosa significa una mente estesa.

Dico un assaggio poiché se dal mio studio mi muovo in altri contesti, ancora

mi trovo all'interno di altre relazioni che mi aiutano a sviluppare conoscenza, apprendimento e, in definitiva, ad agire per i miei obiettivi. Sono relazioni che implicano un certo allineamento di attori umani e non umani, per stare alla *Actor Network Analysis* elaborata dal sociologo Bruno Latour<sup>2</sup>.

Annie Murphy Paul, giornalista e divulgatrice scientifica, ha scritto un libro proprio sulla "Mente estesa", chiarendo che il nostro cervello non fa tutto da solo poiché «pensiamo meglio quando lo facciamo con i nostri corpi, i nostri spazi e le nostre relazioni»<sup>3</sup>.



Scuola Primaria Senza Zaino S. Pietro a Vico (Lucca): il lavoro personale

In effetti dimentichiamo che l'apprendimento, e dunque la conoscenza, si basano sulla dimensione estetica intesa come percezione olistica - sensitiva che viene sollecitata sia dall'ambiente interno del nostro corpo, che dall'ambiente esterno del contesto in cui ci troviamo ad operare. Mallgrave, pioniera delle neuroscienze applicate all'architettura, scrive: «Quando un organismo entra in relazione con uno stimolo ambientale, il corpo produce un *effetto di base*, o uno stato iniziale di piacere o di dispiacere che scaturisce da come le proprietà sensoriali degli stimoli interessino la condizione vitale dell'organismo»<sup>4</sup>.

Insomma entriamo in un contesto spaziale e da subito abbiamo percezioni globali che provengono dai nostri 5 sensi. Così ci facciamo un'idea, una

rappresentazione, di cosa ci aspetta e anche di quali azioni siano più o meno favorite.

Da qui l'importanza del costruito di *affordance*, introdotto dallo psicologo James Gibson, che sta a significare, di nuovo, cosa un contesto spaziale - oggettuale *invita* a fare o a non fare.

Queste considerazioni per dire, allora, come sia cruciale l'organizzazione degli spazi nell'esperienza scolastica in generale e in particolare nel movimento Senza Zaino<sup>5</sup> che tra l'altro si ispira a quella pedagogia montessoriana così attenta agli spazi e ai sensi. Ecco che tutto un contesto architettonico va ripensato per meglio situare le azioni di insegnamento e di apprendimento.

Per Senza Zaino il punto di partenza è la trasformazione dell'aula - tradizionalmente strutturata in file di banchi monoposto collocate di fronte ad una cattedra - in uno spazio policentrico, diviso in aree di lavoro. In tale aree si svolge il lavoro in coppia, in piccolo gruppo, nel grande gruppo (tutta la classe), senza però dimenticare il momento individuale.

Queste forme di aggregazione sono ovviamente sollecitate (*affordance*) dalla disposizione degli arredi e dalla ricca presenza di strumenti didattici che ineriscono alle varie discipline.

Due paradigmi possono essere presi come esempio: quello della biblioteca, dove domina il lavoro personale e l'ambiente è silenzioso e ovattato, per cui la concentrazione viene favorita e la bottega dell'artigiano nella quale il maestro affianca l'apprendista in un contesto dove gli arredi e gli utensili parlano dell'attività da svolgere. Ma dall'aula è necessario passare all'intero edificio per realizzare spazi che attivino gli scambi tra gli alunni di classi diverse. Il punto è trovare un equilibrio tra i momenti personali e di gruppo con gli scambi verticali tra gruppi di età, dove gli spazi come atri, saloni, corridoi, giardini vengono messi a disposizione, secondo la prospettiva di un paesaggio



Scuola Infanzia Senza Zaino Ceppaiano (Pisa): laboratorio

dell'apprendimento.

Tutto questo gestendo saggiamente il chiuso e l'aperto, la definizione di confini e di sconfinamenti, sapendo che ci sono momenti da riservare a un lavoro personale dove il silenzio è necessario e altri dove si collabora con l'uso discreto della voce.

Murphy - Paul annota che è: «persino un po' scoraggiante, il fatto che molti di noi apprendano, lavorino e vivano in spazi che non ci aiutano affatto a pensare in modo efficace» – con l'idea che – «tutto ciò non abbia molta importanza e che dovremmo essere in grado di impegnarci in un lavoro intellettuale che risulti produttivo, indipendentemente dall'ambiente in cui ci troviamo a compierlo»<sup>6</sup>.

Note:

<sup>1</sup> Cfr. Edwin Hutchins, *Distributed cognition*, in Neil J. Smelser, Paul B. Baltes (a cura di), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, Elsevier Science, New York, 2001, pp. 2068-2072. Sullo stesso tema cfr. Maria Beatrice Ligorio, Clotilde Pontecorvo, *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, Carocci, Roma, 2010.

<sup>2</sup> Cfr. Bruno Latour, *The powers of association*, in John Law (a cura di), *Power, Action and Belief: A New Sociology of Knowledge?*, Routledge and Kegan Paul, London, 1986.

<sup>3</sup> Paul A. Murphy, *La mente estesa. Pensare meglio smettendo di usare solo il cervello*, ROI edizioni, Macerata, 2022, p. 12.

<sup>4</sup> Harry Francis Mallgrave, *L'empatia degli spazi. Architetture e neuroscienze*, Raffaello Cortina, Milano, 2015, p. 144.

<sup>5</sup> Cfr. AA.VV., *Un approccio globale al curricolo. Linee – guida per le scuole*, Tecnodid, Napoli, 2013; cfr. Marco Orsi con la collaborazione di Grazia Meroi, Chiara Natali, Maria Bruna Orsi, *A scuola senza zaino*, Erickson, 2016<sup>2</sup>, Trento; cfr. Marco Orsi, *Uno Zaino troppo pesante. Le strade per una scuola ecologica e leggera*, Maggioli, Rimini, 2021.

<sup>6</sup> Paul A. Murphy, op. cit., p. 163.



Scuola Primaria Senza Zaino Classe (Ravenna): il lavoro in piccoli gruppi

## Paesaggi di apprendimento alla scuola infanzia Senza Zaino: oltre l'aula, lo spazio che educa

Roberta Ponzeveroni

La riflessione sui luoghi dell'apprendere all'interno del Movimento Senza Zaino è al centro di un dibattito, ormai ventennale, che dialoga e si confronta con una miriade di ambiti e contesti, istituzionali e di ricerca, impegnati a trasformare la scuola per renderla più allineata alla società della conoscenza e più vicina ai bisogni delle nuove generazioni. L'esperienza che i bambini e le bambine fanno dello spazio (e nello spazio) è un elemento forte del vissuto scolastico fin dalla primissima infanzia. La quotidianità dell'esperienza educativa tende a riempire lo spazio senza che se ne abbia piena coscienza: è *il teatro dei nostri atti*, dove dietro la visione obiettiva, c'è la dimensione dell'immaginario<sup>1</sup> «dunque l'ambiente ha un'anima, un significato che si pone ai nostri sensi e all'immaginazione e che va percepito e accolto»<sup>2</sup>. Il design dei luoghi dedicati all'apprendimento concerne sia la distribuzione degli spazi che le *qualità morbide* che lo caratterizzano (luce, colore, materiali, odore, suono, microclima) e necessita di strumenti di analisi e indicazioni pratiche specifiche<sup>3</sup>, frutto di studi interdisciplinari e della continua interazione fra operatori della scuola ed esperti di design e architettura. Oggi, più che mai, è forte la consapevolezza che il progetto educativo-didattico e il progetto architettonico siano inscindibilmente legati<sup>4</sup>: l'incontro fra Pedagogia e Architettura trova sostanza *dentro* la scuola.

Il termine *Pedarchitettura* introdotto da Mariagrazia Marcarini, per superare la locuzione *edilizia scolastica*, rappresenta un ampio orizzonte di interazione progettuale a servizio dell'innovazione educativa<sup>5</sup>. Lo *spazio che educa* scar-

dina l'unidirezionalità della relazione educativa, propria del modello trasmissivo, e pensa i verbi *educare* e *edificare* profondamente collegati dalla metafora della costruzione del sé: spinge educatori ed insegnanti a ripensare la relazione educativa e pone gli architetti in una posizione di dialogo e riflessione condivisa con chi abita le scuole<sup>6</sup>. Molto interessante, a questo proposito, è l'esperienza trentina di ricerca-azione PAD (Pedagogia, Architettura e Design per la trasformazione condivisa della scuola) che punta al rinnovamento degli spazi scolastici tradizionali in *paesaggi di apprendimento*<sup>7</sup>. La disciplina progettuale dell'Architettura di paesaggio si confronta con la «polisemia e la complessità del paesaggio»<sup>8</sup> e necessita di essere ripensata, da un punto di vista progettuale, ricercando «un sistema di relazioni partecipative intese non come semplice accettazione di una proposta o della sua modifica in itinere, ma come contributo diretto al processo di trasformazione da parte degli abitanti»<sup>9</sup>.

La costruzione del *paesaggio di apprendimento* (PdA) nelle scuole della Rete Senza Zaino avviene attraverso un percorso partecipato che coinvolge docenti e dirigenti, bambini e bambine, studenti e studentesse e tutta la comunità educante. Arredi e allestimenti spesso sono realizzati su misura da artigiani locali o, in alcuni casi, dagli stessi genitori. La partecipazione è elemento imprescindibile per creare senso, identità, appartenenza e riflettere sulle pratiche che le varie configurazioni spaziali invitano a realizzare (*affording*), mettendo al centro chi apprende.

Il PdA è una vera e propria strategia didattica, un ambiente di apprendimen-

to diffuso dove formale, non formale e informale si incontrano e si fondono in un'unità armonica<sup>10</sup> a servizio delle comunità di apprendimento.

Il *learning landscape* di Herzberger<sup>11</sup> rivendica le potenzialità formative dell'intero edificio scolastico dissolvendo la polarità fra spazio aula e spazi di raccordo. Propone un'articolazione di allestimenti densa di significati, flessibile e ospitale per il singolo e per il gruppo, realizzando una molteplicità di contesti quanto più differenziati possibile, aperti a valorizzare lo spazio sociale e a consentire attività simultanee di gruppi e individui diversi<sup>12</sup>, in continuità con il territorio e la complessità degli ecosistemi formativi<sup>13</sup>.

Il PdA Senza Zaino nella fascia 3-6, in connessione con la fascia 0-3 e la scuola primaria, è caratterizzato da un approccio eclettico, multi-modello che guarda principalmente al mondo montessoriano, a *Reggio Children*, all'*Outdoor Education* e alla pedagogia di Idana Pesciolì<sup>14</sup>.

È caratterizzato da un'unità di base, il *contesto esplorativo*, e si sviluppa con un assetto policentrico in cinque aree di allestimento, dove l'aula viene pensata secondo una gradualità di connessione con altri spazi, consentendo attività differenziate in contemporanea:

- aula;
- spazio soglia e connettivo indoor;
- spazi della cura e del comfort;
- ambienti outdoor;
- esploratori/atelier<sup>15</sup>.

Il contesto è qualcosa che conferisce forma e senso all'esperienza; in questa accezione è connesso allo sviluppo e all'apprendimento.

«Il contesto [...] “libera” e sostiene le potenzialità di ricerca e di esplorazione del piccolo, perché funziona come una sorta di contenitore affettivo e motivazionale»<sup>16</sup>.

«Sono soprattutto gli aspetti dell'ambiente che hanno significato per l'individuo in una data situazione quelli che si dimostrano più potenti nel modellare

il corso della crescita psicologica»<sup>17</sup>.

L'idea di *contesto esplorativo* è mutuata dall'incontro fra *Global Curriculum Approach*<sup>18</sup> e modello bio-psico-sociale. I contesti esplorativi come microsistemi suggeriscono l'importanza sia degli elementi fisici, ma anche l'influenza di quelli relazionali<sup>19</sup>.

Per questo la qualità dell'educatore/insegnante, l'interazione fra bambini e bambine e il loro rapporto con lo spazio e l'arredamento nelle scuole e nei centri per la prima infanzia è da tempo oggetto di studio.

Le attività di educatori e insegnanti e l'organizzazione dei contesti esplorativi, in tutte le loro componenti (organizzazione dello spazio, mobilio, disponibilità e tipo di materiali di gioco), sono tutti elementi fondanti dell'intervento educativo. Le caratteristiche materiali e simboliche dell'ambiente fisico interagiscono attivamente con le attività di educatori e insegnanti nell'orientare l'esperienza dei bambini e delle bambine all'interno del centro educativo/scuola. I criteri che guidano l'allestimento del paesaggio di apprendimento Senza Zai-



Scuola Infanzia Senza Zaino Ceppaiano  
I.C. Mariti, Fauglia, PI

no nella fascia 3-6 sono:

- attenzione alla fisicità, ospitalità del corpo, presenza di arredi che offrano e consentano posture differenziate (a terra, in piedi, seduti);

- offerta di contesti esplorativi dinamici, caratterizzati da una gamma di materiali vasta e rinnovata frequentemente, pensati come luoghi di apprendimento autonomo, che incoraggino creatività, divergenza, manualità, gioco simbolico/euristico ed esplorazione sensoriale, offrano occasioni di interazione relazionale varie e significative (coppia, piccolo gruppo), con un'attenzione alla dimensione individuale, riflessiva e intima del soggetto, e una forte riduzione della frontalità/coralità;

- connotazione dell'ambiente attraverso una pannellistica composta da segnaletica, IPU (istruzioni per l'uso), documentazione, personalizzazione, dove gli allestimenti delle pareti siano caratterizzati da criteri estetici e funzionali che orientino e facilitino la fruizione autonoma e il senso di appartenenza, valorizzino e rendano visibili i processi di apprendimento e l'originalità delle elab-

- valorizzazione dei bambini e delle bambine;
- valorizzazione della terza dimensione attraverso la proposta di strumenti e materiali strutturati e destrutturati<sup>20</sup>;
- promozione dell'esplorazione diretta attraverso la sperimentazione esperienziale, sensoriale e motoria, ludica, che veicoli l'errore come parte integrante dei processi di costruzione di abilità, conoscenze, competenze e ponga massima attenzione a come sono offerti i materiali e gli strumenti che, insieme alla pannellistica, sono i veri protagonisti del PdA, di cui gli arredi costituiscono lo sfondo;

- contatto con la natura e continuità fra spazi interni ed esterni, allestimento di aree verdi indoor e outdoor, valorizzazione dell'apprendimento all'aria aperta.

Il PdA punta sull'autonomia e sull'autoregolazione, piuttosto che sulla direttività/controllo e fin dalla prima infanzia abitua i bambini e le bambine a vivere la scuola da protagonisti, con tempi distesi e flessibili e adulti competenti, registi e facilitatori, capaci di instaurare una relazione educativa di qualità.



Scuola Infanzia Senza Zaino "Bruno Munari"  
I.C. Don Milani, Prato

Note:

<sup>1</sup> Cfr. Abraham A. Moles, Elisabeth Rohmer, *Labirinti del vissuto. Tipologia dello spazio e immagine della comunicazione*, Marsilio, Venezia, 1985.

<sup>2</sup> Marco Orsi, *A scuola senza zaino (NUOVA EDIZIONE): Il metodo del curriculum globale per una didattica innovativa*, Edizioni Centro Studi Erickson, 2016, p. 59.

<sup>3</sup> Cfr. Giulio Ceppi, Michele Zini (a cura di), *Children, Spaces, Relations: Metaproject for an Environment for Young Children*, Reggio Children, 1998.

<sup>4</sup> Cfr. Beate Weyland, A. Galletti, *Lo spazio che educa*, Spaggiari, Bologna, 2018.

<sup>5</sup> Cfr. Mariagrazia Marcarini, *Pedarchitettura. Linee storiche ed esempi attuali in Italia e in Europa*, Studium, Roma, 2016.

<sup>6</sup> Cfr. Mariagrazia Marcarini, *Cambiare le architetture scolastiche: e dopo?*, in «RICERCAZIONE. Six-monthly Journal on Learning. Rethinking the learning environments», Vol 10, n. 1, giugno 2018, Research and Innovation in Education, pp. 71-87, IPRASE Edizione Provincia autonoma di Trento.

<sup>7</sup> Cfr. Beate Weyland et al., *Scuole in movimento: Progettare insieme tra pedagogia, architettura e design*, Franco Angeli, Milano, 2019.

<sup>8</sup> Leonardo Pilati, *Reinventare è una cosa seria*, in «Ri-Vista. Research for landscape architecture», 18 (1), 2020, p. 118.

<sup>9</sup> *Ivi*, pp. 122-123.

<sup>10</sup> Cfr. Leonardo Tosi, Elena Mosa, *Edilizia Scolastica e spazi di apprendimento: linee di tendenza e scenari*, Fondazione Giovanni Agnelli, 2019, p. 35.

<sup>11</sup> Herman Hertzberger, *Space and Learning*, 010 Publishers, Rotterdam, 2008.

<sup>12</sup> Cfr. Maria Grazia Mura, *Modelli di learning land-*

*scape per le scuole del futuro...prossimo*, Indire Informa Modelli di learning landscape per le scuole del futuro ... prossimo – Indire, 2011. Su tale argomento si consulti anche Mura, M. G., *Il paesaggio di apprendimento*, su «Rivista dell'Istruzione», n.6, Maggioli, Santarcangelo di Romagna, 2020, pp. 28-32.

<sup>13</sup> MIUR, *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*.

<sup>14</sup> Cfr. Idana Pescioli, *Il metodo della ricerca*, Morgana, Firenze, 2010.

<sup>15</sup> Cfr. Mao Fusina, *L'innovazione scioglie i confini*, «Rivista Senza Zaino», Vol. 1, n. 2, Aprile 2020, Edizioni Centro Studi Erickson, p. 17.

<sup>16</sup> S. Andreoli, *I centri per bambini e genitori*, in Paola Di Nicola (a cura di), *Prendersi cura delle famiglie*, Carocci, Roma, 2002, p. 79.

<sup>17</sup> Urie Bronfenbrenner, *The ecology of human development. Experiments by nature and design*, MA: Harvard University Press, Cambridge, 1979, p. 56.

<sup>18</sup> Cfr. Marco Orsi, op. cit.

<sup>19</sup> Sul tema dei contesti esplorativi come micro-sistemi, cfr. Urie Bronfenbrenner, *Ecological systems theory*, in Vasta (a cura di), *Six theories of child development*, 187 – 249, Jessica Kingsley Publishers, London, 1989; cfr. Urie Bronfenbrenner, *The ecology of cognitive development: Research models and figurative findings*, in Robert H. Wozniak and Kurt W. Fischer (a cura di), *Development context. Acting and thinking in specific environments*, 3 – 44, NJ: Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 1993.

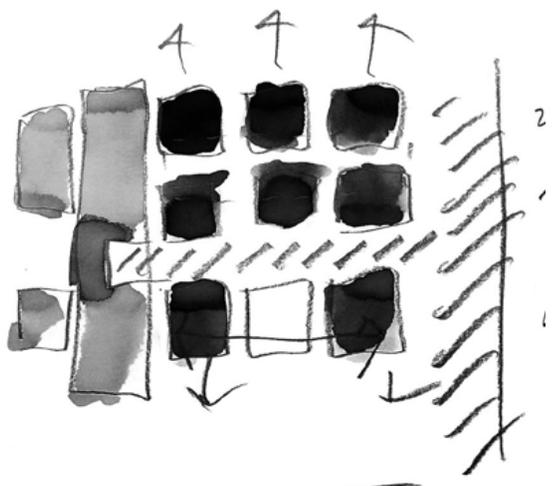
<sup>20</sup> Cfr. Simon Nicholson, *The theory of loose parts*, «Landscape Architecture», n. 62, 1971.



Scuola Infanzia Senza Zaino Pian del Quercione – I.C. Massarosa 1, Massarosa, LU



Scuola Infanzia Senza Zaino "Così per gioco" – Gruppo B.I.G., Casal Palocco, Roma



+ exterior + interior

RCR Arquitectes, *Els Colors Kindergarten* (Barcelona, 2004)

## **Dimensione relazionale dello spazio e campi di esperienze. L'architettura per le scuole come conoscenza del mondo**

*Bruna Di Palma*

L'architettura scolastica, secondo Herman Hertzberger, è uno dei pochi settori della progettazione attraverso i quali gli architetti sono ancora in grado di definire e influenzare le condizioni umane. La tensione verso un orizzonte formativo dello spazio fu auspicata da Ernesto Nathan Rogers già nel 1947 nel definire l'architettura degli edifici scolastici come un'architettura educatrice<sup>1</sup>. Nell'editoriale di quel *Domus* n.220, Rogers precisò che il tema della scuola sintetizza apporti sociali, pedagogici, economici, tecnici ed estetici, sottolineò l'importanza dell'intima connessione tra di essi, la loro reciproca influenza, la comune finalità. L'integrazione tra saperi differenti per la definizione di uno spazio formativo di qualità che si faccia garante di una costruzione etica della condizione umana appare tutt'oggi come uno dei perni centrali del progetto di nuove scuole intese come terreni generativi di nuove comunità vivaci e sane. Anche per questo, nell'avviare il coordinamento dei Laboratori integrati di Composizione si è scelto di affrontare questo tema nell'ambito di tutti i Corsi di Laurea afferenti al Dipartimento di Architettura. Primo spazio ad essere abitato dopo la casa<sup>2</sup>, a scuola si sperimenta infatti, oltre alla costruzione della propria persona, anche il rapporto con la realtà fisica e con gli altri individui. La scuola assume il ruolo di ambito di scambio tra processi di costruzione dello spazio, processi di costruzione della persona come individuo autonomo e processi di costruzione dell'individuo come essere sociale. A questo proposito, Felice Cimatti, nel libro *Il transindividuale. Soggetti, relazioni, mutazioni*<sup>3</sup>, afferma che l'individuo non è la premessa della relazione, ma il suo effetto: «l'essenza umana si trova al di fuori del singolo individuo umano, nell'insieme delle relazioni sociali umane» (Cimatti, 2014). Architettura, pedagogia e scienze sociali, in particolare, trovano dunque nel progetto dell'edificio scolastico un fertile terreno di integrazione, di reciproca determinazione e di progressiva sperimentazione soprattutto



nell'ambito di questo approccio relazionale tra spazi, persone ed esperienze. Questa tendenza, solo apparentemente avanguardistica, richiama le consolidate teorie di Hertzberger sulla definizione di mutevoli e flessibili *Learning Landscape* frequentemente citati anche dall'Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Innovativa INDIRE come modello innovativo di relazione tra spazi interconnessi che stimolino e agevolino lo sviluppo di nuove modalità di apprendimento e aggregazione<sup>4</sup>.

In questo senso, negli ultimi decenni, oltre a essersi verificata l'ampia esigenza di ritornare a pensare e a progettare scuole future innovative<sup>5</sup> mettendo al centro la relazione con territori e comunità in transizione, nell'ambito delle scienze sociali si è avuta una diffusa "svolta spazialista" con un'attenzione rivolta verso una sociologia spaziale sempre più relazionale<sup>6</sup> per la quale gli spazi sono concepiti come ambiti di connessione tra diversi campi di esperienza per la definizione di un nuovo umanesimo sociale<sup>7</sup>.

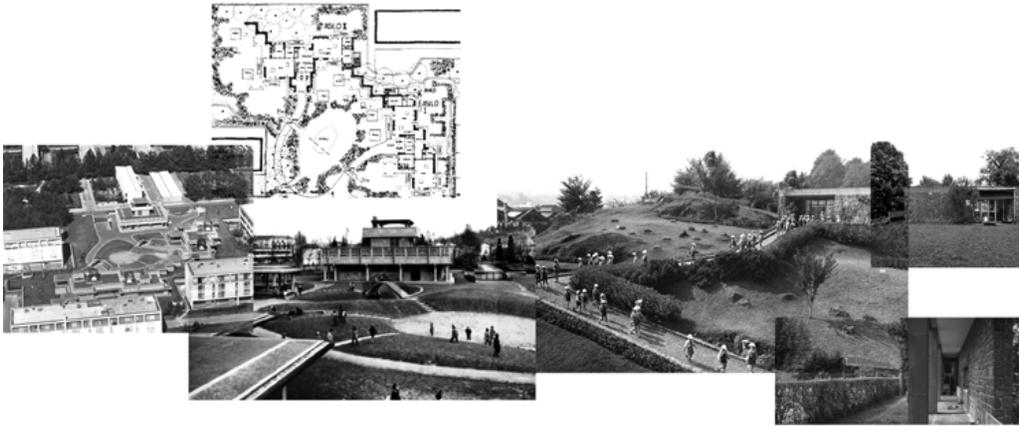
Riprendendo gli assunti che Simmel formalizzò ne *Gli ordinamenti spaziali della società*, Giuliana Mandich<sup>8</sup> sottolinea l'importanza propositiva e prefigurativa di questa natura relazionale della spazialità: «L'interpretazione dello spazio come *tissue des possibles* (Ledrut, Javeau) o *systeme d'operations* (Ledrut), concetti come quelli di *presence availability* e *packing capacity* (Giddens, time-geography), esprimono infatti, l'idea che la natura dello spazio è sostanzialmente relazionale, legata cioè alla possibilità di mettere insieme i fenomeni» (Mandich, 1996). Questo invito alla gestione della complessità

sociale nell'ambito della configurazione della realtà fisica e nella costruzione di nuovi spazi, appare sintetizzata in alcuni recenti indirizzi pedagogici e definizioni architettoniche relativi alle scuole della contemporaneità. L'INDIRE propone infatti che lo spazio educativo per la scuola del terzo millennio sia declinato in spazio individuale, spazio informale, spazio di gruppo, spazio dell'esplorazione, agorà. Il Ministero dell'Istruzione auspica la costruzione di scuole di qualità, a basso consumo, sostenibili, aperte, fra dentro e fuori, per apprendere meglio, per chi ci lavora, per i cinque sensi, attrezzate, connesse<sup>9</sup>. Contestualmente, per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, il Ministero ha fornito alcune indicazioni per lo sviluppo di curricula di apprendimento composti da campi di esperienza: il sé e l'altro, il corpo e il movimento, immagini, suoni, colori, i discorsi e le parole, la conoscenza del mondo<sup>10</sup>. Sulla relazione tra spazio ed esperienza, vale la pena ricordare che George Simmel, il sociologo classico che ha maggiormente condizionato la sociologia contemporanea sui temi della spazialità, afferma che lo spazio è in grado di mettere in relazione oggetti e individui, ma non è di per sé un fattore che determina tale relazione. Secondo Simmel, lo spazio non è «qualcosa di cui si fa esperienza» ma «un modo di fare esperienza»<sup>11</sup> (Mandich, 1996).

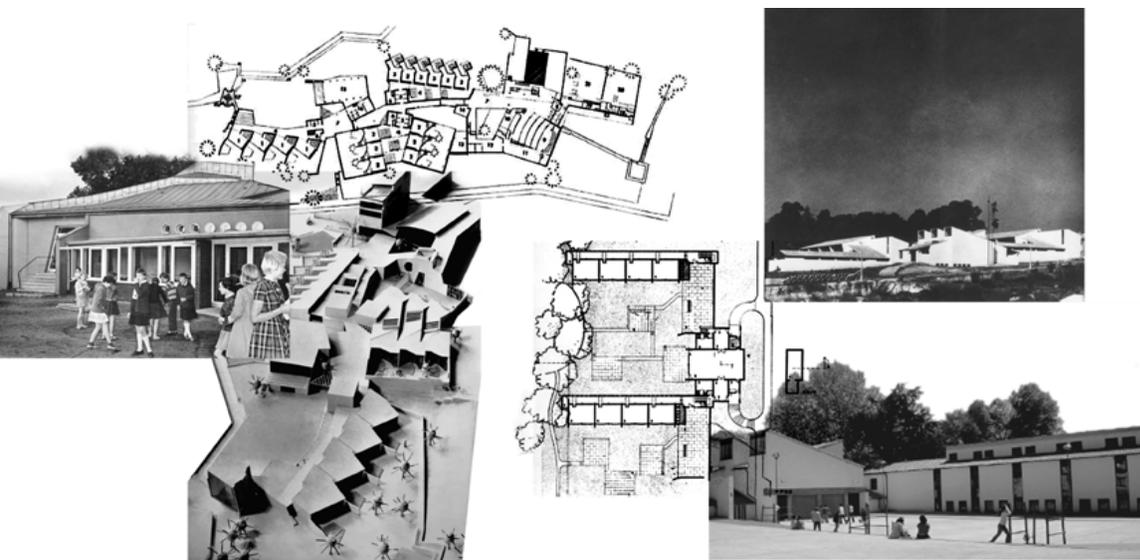
Numerosi progetti di architettura per nuove scuole sviluppano questo approccio relazionale, trasversale e aperto per la configurazione di edifici scolastici complessi, concepiti come condensatori di campi di esperienze differenziati e interconnessi e, tra quelli citati, la conoscenza del mondo sembra sintetizzarli tutti<sup>12</sup>.

Indirizzi pedagogici di chiara derivazione montessoriana, come la grande spinta a predisporre spazi all'aperto per lo sviluppo di attività a contatto con la natura, e orientamenti architettonici che si intrecciano con istanze di sviluppo urbano e di rigenerazione paesaggistica caratterizzano un primo gruppo di casi esemplari concepiti come messa in opera del campo di esperienza relativo alla conoscenza del mondo.

I progetti di Figini Pollini e Mario Ridolfi per gli asili di Ivrea (1939-41; 1954-64), il progetto di Hans Scharoun per la Volkshule di Darmstadt (1951) e il progetto di Fernando Tavora

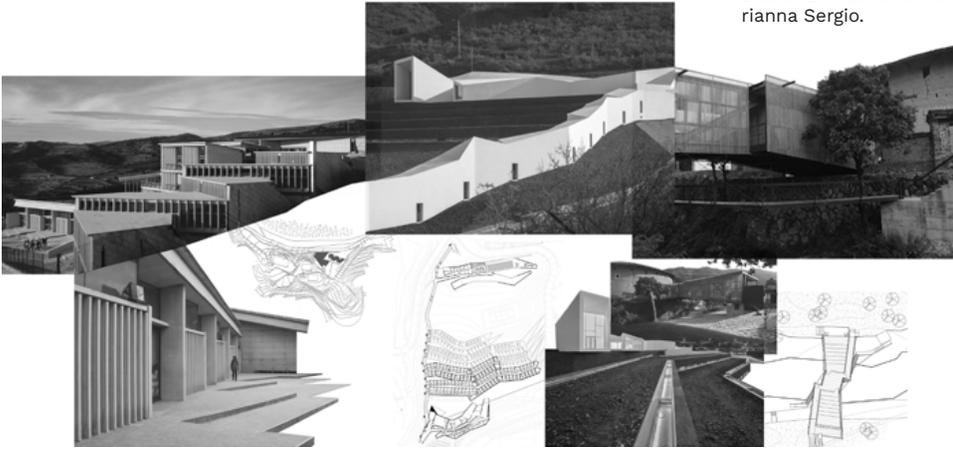


per la Escola Primaria Do Cedro a Vila Nova de Gaia (1957-60) sviluppano, solo per citare qualche esempio consolidato, una chiara relazione tra impianto architettonico della scuola, struttura urbana, comunità di riferimento e morfologia del paesaggio di appartenenza. Se la scuola diventa un servizio essenziale per il benessere della comunità olivettiana, essa può essere definita anche come un diaframma per il paesaggio di Ivrea. Una natura sinuosa, attrezzata, accogliente e fortemente integrata nella configurazione architettonica è quella che caratterizza infatti sia l'asilo nel giardino di Figini Pollini<sup>13</sup> sia l'asilo intorno al giardino di Mario Ridolfi<sup>14</sup>. La scuola progettata da Scharoun mira invece a rievocare la complessità urbana e l'edificio viene definito come una strada. La scuola-strada di Scharoun è intesa come percorso pedagogico lungo il quale sono disposti diversi campi di esperienze intesi come quartieri urbani, diverse parti costitutive e spazi aperti, nella convinzione che, citando Thomas Mann, la vita nella scuola è la vita stessa<sup>15</sup>. Fortemente connesso all'andamento topografico del sito di intervento è poi il progetto della scuola primaria sviluppato da Tavora che anticipa quel richiamo alla geometria e alla morfologia del paesaggio ripreso successivamente anche da Enric Miralles e Carme Pinós nella Scuola convitto a



Morrella (1983-84). In entrambi i casi l'architettura delle scuole racconta il paesaggio attraverso la sua stessa configurazione, diventandone strumento di avvicinamento, accessibilità e conoscenza. Analogamente e più recentemente, l'articolazione topografica del Center for High Yield progettato da Álvaro Fernandes Andrade a Vila Nova De Foz Côa nel 2008, e l'architettura-ponte della scuola progettata dall'Atelier Li Xiaodong a Xiaoxi nel 2005, ribadiscono la possibilità che l'architettura per le scuole possa essere costituita da un sistema di spazialità che rinnova la realtà fisica dei luoghi, che interpreta struttura e morfologia del territorio nel configurare una nuova costruzione narrante, che favorisce lo sviluppo di esperienze maturate nel solco di spazi che si vanno definendo come un'intersezione tra natura e architettura.

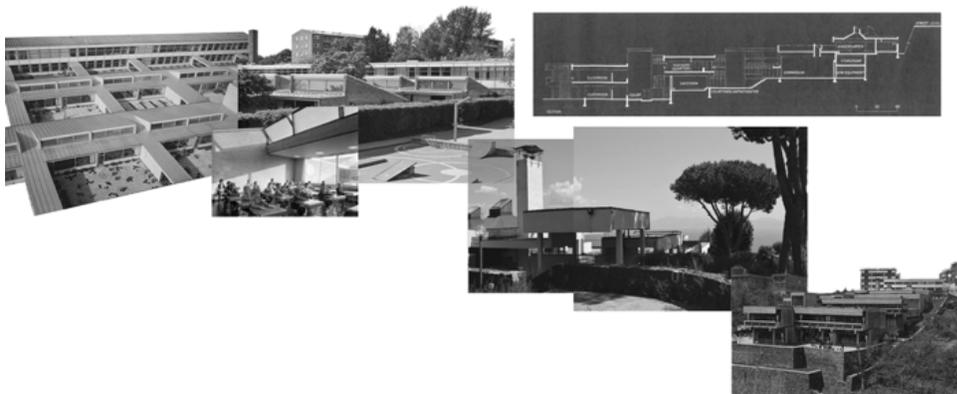
Una seconda declinazione della dimensione relazionale dello spazio, è quella che riguarda la connessione tra ambienti scolastici interni e ambienti esterni per lo svolgimento di attività all'aperto. La configurazione di sequenze architettoniche in cui lo spazio esterno non costituisce un ambito di cui occuparsi in una seconda fase di progetto, ma sia concepito come primario e strutturante per la definizione di successioni



spaziali articolate, sollecita e predispone lo sviluppo di esperienze basate sul rapporto tra uomo e ambiente. Per John Dewey, filosofo e pedagogista statunitense che ha condizionato lo sviluppo dell'*outdoor education*, la profonda relazione tra esperienza ed educazione trova nell'interazione dell'uomo con la natura il più fertile terreno di sviluppo<sup>16</sup>.

Nel progetto di Arne Jacobsen per la Scuola Munkegård a Gentofte (1952-1956), la struttura generale dell'edificio è definita dal rapporto di corrispondenza uno a uno tra l'aula e il patio-aula all'aperto. Questa relazione contribuisce a dinamizzare l'esteso impianto regolare della scuola a partire da un rapporto molto preciso tra i pieni e i vuoti che chiarisce il ruolo strutturante attribuito al rapporto tra spazi scolastici interni e spazi esterni facilmente accessibili.

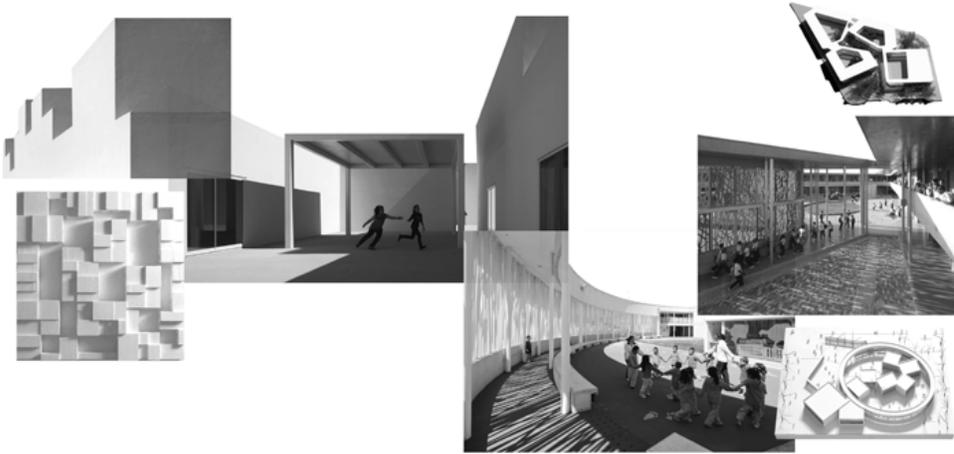
Nella Scuola svizzera di Adolf Schnebli realizzata a Napoli nel 1967, le caratteristiche del sito di intervento, un brano di paesaggio in pendenza e in relazione diretta con l'orizzonte ampio del golfo, costituiscono un'imprescindibile premessa per la configurazione di una scuola senza aule e senza muri, una casa aperta alla natura<sup>17</sup>. L'architettura contribuisce alla costruzione del paesaggio naturale, ma non si piega ad imitarne le forme, piuttosto diventa un paesaggio costruito composto dal bilanciamento tra interno ed esterno: edifici e spazi aper-



ti, percorsi coperti e scoperti, muri di contenimento e aree verdi ridisegnano il declivio predisponendo sequenze di giardini, piazze e terrazze comunicanti con la natura circostante e a contatto diretto con lo spazio interno.

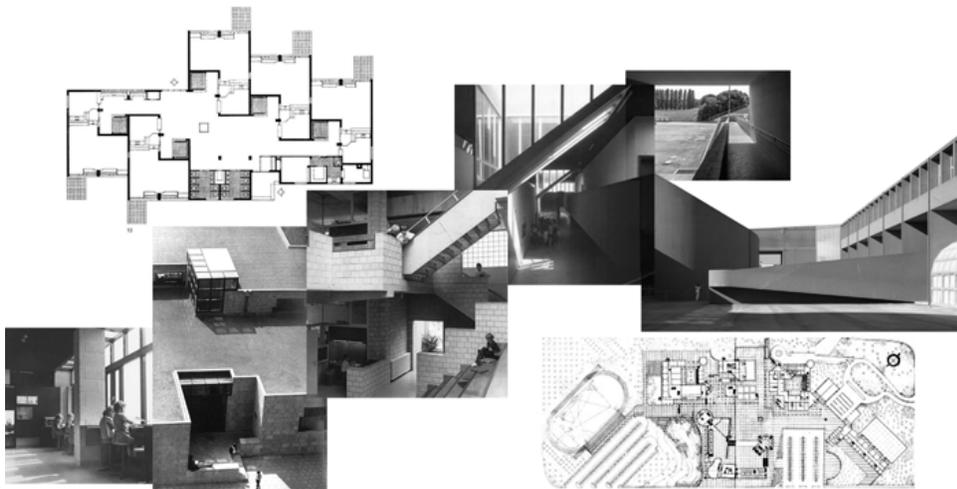
Nel 2009, al fine di definire una nuova centralità nel piccolo insediamento di Vila Nova Da Barquinha, Aires Mateus ha realizzato una scuola che si sviluppa nell'ambito di un perimetro quadrato, in un complesso architettonico autonomo e chiaro. La riconoscibilità dell'edificio è affidata alla combinazione e alla ripetizione di volumi pieni e svuotamenti che definiscono successioni di spazi diversi per densità, ma riconoscibili per caratteri formali ed equilibrio dimensionale. Le diverse e fitte sequenze di spazi interni e spazi esterni contribuiscono a differenziare e moltiplicare i campi di esperienze possibili.

Sulla intensificazione e sulla continuità del rapporto tra spazi interni ed esterni lavora anche Giancarlo Mazzanti in diversi progetti di scuole in Sudamerica come il Giardino d'infanzia sociale El Porvenir a Bogotà (2009) e la Scuola primaria e secondaria Flor del Campo a Cartagena (2007-09). In questi edifici è lo spazio aperto, più che la configurazione volumetrica, ad affermarsi come luogo primario delle attività formative. Più che alla definizione di articolate sequenze tra interno ed esterno, questi progetti mirano alla definizione di ampi spazi



aperti continui intesi come principali luoghi di connessione tra i diversi ambiti funzionali scolastici.

Una terza declinazione della dimensione relazionale dello spazio riguarda il rapporto tra i diversi spazi interni, quello che Steven Holl definisce *Programmazione correlazionale*, un esperimento volto a trovare nuovi ordini, proiezioni e aperture di nuove relazioni formali e funzionali, dovute all'accostamento e alla connessione tra spazi diversi che portano alla definizione di associazioni di esperienze senza limiti precostituiti<sup>18</sup>. In questo senso Herman Hertzberger afferma: «Penso che una scuola dovrebbe essere come una piccola città. In una città ci sono luoghi piccoli, luoghi grandi, tutti i tipi di luoghi appartati e semi-isolati, ci sono panorami e ogni tipo di attività. In effetti, questi alunni non hanno ancora l'età per andare in città ed esplorare la vita della città, ma dovrebbero esplorare la vita attraverso la scuola, quindi è necessario creare il maggior numero possibile di condizioni nella scuola in modo che sperimentino il mondo attraverso l'edificio scolastico»<sup>19</sup>. Nella scuola Montessori realizzata a Delft nel 1960-61, Hertzberger mette in opera questo concetto, sviluppando un'articolazione spaziale interna che rinnova e



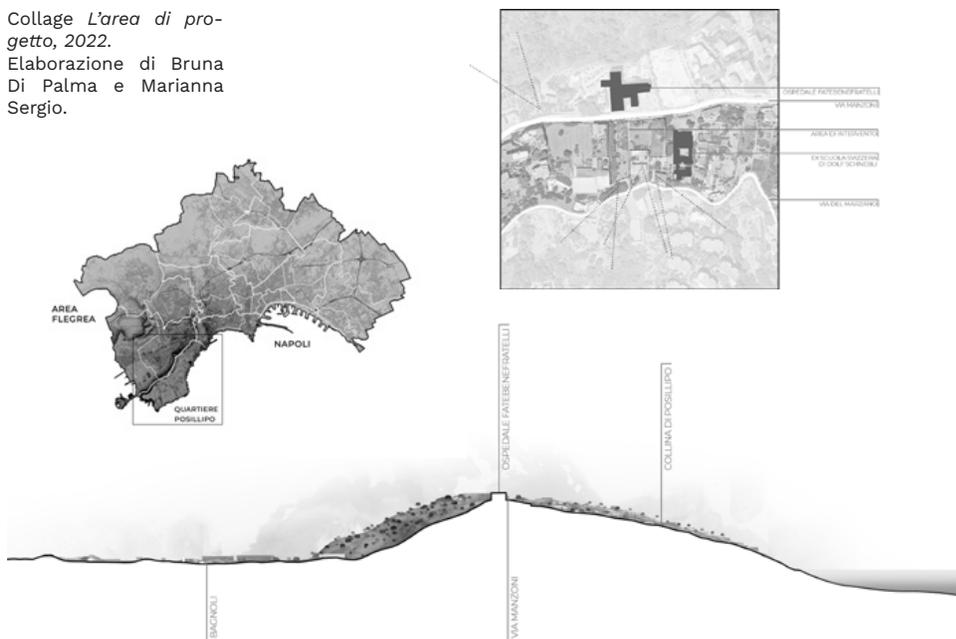
ribalta il tradizionale schema aula-corridoio che confinava attività frontali e distribuzione dei flussi in due ambiti differenti, per immaginare un più complesso paesaggio architettonico dell'apprendimento come compenetrazione continua di spazi che convergono uno nell'altro, dall'ingresso, all'atrio, all'aula, attraverso una sequenza di soglie connesse tra loro e permeabili. Tra il 1970 e il 1985 a Pesaro, anche Carlo Aymonino lavora su questo rimando alla complessità della città nel progetto per il Campus Scolastico Superiore. I percorsi di distribuzione interna, in particolare, diventano strade che si affacciano sui diversi livelli che compongono l'edificio, in un continuo rimando di connessioni spaziali, esperienziali e visive, come emerge in maniera evidente dallo schizzo che rappresenta la sezione interna della scuola e che spesso viene usato come disegno rappresentativo del progetto.

Hertzberger stesso continuerà a sperimentare soluzioni architettoniche su questo tema. Nel 2012 a Roma, realizza con Marco Spampinato un Complesso scolastico in cui un patio e un percorso centrale sono il teatro-baricentro dell'intero edificio. Il gioco, la formazione e la socializzazione si attuano in questo luogo, cerniera e soglia tra spazi ed esperienze.

Questo approccio relazionale, interscalare e integrato, ha guidato lo sviluppo delle attività svolte nell'ambito del Laboratorio integrato di Composizione Architettonica e Urbana e Architettura degli Interni<sup>20</sup>. L'area di intervento ricade nel quartiere di Posillipo, un brano della Napoli collinare occidentale che combina dimensione urbana e dimensione rurale, e che è stata scelta principalmente per le particolari caratteristiche orografico-paesaggistiche che la contraddistinguono. Il valore posizionale dell'area risulta rilevante anche in relazione alla presenza di importanti attrezzature collettive come l'Ospedale Fatebenefratelli, l'Istituto Comprensivo Statale Raffaele Viviani corrispondente alla Scuola Svizzera di Adolf Schnebli e un club sportivo con numerosi spazi per attività fisica all'aperto. Delimitata a nord dall'asse urbano di via Manzoni e dall'Ospedale, a sud, circa dieci metri più in basso, dal sentiero rurale di via del Marzano<sup>21</sup> e dal club sportivo, l'area è circondata da un arcipelago di antiche masserie e orti e caratterizzata da un suolo fortemente pendente e panoramico sul quale non insistono costruzioni preesistenti. Una trama di percorsi pedonali composto principalmente da pedamentine e scale comprese tra spessi muri in tufo o in piperno consente di superare il dislivello del promontorio disegnato da una successione orizzontale di visuali aperte sul golfo e da quinte verticali proiettate verso il cielo.

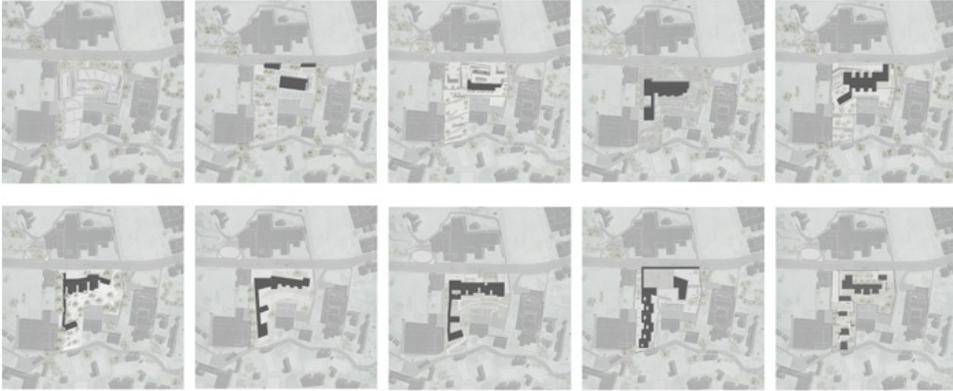
L'innesto di una scuola dell'infanzia in quest'area è stato interpretato come definizione di un più complessivo *Learning Landscape*<sup>22</sup>, un paesaggio dell'apprendimento con spazi aperti alla città collinare<sup>23</sup>. Gli studenti hanno lavorato singolarmente sull'intera area e hanno elaborato proposte di nuove scuole basate su questo concetto di apertura<sup>24</sup> misurandosi con la difficoltà di immaginare architetture integrate con un paesaggio così fortemente connotato e con la possibilità interscalare e multidisciplinare di definire chiare relazioni tra impianto architettonico della scuola, struttura urbana, comunità di riferimento e morfologia del paesaggio di appartenenza, tra spazio interno e spazio esterno, tra i diversi spazi interni<sup>25</sup>. A partire dall'approfondimento di queste tre dimensioni relazionali dello spazio corrispondenti a campi di esperienze interconnesse, le proposte elaborate nell'ambito del Labo-

Collage *L'area di progetto, 2022.*  
Elaborazione di Bruna  
Di Palma e Marianna  
Sergio.



ratorio ricadono nell'alveo di tre temi progettuali principali: l'architettura come basamento, che si sviluppa nello spessore di sezioni complesse, l'architettura come infrastruttura, che determina connessioni topografiche, l'architettura come trama, che intreccia sequenze articolate<sup>26</sup>.

La molteplicità delle proposte elaborate sul tema della scuola riflette l'utilità di far lavorare gli studenti singolarmente e conferma la proprietà del progetto come strumento di conoscenza attraverso il quale interpretare l'esistente e proporre trasformazioni possibili e alternative<sup>27</sup>. L'esperienza formativa si inserisce nel solco di attività già sperimentate durante precedenti annualità accademiche<sup>28</sup> e ha previsto la partecipazione di docenti esterni al Laboratorio che hanno contribuito ad ampliare e a rafforzare il quadro dei contenuti di base<sup>29</sup> in relazione a ricerche in atto sul territorio nazionale su questo tema così fortemente protagonista del dibattito contemporaneo in ambito scientifico e professionale e così fortemente influente sulla formazione delle prossime generazioni.



Note:

<sup>1</sup> Ernesto Nathan Rogers, *Architettura educatrice*, in *Domus*. La casa dell'uomo, n. 220, 1947.

<sup>2</sup> Gioconda Cafiero, *Abitare i luoghi della formazione*, in *FAMagazine*. Ricerche E Progetti sull'architettura E La Città, n. 37, 2016, pp. 19–27.

<sup>3</sup> Felice Cimatti, *Marx e Vygotskij sul transindividuale*, in E. Balibar e V. Morfino (a cura di), *Il transindividuale. Soggetti, relazioni, mutazioni*, Mimesis Edizioni, Milano 2014.

<sup>4</sup> Per un approfondimento si veda Maria Grazia Mura, *Modelli di learning landscape per le scuole del futuro...prossimo*, in <https://www.indire.it/2011/05/25/modelli-di-learning-landscape-per-le-scuole-del-futuro-prossimo/>.

<sup>5</sup> Tra le più recenti iniziative si riportano il Concorso Scuole Innovative bandito nel 2016 dal Ministero per l'Istruzione, l'Università e la Ricerca e l'iniziativa FUTURA. La scuola per l'Italia del domani, bandito nel 2022 e sostenuto dai fondi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza.

<sup>6</sup> Si veda Marco Serino, *Spazio e spazialità nell'opera di Simmel e Durkheim*, in *Quaderni di Sociologia [Online]*, n. 75, 2017, <http://journals.openedition.org/qds/1754>.

<sup>7</sup> Per un approfondimento si vedano le *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* emanato nel 2012 dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, pp. 7-8, [https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262](https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262).

<sup>8</sup> Giuliana Mandich, *Analogie e metafore della complessità: spazio e reti sociali*, in *Quaderni di Sociologia*, n. 17, 1998, pp. 147-165.

<sup>9</sup> *Futura. Progettare, costruire e abitare la scuola*, [https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2022/05/LineeGuida\\_ScuolaFutura-1.pdf](https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2022/05/LineeGuida_ScuolaFutura-1.pdf).

<sup>10</sup> *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, [https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262](https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262).

<sup>11</sup> Giuliana Mandich, *Spazio tempo. Prospettive sociologiche*, FrancoAngeli, Milano 1996, p. 38.

<sup>12</sup> Si veda Massimo Faiferri, *La scuola come metafora del mondo*, in *Domusweb*, 21 settembre 2012, <https://www.domusweb.it/it/architettura/2012/09/21/la-scuola-come-metafora-del-mondo.html>.

<sup>13</sup> Per un approfondimento Sara Protasoni, *Figini e Pollini. Asilo Olivetti a Ivrea*, Jaca Book, Santarcangelo di Romagna (Rn), 2022.

<sup>14</sup> Laura Anna Pezzetti, *Architetture per la scuola. Impianto, forma, idea*, CLEAN, Napoli 2012, p. 53.

<sup>15</sup> Hans Scharoun, *Das Raum-Milieu der Schule*, in H. Scharoun, *Lo spazio e l'ambiente della scuola*, in *Atti del Congresso internazionale di edilizia scolastica*, XI Triennale di Milano, 13-16 ottobre 1960.

<sup>16</sup> Si vedano John Dewey, *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, International Honor Society in Education, 1938; tr. ita. *Esperienza e Educazione*, a cura di Francesco Cappa, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014; John Dewey, *Experience and nature*, Open Court, 1925; trad. it. *Esperienza e natura*, a cura di Piero Bairati, Mursia editore, Milano, 2014.

Collage *Diagrammi di progetto*. Elaborazione degli studenti con Bruna Di Palma e Marianna Sergio.



<sup>17</sup> Si veda Isotta Forni, Alessandra Como, *Pendio e razionalità*, in Serena Acciai, Daniela Buonanno, Bruna Di Palma, Camillo Orfeo (a cura di), *Per una nuova cura dell'abitare*, fedOA Press, Napoli 2022, pp. 144-147.

<sup>18</sup> Per un approfondimento sulla Programmazione correlazionale si veda Steven Holl, *Parallax. Architettura e percezione*, Postmedia Books, Milano 2005, pp. 85-93.

<sup>19</sup> *Interview with Herman Hertzberger* (2016), in <https://architectureandeducation.org/2016/02/03/interview-with-herman-hertzberger/>.

<sup>20</sup> Il Laboratorio 2B si è svolto nell'arco dell'anno accademico 2021/22 sotto la titolarità di Bruna Di Palma, per la Composizione Architettonica e Urbana, e Bruna Sigillo, per l'Architettura degli Interni nell'ambito del Corso di Laurea Magistrale in Architettura a ciclo unico afferente al Dipartimento di Architettura dell'Università degli Studi di Napoli Federico II.

<sup>21</sup> Cfr. Cesare De Seta, *I casali di Napoli*, Laterza, Roma-Bari 1989.

<sup>22</sup> Si veda Herman Hertzberger, *Space and Learning*, nai010 publishers, Rotterdam 2008.

<sup>23</sup> Cfr. Bruna Di Palma, *Concatenazioni educanti per la cura della città. Visioni strategiche per alcuni luoghi scolastici della Napoli collinare*, in Pasquale Miano, Adriana Bernieri (a cura di), #CURACITTÀ NAPOLI. Salubrità e natura nella città collinare, Quodlibet, Macerata 2020, pp. 84-98.

<sup>24</sup> Cfr. Bruna Di Palma, *Scuole aperte*, in Alessandra Criconia, Isotta Cortesi, Anna Giovannelli (a cura di), 40 parole per la cura della città. Lessico dei paesaggi della salute, Quodlibet, Macerata 2021, pp. 225-229.

<sup>25</sup> Si veda il saggio di Bruna Sigillo all'interno di questo volume.

<sup>26</sup> Si vedano le proposte elaborate dagli studenti del Laboratorio 2B e incluse all'interno di questo volume.

<sup>27</sup> Cfr. Pasquale Miano, Bruna Di Palma, *Identity and Multiplicity in School Buildings' Design*, Athens Journal of Architecture, published by the Architecture Research Unit of ATINER, vol. 3, issue 1, January 2017, pp. 63-76.

<sup>28</sup> Bruna Di Palma, Bruna Sigillo, *Dall'aula alla città: una sperimentazione didattica sul tema dell'abitare nel progetto di una scuola per l'infanzia*, in Gioconda Cafiero, Nicola Flora, Paolo Giardiello (a cura di), *Costruire l'abitare contemporaneo. Nuovi temi e metodi del progetto*, Il Poligrafo, Padova 2020, pp. 301-305.

<sup>29</sup> Nell'ambito del Laboratorio 2B (2021/22) si è tenuto il ciclo di seminari *Learning Landscape. Esperienze interdisciplinari sull'architettura dell'apprendimento* a cura di Bruna Di Palma e Bruna Sigillo: 29 novembre, Massimo Ferrari e Claudia Tinazzi (Politecnico di Milano), 2 dicembre Beate Weyland (Libera Università di Bolzano), Fabrizia Ippolito (Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli), Michele Bee (Universidade Federal de Minas Gerais).

## Neo-Paideia: oltre l'aula

*Bruna Sigillo*

*Se pensi ad oggi mangi un pane;  
se pensi ad un decennio, pianta un albero;  
se pensi ad un secolo educi dei bambini.*

Margherita Zoebli

L'architettura dell'educazione abbraccia costantemente l'orizzonte del futuro perché concepita per allevare, ospitare e preparare gli abitanti di domani. Questo era ben noto ai grandi pedagogisti missionari della storia, tra cui Margherita Zoebli, autrice della citazione di apertura con la quale anche Paolo Crepet introduce il suo punto di vista sull'importanza degli spazi educativi<sup>1</sup>. L'opera della Zoebli appare quanto mai attuale in questo momento storico in cui assistiamo allo scollamento tra uomo e pianeta, un distacco preoccupante con la natura e con le sue risorse che impone una coraggiosa ricucitura adottando la stessa tenacia con cui nel 1945 questa donna straordinaria riuscì a colmare il vuoto lasciato dai bombardamenti di Rimini durante la seconda guerra mondiale. Riaccese la speranza di un futuro di pace, fondando dapprima un asilo per centocinquanta bambini superstiti che con il tempo divenne la Scuola Svizzera. Proprio da qui ebbe inizio la ricostruzione di una città dilaniata dall'evento bellico.

Il riferimento all'azione della pedagoga di Zurigo viene annoverato tra le esperienze di avanguardia realizzate dal secondo dopoguerra e nate oltre i confini nazionali ancor prima del conflitto. Si pensi a Paulo Freire, Fernand Deligny, John Dewey per citare solo alcuni dei più rivoluzionari protagonisti dell'attivismo pedagogico. Questi esempi in Italia illuminarono molti intellettuali quali Guerra, Rodari, Dolci, don Milani e Lodi fino a Malaguzzi, fondatore del progetto Reggio Children. Secondo Crepet «la forza delle idee pedagogiche e il coraggio di concretizzarle sono state direttamente proporzionali alle difficoltà della ricostruzione economica e sociale del Paese»<sup>2</sup>. Malgrado le virtuose esperienze locali, lo Stato italiano

Sverre Fehn, *Villa a Norrköping*, Svezia, 1963-64  
Particolare di una delle logge con in primo piano il  
tavolo e lo sgabello disegnati da Fehn  
(foto Teigen).



ha poi smesso per decenni di investire sulla Scuola, «crocevia obbligato per l'intera comunità»<sup>3</sup>, e forse soltanto ora iniziano ad essere visibili alcuni segnali di cambiamento. Lo dimostra il diffuso interesse verso gli spazi di apprendimento e verso le comunità educanti di cui si stanno attualmente occupando molti centri di ricerca insieme ad équipes multidisciplinari di professionisti per riportare in auge questo tema complesso che coinvolge le sfere della politica, i differenti universi delle professioni e che in qualche modo capovolge l'ordine delle priorità della società capitalista, rivolgendo l'attenzione ai piccoli, ai giovani. Entra dunque in campo e a pieno titolo, l'architettura. Reduci con non pochi strascichi da una Pandemia che ha definitivamente attestato la vulnerabilità dell'essere umano, siamo ormai ben consapevoli del dilemma dell'estinzione e delle plurime manifestazioni di sofferenza del Pianeta. Potremmo pertanto essere tutti d'accordo che per

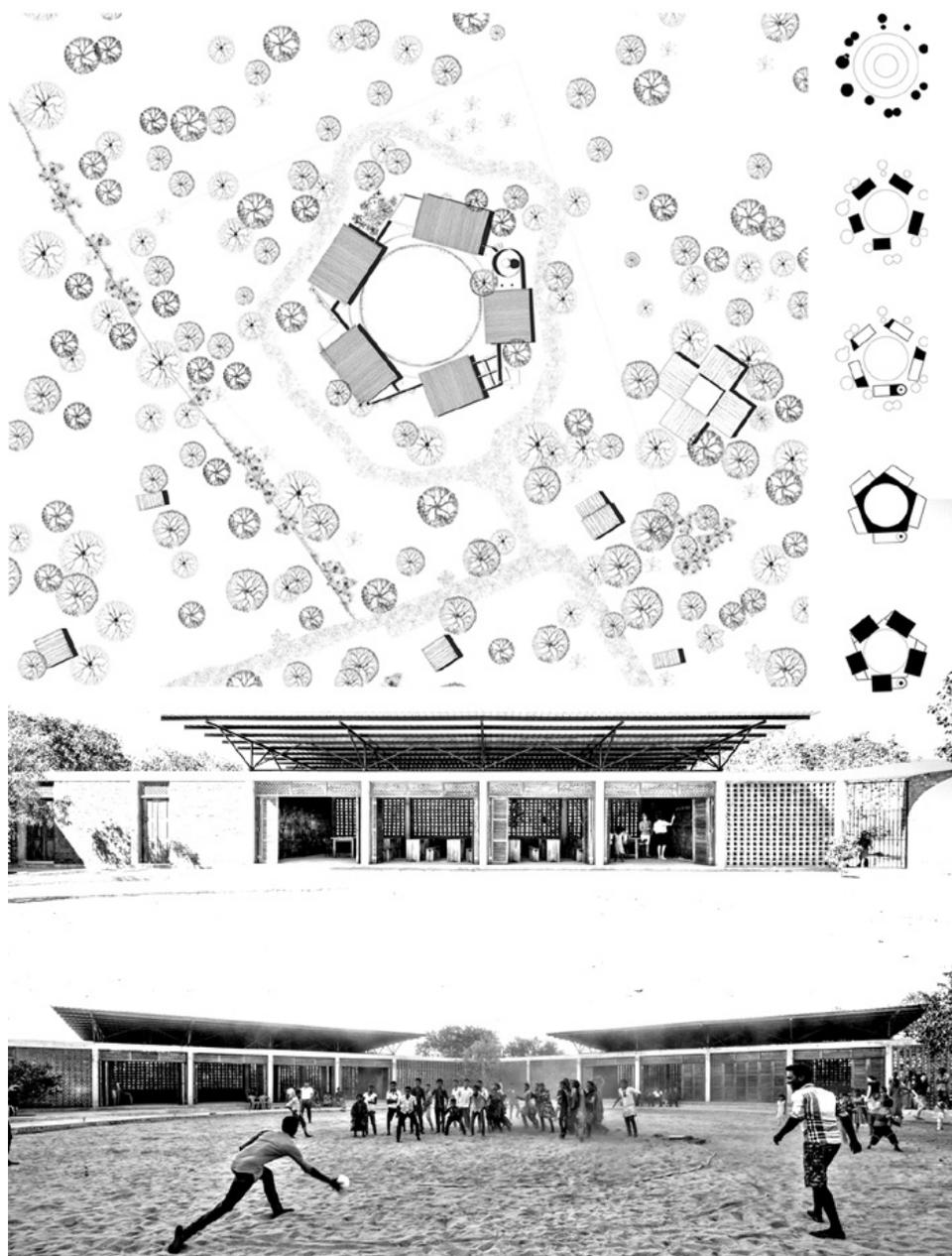
intervenire sulle coscienze, ristabilire un equilibrio tra le necessità energetiche delle nostre città e la mancanza di risorse per consolidare un rinnovato senso civico globale, sia fondamentale partire proprio dalle scuole, dalle comunità e dagli spazi che accolgono la crescita collettiva delle generazioni future.

Non si tratta semplicemente di costruire nuovi e più efficienti edifici: qui si fa riferimento a nuovi luoghi dove esperire forme di vivere cooperativo, di crescita in armonia con l'ambiente naturale. Forse gli spazi di apprendimento aprono lo scenario di una neo-paideia, ovvero luoghi di formazione umana, di costruzione del sé e al contempo di condivisione. Il termine Paideia, nell'accezione originaria è l'equivalente di "educazione". «Nell'antica Grecia acquisisce il significato di "formazione umana", cioè la cultura nel senso più elevato e personale. [...] Paideia è il fine stesso dell'educazione, l'ideale di perfezione morale, culturale e di civiltà cui ogni uomo deve tendere. Secondo il modello ispiratore greco, che da Platone e Isocrate al tardo ellenismo ha assunto varie sfumature, il raggiungimento della Paideia è frutto di un processo continuo di crescita che impegna l'uomo e attraverso il quale questi realizza pienamente sé stesso come soggetto autonomo, consapevole di sé e in armonia con il mondo»<sup>4</sup>.

Un aspetto ricorrente che ci riporta immediatamente ai nostri giorni è che l'ideale della Paideia è raggiungibile solo nella dimensione della vita associata, della comunità, della *polis*, in cui l'individuo realizza la propria natura umana – che è essenzialmente sociale e politica – nel senso più alto del termine. I riferimenti alla Pedagogia e alla Filosofia contribuiscono a fornire i contenuti, i significati e le ragioni dell'Architettura; vi è infatti una immediata connotazione spaziale che racchiude e rende esperibile il processo di costruzione e formazione nella vita collettiva che va oltre il valore domestico della costruzione del sé e si relaziona con una molteplicità di individui: si tratta dell'architettura della formazione, costituita a sua volta da peculiari tipologie che definiscono il sistema di istruzione della città contemporanea, suddiviso per età, ordini e gradi.

Ci sono stati altri momenti nel corso della storia che hanno sperimentato la costruzione di vere e proprie cittadelle del

feat.collective, *Lanka Learning Center*,  
Sri Lanka, 2013  
Collage a cura di Bruna Sigillo: la scuola come ar-  
chetipo di casa comune.



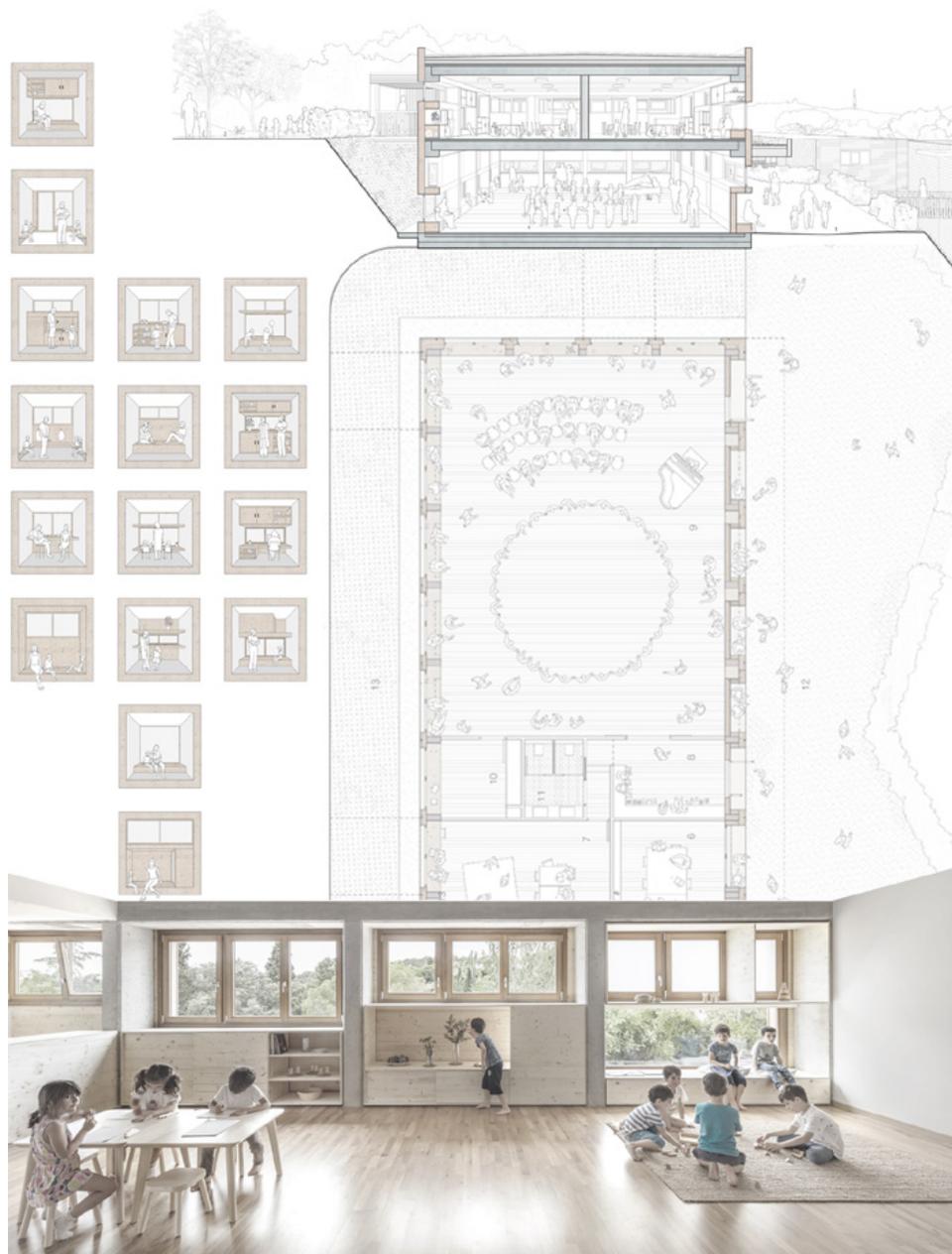
sapere, dove infondere nuovi paradigmi culturali alle generazioni. Si pensi ad Hellerau, progettata e costruita nel primo decennio del Novecento su un appezzamento di terreno alla periferia di Dresda. In tempi non sospetti, la prima fase di pianificazione consistette in un questionario distribuito ai futuri residenti, volto ad accertarne esigenze e desideri. Tra tutti gli edifici pubblici, massima importanza fu riservata alle scuole, dotate di sistemi pedagogici innovativi che includevano l'individualità e l'automotivazione degli studenti. «Il motivo più importante per cui Hellerau era diversa dalle altre città giardino sta però nelle sue ambizioni culturali»<sup>5</sup>.

L'architettura contemporanea è spesso incapace di progettare costruzioni a misura d'uomo «in virtù dell'esagerato predominio attribuito a criteri formali e purovisibilisti, con la conseguente soppressione degli altri sensi, come per esempio il tatto, e più in generale della corporeità degli spazi e di chi li abita»<sup>6</sup>. Pensare dunque allo spazio dell'uomo e per l'uomo affinché siano possibili forme di abitare che favoriscano il benessere del singolo e al contempo della collettività, significa entrare nella dimensione più intima dell'architettura che coinvolge i sensi e stimola processi di appropriazione.

### *Integrare il progetto alla piccola scala*

Le considerazioni sinora affrontate rappresentano la base teorica e teoretica del laboratorio di Composizione architettonica e urbana e Architettura degli Interni condotto. L'approccio metodologico con il quale la disciplina degli Interni si interseca con il processo compositivo che parte dall'analisi urbana fino alla progettazione architettonica, tenta di fornire innanzitutto una lettura fenomenologica dello spazio, operando con l'obiettivo di orientare gli studenti al controllo contestuale delle differenti scale di progetto. In questo contesto laboratoriale e didattico, l'ipotesi della Neo-Paideia si può ricondurre ad un coinvolgimento spaziale entrando proprio nel merito dello spazio vissuto attraverso l'esperienza estetica ed emotiva che l'abitante esperisce. Trattandosi del progetto di una scuola per l'infanzia, aperta alla città, si concentra nell'articolazione degli ambiti vissuti in una stretta connessione con la pedagogia e con le neuroscienze.

Eduard Balcells, *Scuola El Til-ler di*,  
Spagna, 2018  
Collage a cura di Bruna Sigillo: la facciata abitata,  
elemento architettonico e dispositivo pedagogico.



Contestualizzando il tema progettuale anche rispetto alla Pandemia, la storia testimonia come non sia la prima volta che ci si ritrovi di fronte a una crisi sanitaria tale da richiedere all'architettura soluzioni di adattamento alle forme dello stare insieme. Proprio all'inizio del Novecento, infatti, l'architettura scolastica ha tentato di rispondere al contrasto della diffusione di patologie infettive sperimentando soluzioni in grado di fondere le necessità igieniche (salubrità dell'aria) e sanitarie con nuove visioni pedagogiche: Pestalozzi in Svizzera, Petersen Oestriche e Steiner in Germania, Montessori in Italia, Dewey e Dalton negli Stati Uniti<sup>7</sup>.

Sono sorte così le scuole all'aria aperta, generando un attento interesse, dibattuto anche nei più importanti congressi internazionali. Le tipologie scolastiche furono diverse: edifici a un unico piano con distribuzioni a padiglioni; blocchi compatti con ampi spazi aperti a terrazzi o nuclei con grandi vetrate aperte su patii e giardini. Era proprio la possibilità di estendere l'aula all'esterno, una delle grandi innovazioni di questa "tipologia", come sottolineato anche da Richard Neutra nel celebre schizzo realizzato per la scuola Emerson, dove disegnava uno spazio in continuità con il giardino esterno e affermava: «si sa che nel passato filosofi e santi erano soliti sedersi con i loro discepoli all'ombra di un albero, trasmettendo il proprio sapere senza strutture di cemento sopra la testa»<sup>8</sup>.

I contenuti didattici e gli scenari elaborati durante il laboratorio possono essere sintetizzati da tre verbi chiave che interpretano la direzione fortemente multidisciplinare dell'approccio progettuale, associati a tre tipologie di elementi architettonici: valicare il confine, esperire i bordi e abitare a cielo aperto. Verbi che sottendono tre sguardi provenienti da saperi differenti, riconoscibili rispettivamente nell'azione pedagogica, nel valore civico e sociale e nell'esperienza architettonica.

### *Aule espanse per valicare il confine*

Negli ultimi anni la ricerca europea sta raggiungendo l'obiettivo di consolidare una strategia operativa che preveda la collaborazione attiva tra la pedagogia e architettura. È il lavoro che la pedagoga Beate Weyland<sup>9</sup> porta avanti sul fronte altoatesino fornendo contributi preziosi nella defini-

zione delle caratteristiche specifiche di un edificio scolastico, come intreccio tra stimoli e modalità di apprendimento nella configurazione dello spazio.

Emerge dunque la necessità di vedere la scuola come un complesso integrato in cui i microambienti finalizzati ad attività diversificate presentino caratteri di abitabilità e flessibilità in grado di accogliere in ogni momento persone e attività della scuola offrendo caratteristiche di funzionalità, comfort e benessere a tutti quegli individui che animano gli spazi scolastici, li organizzano e si organizzano all'interno di essi con dispositivi architettonici in grado di estendere lo spazio dell'aula.

### *Connettivi attrezzati per esperire i bordi*

Esperire i bordi significa anche includere sebbene l'etimologia rimandi ad un significato tutt'altro che positivo, derivando dal latino includere in e claudere «chiudere, serrare dentro». Per favorire atteggiamenti accoglienti e di comunità tolleranti, sarebbe opportuno intervenire anche sul repertorio linguistico e aprire i confini mentali che dividono gli esseri umani, convertire i termini che sottendono accezioni di chiusura in solchi e ponti capaci di collegare, intrecciare e far brillare le zone d'ombra in cui si nascondono i pregiudizi, la paura dell'altro, l'autosufficienza. Con questa lettura, l'inclusione può essere interpretata come attività di collaborazione, qualità innata dell'uomo, che fin da neonato è in grado di cooperare con la madre. La collaborazione è un'arte, un'abilità sociale, e richiede un suo rituale. Va quindi assunto costantemente il valore positivo delle abilità dialogiche, comunemente note come abilità sociali, che vanno dal saper ascoltare al comportarsi con tatto, al cogliere punti in cui si è d'accordo e al saper gestire la conflittualità, all'evitare la frustrazione con competenza evadendo la sfera ideale dell'utopia e contestualizzando la dimensione concreta del quotidiano.

### *Esterno Interno per abitare a cielo aperto*

È proprio nell'abitare i luoghi deputati alla formazione -le scuole- che si intrecciano i valori connessi all'apprendimento e alle pratiche sociali quali anche l'inclusione. L'ar-

chitettura diventa il contenitore della coesistenza e questo principio è stato fortemente trasmesso agli studenti. La peculiarità disciplinare degli Interni ha offerto la possibilità di entrare nel merito delle questioni inerenti gli assetti distributivi, le attrezzature d'arredo, le finiture. Le diverse proposte progettuali affrontate nell'inserimento dell'edificio nel contesto urbano si sono di volta in volta confrontate con la scelta di un tema architettonico generale e la definizione dello spazio interno specifico attraverso la declinazione di recinti e margini, spazi di transizione e ambiti spaziali, lavorando ad un processo nel corso del quale non è stata contemplata la mera miniaturizzazione degli spazi o degli oggetti calati in contenitori separati dal loro contenuto: l'obiettivo è stato quello di lavorare contestualmente sull'invaso, traducendo le relazioni uomo-spazio-natura in elementi architettonici, e su sistemi di arredi intesi come generatori di configurazioni possibili, mutevoli e adattabili.<sup>10</sup>

Per introdurre gli studenti al tema dell'architettura scolastica, al fine di implementare le risorse iconografiche e i riferimenti necessari allo sviluppo di un progetto individuale, sono stati selezionati dei casi studio tratti in parte dall'Architettura Moderna e in parte dallo scenario contemporaneo internazionale. Il primo esercizio è stato basato su una metodologia euristica, in piccoli gruppi, assegnando a ciascun team un caso studio da approfondire seguendo specifiche indicazioni. L'output delle tavole da elaborare secondo un layout pre-configurato e la realizzazione di un modello in scala.

La risorsa dei *case studies*, sviluppata in breve tempo, è stata discussa in una seduta collettiva durante la quale ciascun gruppo ha presentato il proprio lavoro di ricerca, condiviso successivamente su una piattaforma online riservata al Laboratorio. Il repertorio acquisito è divenuto materiale collettivo. Questo strumento ha favorito la trasmissione dell'approccio metodologico attraverso esempi di architetture realizzate connettendo i diversi punti di vista attraverso cui analizzare un'architettura, insegnando la selezione dei filtri di osservazione e il costante dialogo tra le differenti scale di progetto. Nel capitolo successivo viene documentata la sintesi della sperimentazione condotta con gli studenti del Laboratorio e si predispone come strumento di navigazione di alcuni elabo-

rati finali per illustrare i temi di progetto affrontati nella piccola scala, analizzandone i principali contenuti e le direttrici progettuali.

L'approfondimento del progetto di Interni esplora il rapporto tra spazi e qualità della vita scolastica e quello tra ambienti di apprendimento e possibilità didattiche. L'integrazione del modulo di Architettura degli Interni ha generato quindi l'occasione di ricercare soluzioni progettuali di ambienti flessibili e generatori di spazi altri, immaginati come veri e propri strumenti funzionali alla didattica e in grado di garantire le giuste condizioni di abitabilità all'interno dell'architettura, analizzando le dimensioni che entrano in gioco nella progettazione di una scuola dell'infanzia. In tal modo flessibilità e polifunzionalità sono divenuti concetti cardine attraverso i quali gli studenti hanno affrontato il tema della progettazione alla piccola scala, invitati non solo a definire e differenziare al meglio gli ambienti scolastici ma ad immaginare architetture abitabili e fruibili al di fuori delle normali attività didattiche, generando spazialità capaci di soddisfare esigenze differenti, conferendo valore aggiunto agli ambiti e garantendone, attraverso possibili e diverse configurazioni, differenti usi.

Indipendentemente dagli esiti ottenuti dai singoli studenti, l'intento di questa raccolta è di sintetizzare e condividere le riflessioni emerse che, oltretutto, conducono verso un'idea nuova di scuola, intesa come "luogo dell'apprendere e dello stare insieme" declinata attraverso lo sforzo di progettare nuovi edifici scolastici basati su una diversa visione degli spazi e un differente modo di vivere la scuola, intesa come un vero e proprio spazio da abitare.

Note:

<sup>1</sup> Paolo Crepet, *Per pensare al futuro bisogna iniziare da una scuola* in Elena Dorato (a cura di) *Architettura dell'educazione*, Maggioli, Rimini 2021, p. 13.

<sup>2</sup> Ibidem

<sup>3</sup> Ibidem

<sup>4</sup> [PAIDEIA | FONTE: [https://www.treccani.it/enciclopedia/paideia\\_\(Dizionario-di-filosofia\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/paideia_(Dizionario-di-filosofia)/)

<sup>5</sup> Harry Francis Mallgrave, *L'empatia degli spazi*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015, p. 4.

<sup>6</sup> Ibidem

<sup>7</sup> Elisa Pegorin, *Dal passato soffia il presente La rilettura delle scuole all'aria aperta: un modello di futuro?*, «Officina» 34, luglio-agosto-settembre 2021, p. 87

<sup>8</sup> Ibidem

<sup>9</sup> Beate Weyland è docente di Didattica presso la Libera Università di Bolzano. Esperta nelle relazioni tra pedagogia e architettura sia in termini di ricerca, sia in termini di azione concreta presso comuni e scuole che necessitano di supporto nel processo che porta alla ristrutturazione e nuova edificazione degli edifici.

<sup>10</sup> Cfr Bruna Di Palma, Bruna Sigillo, *Dall'aula alla città: una sperimentazione didattica sul tema dell'abitare nel progetto di una scuola dell'infanzia*, in Gioconda Cafiero, Paolo Giardiello, Nicola Flora (a cura di) *Costruire l'abitare contemporaneo*, Il Poligrafo, Padova 2020.

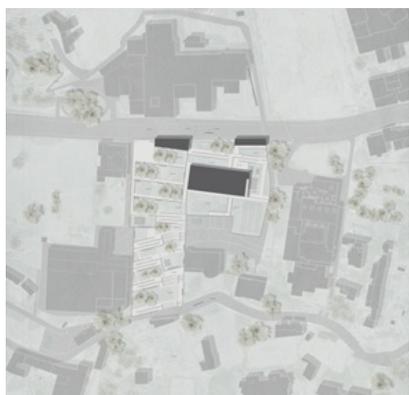
# Esplorazioni progettuali

a cura di Bruna Di Palma e Marianna Sergio

## Basamenti costruire nello spessore

progetto di  
Francesca Ascione

In questa pagina: in alto pianta delle coperture e pianta dei piani terra; in basso sezione trasversale e vista prospettica della scuola e del suo spazio aperto.

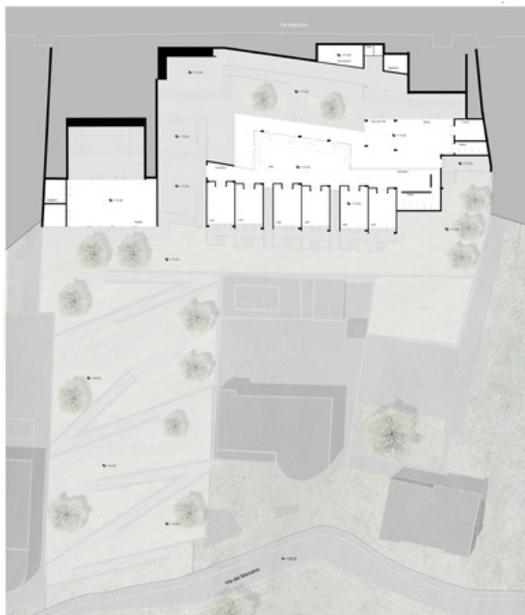


Nell'interpretare la complessità sia delle condizioni urbane e paesaggistiche sia delle condizioni pedagogiche legate all'infanzia, il progetto della scuola si innesta nello spessore della topografia che caratterizza la collina di Posillipo, assumendo il ruolo di nuovo basamento rispetto all'Ospedale Fatebenefratelli.

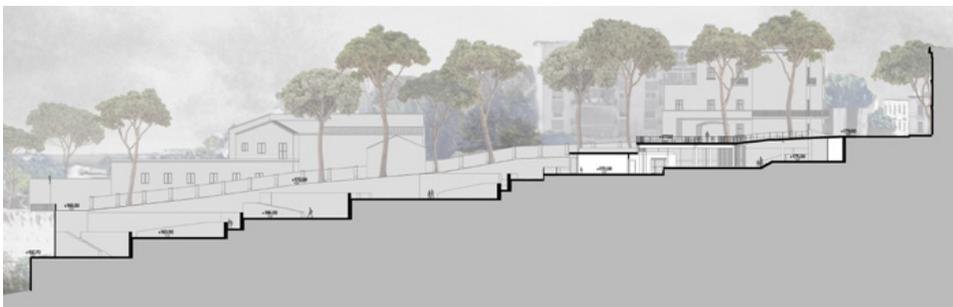
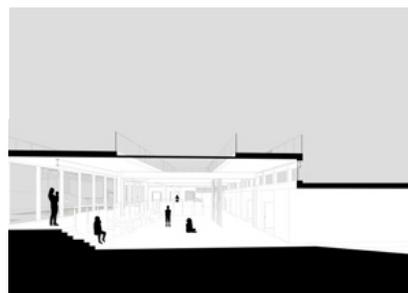
La sperimentazione progettuale, pur seguendo criteri comuni, si articola in modo diffe-



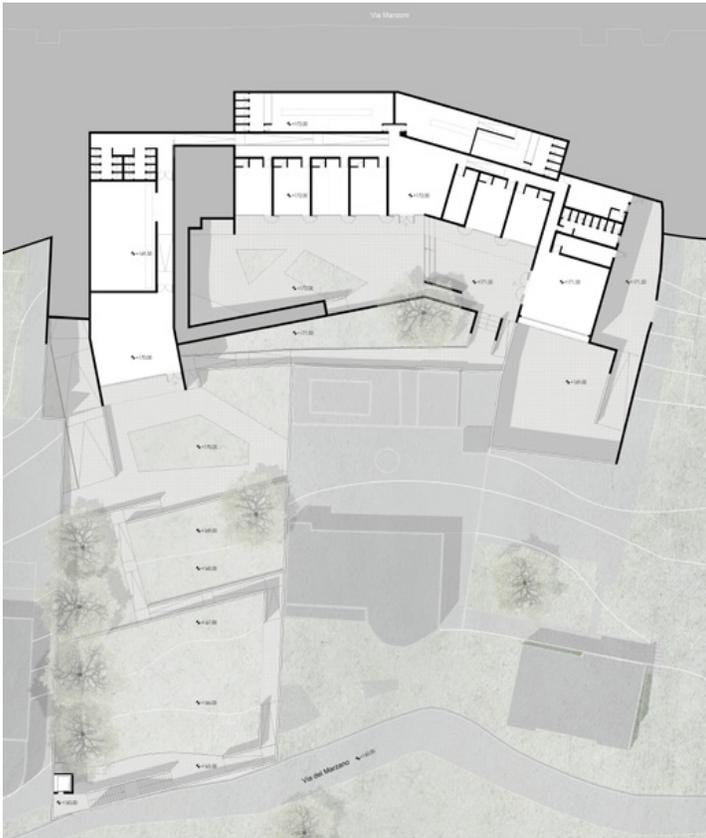
In questa pagina: in alto  
pianta delle coperture  
e pianta dei piani terra;  
in basso sezione trasver-  
sale e vista prospettica  
dell'atrio della scuola.



rente nelle tre configurazioni: nel primo caso, le funzioni scolastiche si concentrano in un unico volume disposto su due livelli cui si aggiungono, a diverse quote, piccoli padiglioni e coperture leggere per il parco urbano; nel secondo caso, la scuola con le sue funzioni aperte alla città si innesta nel territorio suddividendo lo spazio aperto in due aree, la piazza urbana belvedere, con sistemi di risalita e lucernari, e il parco che raggiunge

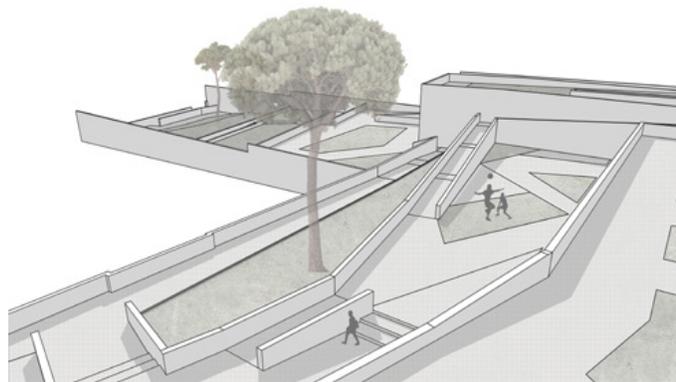
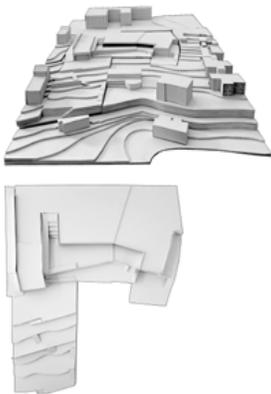


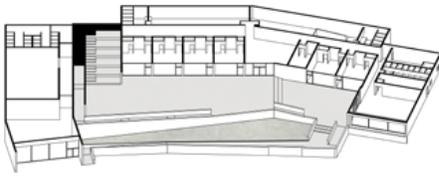
**progetto di**  
Francesco Passaro



In questa pagina: in alto pianta del piano terra e schemi di impostazione del progetto; in basso foto del plastico in scala 1:500 e vista prospettica tridimensionale.

Nella pagina accanto: in alto pianta delle coperture, spaccato assometrico e tridimensionale con inserimento del progetto nel contesto; in basso sezione trasversale e sezione longitudinale.

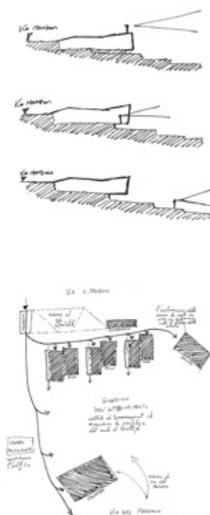




la quota di Via del Marzano; nel terzo caso, l'edificio scolastico si interseca con il territorio attraverso un disegno unitario di parco urbano capace di ricucire le due diverse quote senza alterarne il paesaggio.

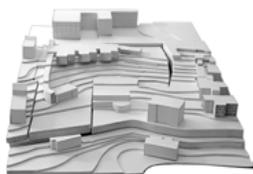
Luoghi di transizione, gli spazi didattici della scuola risultano protetti rispetto all'organizzazione delle attività per i bambini negli spazi architettonici e, al tempo stesso, strettamente connessi con il paesaggio circostante, in riferimento sia agli spazi esterni adibiti al gioco sia al parco urbano in cui la scuola è inserita.



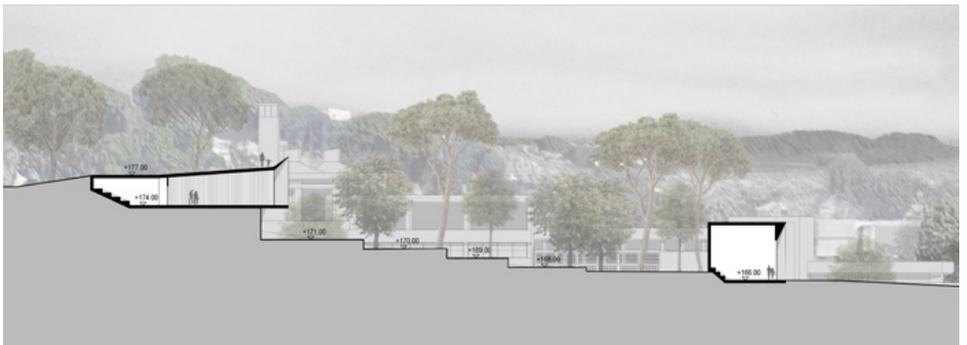
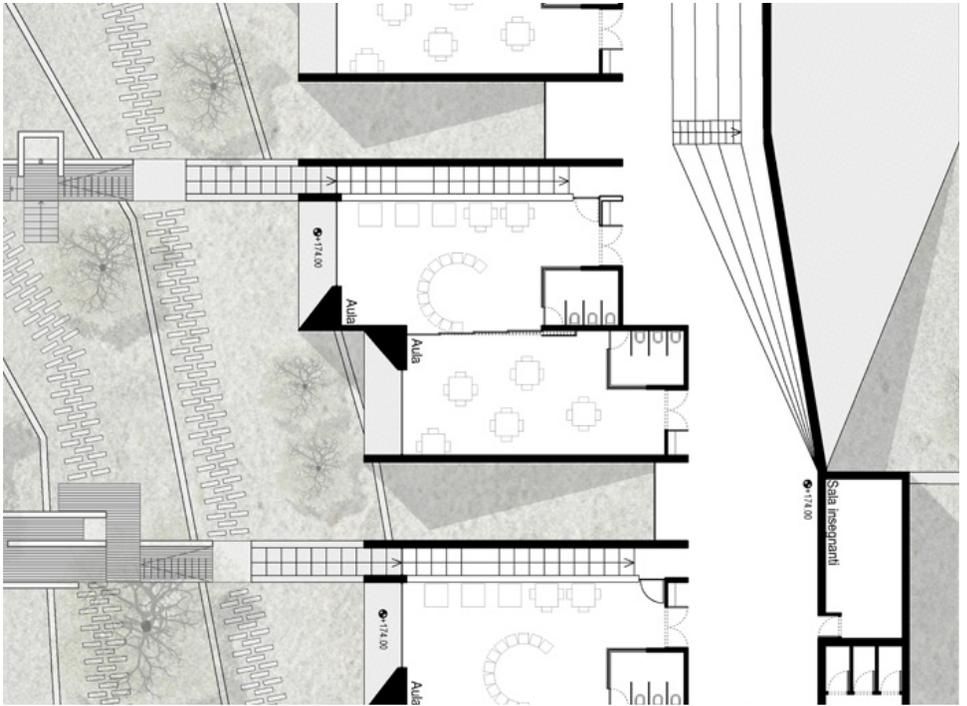


In questa pagina: in alto pianta del piano terra e schemi di impostazione del progetto; in basso foto del plastico in scala 1:500 e schemi di progetto.

Nella pagina accanto: in alto pianta di dettaglio sulle aule; in basso sezioni trasversali.



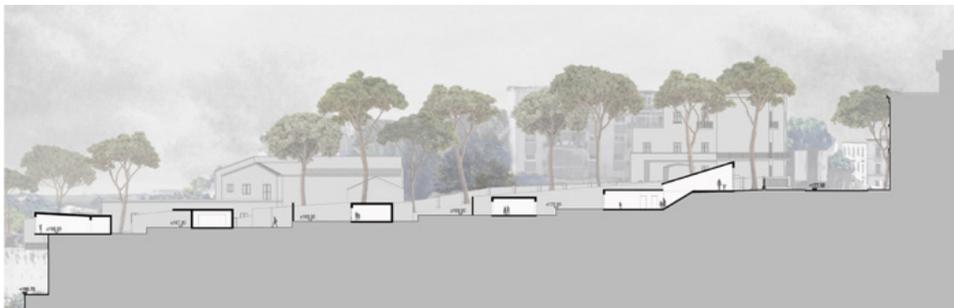
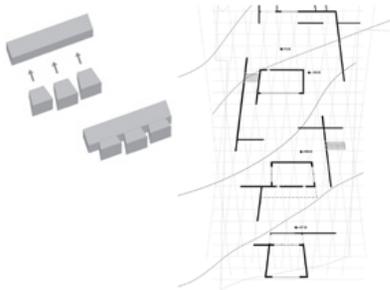
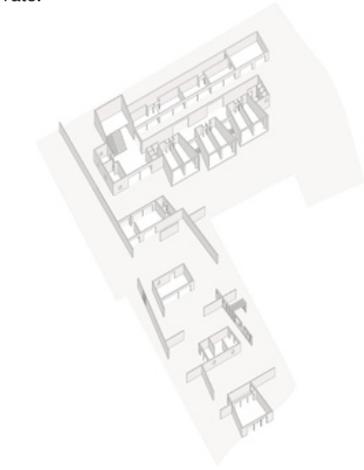
Gli elementi caratteristici del contesto si riflettono nel progetto sperimentando il tema dell'architettura per la scuola dell'infanzia come nuova infrastruttura abitata capace di costruire connessioni topografiche con il paesaggio. Il progetto architettonico è tracciato dalla geografia ma ne muta le condizioni originarie costruendo, nel primo caso, un percorso continuo interno all'edificio capace di disegnare un nuovo suolo e di sperimentare differenti modalità di attraversamento dello spazio raggiungendo le differenti quote, segnate dal-

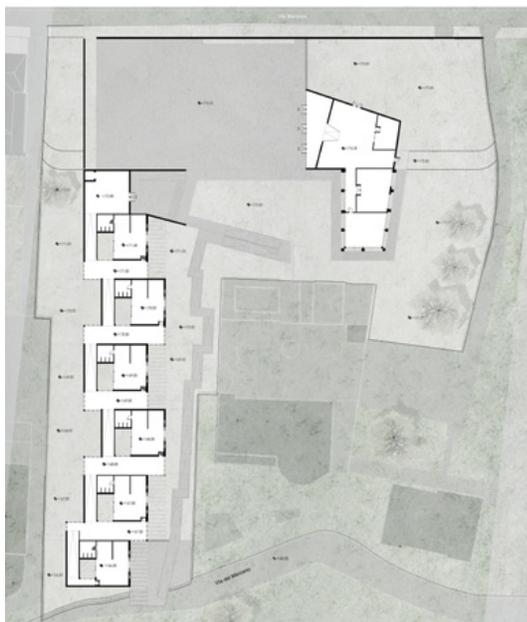


In questa pagina: in alto pianta dei piani terra e spaccato assonometrico; in basso schemi di impostazione del progetto e sezione trasversale.

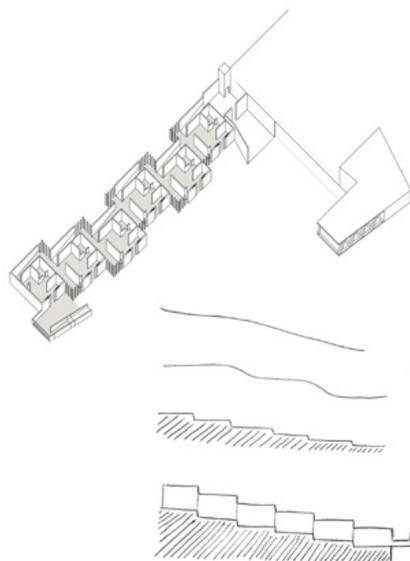


le due testate dell'edificio, caratterizzate da funzioni pubbliche aperte alla città. Nel secondo caso, il progetto si articola in un sistema di connessioni interne ed esterne, coperte e scoperte, che raggiungono differenti spazi. Un'infrastruttura che si muove tra gli ambienti scolastici e aree pubbliche di parco non perdendo mai la tensione tra la quota urbana su Via Manzoni e quella rurale su Via del Marzano.

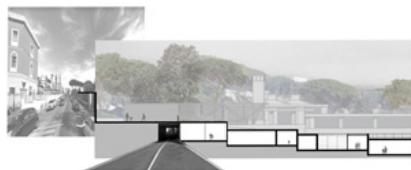




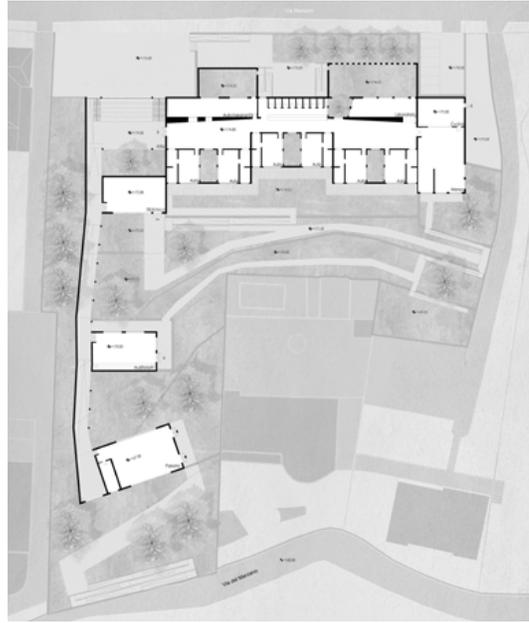
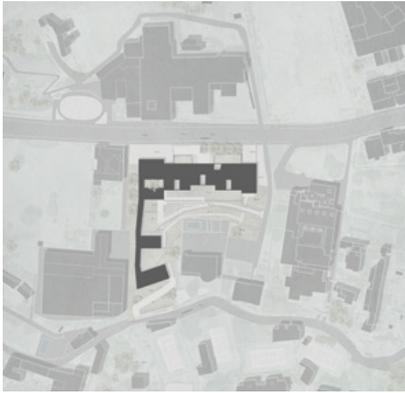
In questa pagina: in alto pianta dei piani terra e spaccato assonometrico; in basso schemi di impostazione del progetto e sezione trasversale.



Parte di un nuovo sistema complesso che rilegge i caratteri urbani di Via Manzoni e li reinterpreta, ancorandosi alla natura rurale di Via del Marzano e alle potenzialità paesaggistiche della vista sul Golfo di Napoli, i progetti della scuola per l'infanzia trasfigurano le condizioni del contesto in una nuova configurazione attraverso sequenze ritmate di spazi interni ed esterni, punti di risalita e tensioni con il paesaggio. Attraversando gli spazi di-



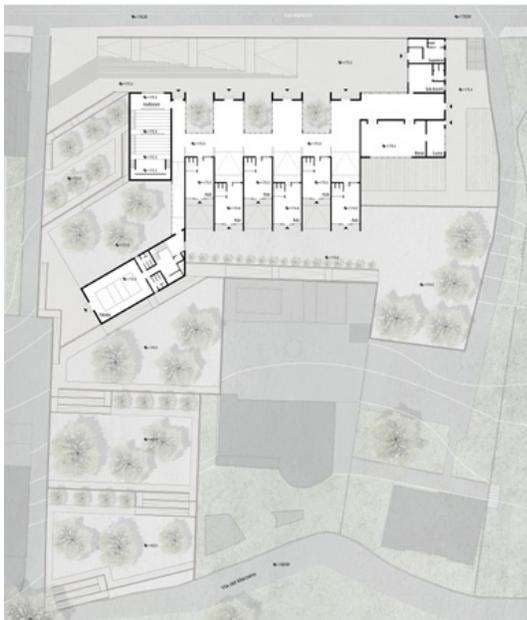
In questa pagina: in alto pianta delle coperture e pianta dei piani terra; in basso spaccato assonometrico e sezione trasversale.



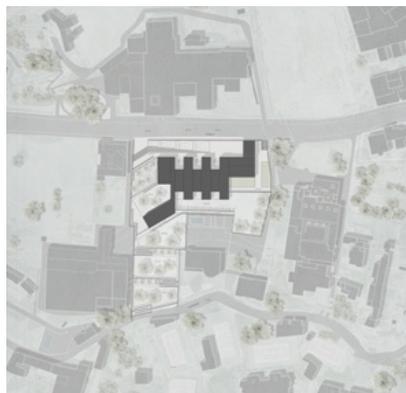
dattici e urbani, una fitta trama di percorsi e di spazi riconsidera nel progetto il sistema di relazioni paesaggistiche, attraverso l'introduzione di meccanismi di connessione complessi che si sviluppano in una successione dinamica di ambienti e funzioni.

Sviluppando tre soluzioni differenti da un punto di vista compositivo, il progetto nel primo caso si caratterizza per il passaggio dalla piazza urbana carrabile, ampliamento di Via

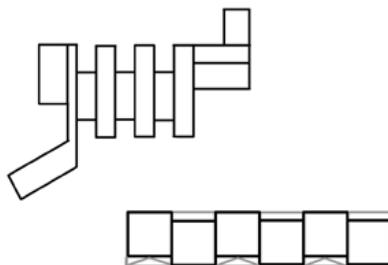




In questa pagina: in alto pianta delle coperture e pianta dei piani terra; in basso schemi di impostazione del progetto e sezione trasversale.



Manzoni, agli spazi scolastici delle aule con il piccolo giardino protetto. Nel secondo e terzo caso, l'elemento dell'atrio risulta essere la cerniera per la costruzione di queste sequenze. Alternanze di spazi interni alla scuola, spazi aperti di espansione dell'aula verso l'esterno e spazi filtro con la città sono definiti dallo slittamento dei volumi delle aule nonché dalla costruzione di elementi di testata a carattere pubblico nel parco urbano.



# Appunti di navigazione d'Interni

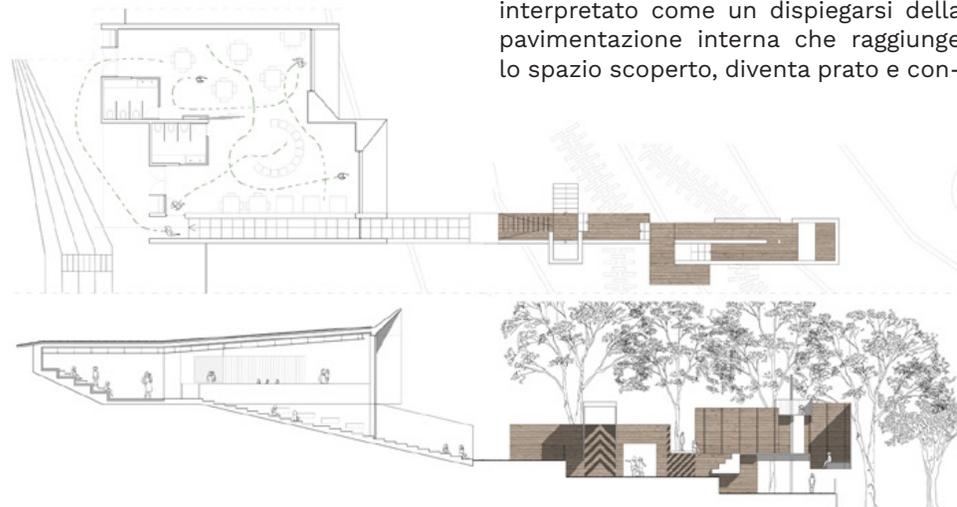
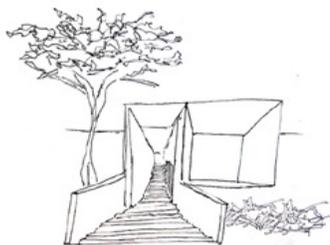
a cura di Bruna Sigillo

**Aule espanse  
valicare il confine**

progetto di  
Viviano Cassese



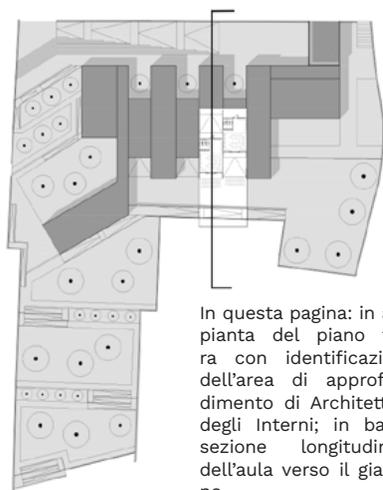
In questa pagina: in alto pianta del piano terra con identificazione dell'area di approfondimento di Architettura degli Interni; in basso schizzo, stralcio planimetrico e sezione longitudinale dell'aula verso il giardino.



Come ribaltare il ruolo statico e recintato dell'aula per conciliare pratiche didattico-pedagogiche sperimentali? Come esperire la conoscenza del mondo quale campo di esperienza della scuola d'infanzia?

Alcuni progetti hanno approfondito ed investigato questo tema, lavorando sulla dissoluzione del confine determinato dalle pareti e sperimentando soluzioni di continuità con il paesaggio e con le aree esterne, adottando peculiari dispositivi architettonici.

Questo percorso viene testimoniato dalle illustrazioni grafiche dei due progetti selezionati. Il primo lavora sulla connessione trasversale e longitudinale delle aule attraverso varchi e diaframmi che consentono di unire gli ambienti interni. L'intento di proiettare l'aula verso l'esterno è molto evidente dalla configurazione aggettante dei corpi che da un punto di vista percettivo suggerisce la direzione dello sguardo verso il paesaggio. L'esperienza dell'attraversamento fisico avviene invece attraverso la gradonata che raggiunge la quota del giardino. Il collegamento verticale è interpretato come un dispiegarsi della pavimentazione interna che raggiunge lo spazio scoperto, diventa prato e con-

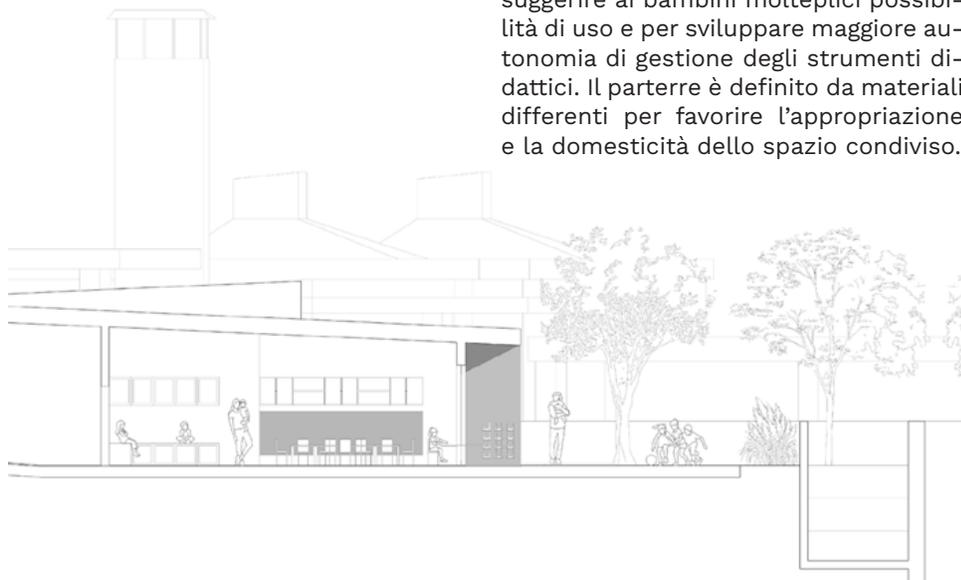


In questa pagina: in alto pianta del piano terra con identificazione dell'area di approfondimento di Architettura degli Interni; in basso sezione longitudinale dell'aula verso il giardino.

tinua risalendo in un percorso di gioco e di scoperta nella struttura esterna, pensata come un ulteriore elemento architettonico di continuità.

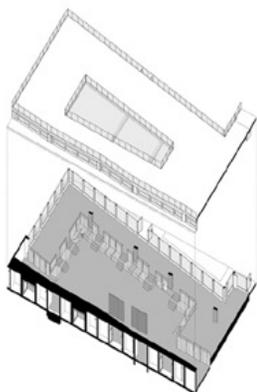
Anche il secondo progetto lavora molto sui blocchi delle aule, sfalsandoli e suggerendo un organismo compositivo dinamico, volto verso il paesaggio e le aree esterne. In questo caso il dispositivo architettonico che consente un contatto diretto dei bambini verso il giardino è rappresentato dalla grande finestra attrezzata. La vetrata infatti è un margine architettonico flessibile che si correda di piani di lavoro e di sedute e al contempo si può attraversare, aprendosi allo spazio scoperto antistante le aule, studiato per accogliere attività outdoor.

Anche il ruolo delle pareti perimetrali contribuisce alla costruzione di un sistema integrato di elementi di arredo: un contenitore da cui si estraggono piani di lavoro, con lampade orientabili per suggerire ai bambini molteplici possibilità di uso e per sviluppare maggiore autonomia di gestione degli strumenti didattici. Il parterre è definito da materiali differenti per favorire l'appropriazione e la domesticità dello spazio condiviso.





In questa pagina: in alto pianta del piano terra con identificazione dell'area di approfondimento di Architettura degli Interni; in basso spaccato assometrico e sezione trasversale del connettivo attrezzato.



I luoghi di transito, connettivi e distributivi, possono diventare spazi abitabili e accogliere attività didattiche per aumentare la vivibilità all'interno degli spazi scolastici?

Per molto tempo l'aula è stata il luogo principe dell'istruzione scolastica. Tutti gli spazi della scuola erano subordinati alla centralità dell'aula, rispetto alla quale considerati strumentali o accessori: i corridoi, luoghi utilizzati solo per il passaggio e vissuti in un tempo "altro" dalla didattica quotidiana.

Questi luoghi sono stati occasione di approfondimento alla piccola scala per rispondere alla necessità di interpretare la scuola come uno spazio unico, integrato, in cui microambienti finalizzati ad attività diversificate abbiano la stessa importanza per accogliere persone e funzioni.

Il primo progetto di questa sezione lavora su uno spazio cerniera tra le aule e l'atrio che accompagna un salto di quota e diventa occasione di gioco e luogo predisposto a momenti conviviali e di apprendimento informale. La ringhiera di protezione ospita nel suo spessore, piccoli scivoli e percorsi ludici e ai gra-

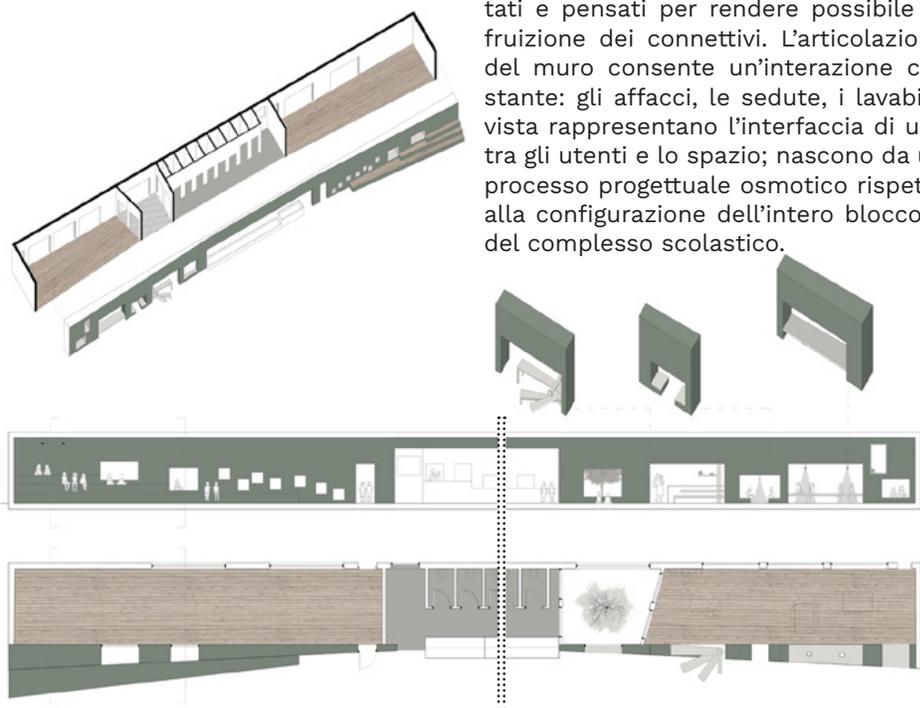




In questa pagina: in alto pianta del piano terra con identificazione dell'area di approfondimento di Architettura degli Interni; in basso spaccato assometrico, stralcio planimetrico e sezione longitudinale del connettivo attrezzato.

dini sono alternate delle sedute più comode per favorire momenti di scambio, non solo per i bambini ma anche per ospitare funzioni collettive extrascolastiche. Questo spazio infatti protegge le aule mediante pareti scorrevoli che compartimentano le aree dedicate prettamente alla scuola.

Nel secondo progetto invece il connettivo non è mero luogo di passaggio ma crocevia di relazioni ed attività ludico-ricreative. Il bordo rappresentato dalla parete si anima di antri abitabili e spazi che possono essere utilizzati per attività specifiche, di tutoraggio e di approfondimento o per percorsi individuali; configurano ambiti integrati alle aule per favorire la diversificazione. In questo tema risulta molto prezioso l'ausilio di elementi o sistemi di arredo progettati e pensati per rendere possibile la fruizione dei connettivi. L'articolazione del muro consente un'interazione costante: gli affacci, le sedute, i lavabi a vista rappresentano l'interfaccia di uso tra gli utenti e lo spazio; nascono da un processo progettuale osmotico rispetto alla configurazione dell'intero blocco e del complesso scolastico.



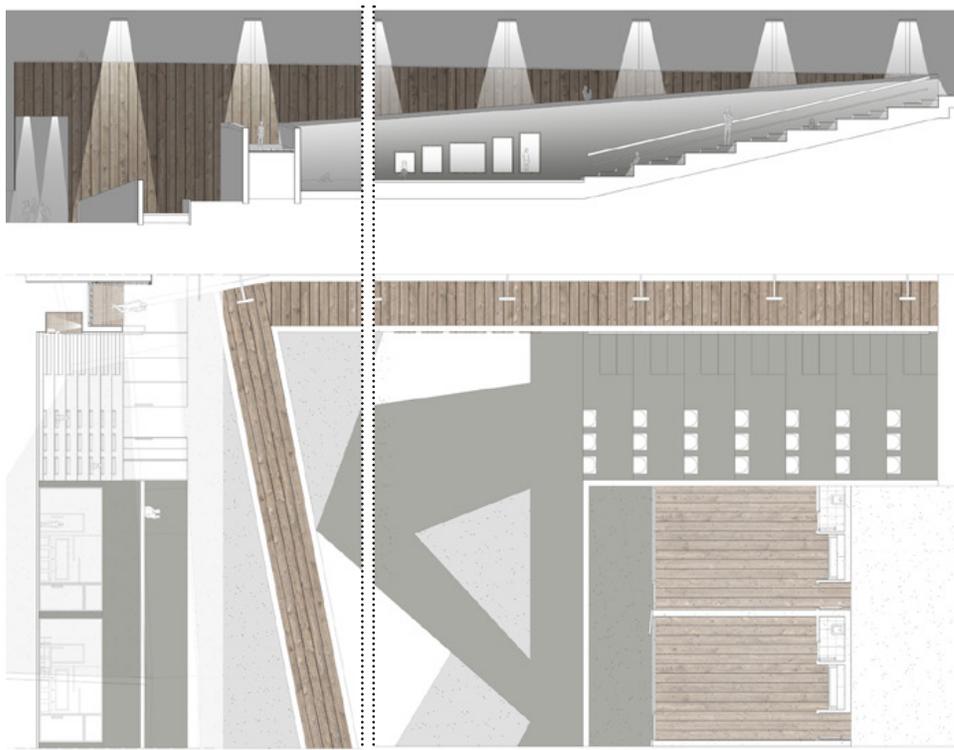


In questa pagina: in alto pianta del piano terra con identificazione dell'area di approfondimento di Architettura degli Interni; in basso stralcio planimetrico con sezioni longitudinale e trasversale delle rampe di accesso e dell'area aperta alla città antistante le aule.

È possibile immaginare edifici scolastici che si scompongono determinando spazi interni capaci di ospitare nuovi paesaggi? Che utilizzo possono avere tali spazi?

In questa sezione si illustrano due differenti approcci progettuali che lavorano sullo spazio esterno protetto e attrezzato: un interno a cielo aperto.

Nel primo progetto viene approfondito il tema delle connessioni urbane attraverso il disegno delle rampe di accesso al lotto e alla scuola che si apre alla città. Tutto è studiato per accogliere le attività didattiche durante le ore diurne ma, chiuse le aule, lo spazio è fruibile

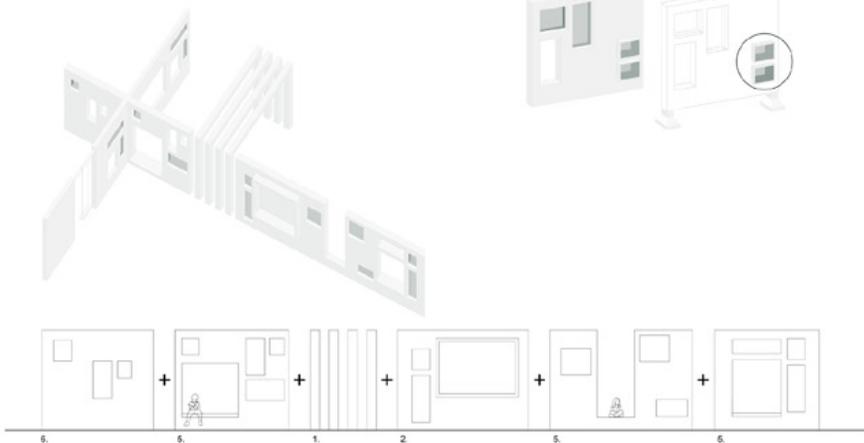
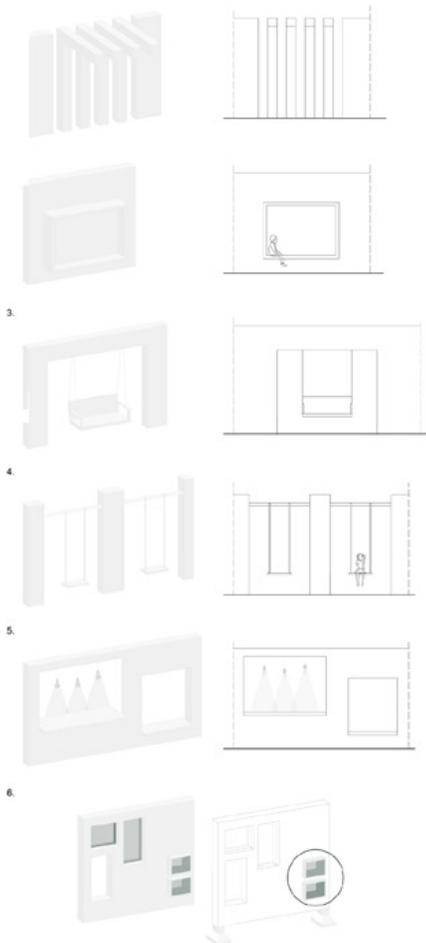




In questa pagina: in alto pianta del piano terra con identificazione dell'area di approfondimento di Architettura degli Interni; in basso e a lato abaco dei setti progettati per il parco.

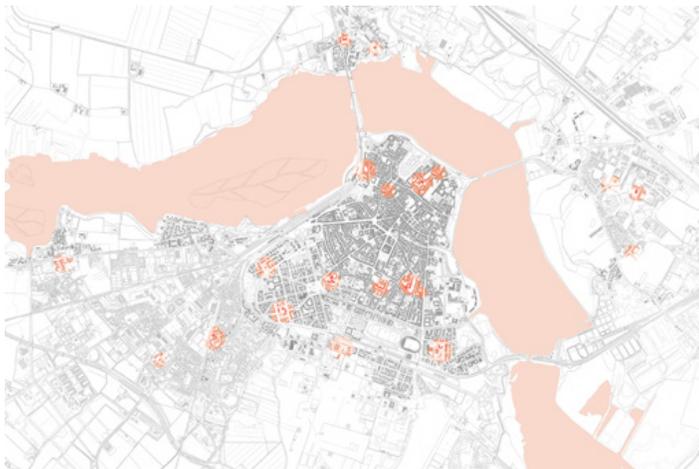
anche da utenti esterni valorizzando il percorso e l'invito all'attraversamento del parco urbano.

Il secondo progetto lavora sull'articolazione dei setti che definiscono il percorso verso il parco, questi ultimi alternati a volumi funzionali sia alla scuola che ad attività esterne. In questo caso è stato elaborato un abaco di moduli componibili per la configurazione di ciascun elemento architettonico generando differenti modalità di fruizione del paesaggio e delle aree esterne.



## Scuole e città

Massimo Ferrari



Mantova e la scuola

Misurata e precisa, storicamente complessa, la relazione tra i termini affiancati nel titolo proposto sembra apparentemente stridente, lontana o quantomeno relegata al passato prossimo, a quel secondo dopoguerra – ad oltre settant’anni di distanza dall’oggi – che proprio nella necessità di una rinascita urbana, utilizzava il termine “città” accompagnandolo a tutto (e a ciascun elemento riferito alla società). Ma se la scuola, nei confronti della città, ha avuto storicamente un ruolo centrale, a partire dall’America di Thomas Jefferson<sup>1</sup> nella quale si diceva essere sufficiente proprio un edificio scolastico e una chiesa per determinare il senso più profondo di ogni piccolo paese, i tempi a noi più vicini hanno certamente dimenticato se non cancellato il ruolo sociale oltre che educativo di questa istituzione – e della sua traduzione costruita – spesso più avanzata pedagogicamente rispetto ad un proprio senso di appartenenza ad una articolata composizione urbana.

Sicuramente dopo l’afflato, presto sopito, della ricostruzione degli anni cinquanta del ‘900<sup>2</sup> la reazione inversa, cioè la capacità della città di trarre vantaggio dalla disposizione, dalla complessità tipologica, dalla possibilità di costruire nuove centralità attraverso l’utilizzo dell’edificio scolastico è andata via via scomparendo a causa di logiche insediative spesso solamente speculative, all’interno del tessuto urbano, togliendo la tipicità riconosciuta di saldare scuola e quartiere in una sintonia spesso virtuosa per il senso di appartenenza di entrambi i termini ad una unità culturale che ha sempre identificato i luoghi del vivere e dello studiare. Perfino l’andare a scuola a piedi, dei ragazzi di ogni età, testimoniava questa riconosciuta e qualificata identità distribuita in ogni luogo della città. Ma se la strada da percorrere sembra oggi priva di un reale orizzonte virtuoso forse un concreto passo in avanti potrebbe essere compiuto riguardando e ri-immaginando le strategie appena passate, le reali

connessioni tra la società costituita e il mondo dell'educazione a partire dal mecenatismo dell'imprenditoria più illuminata del secolo scorso che nell'attenzione alla costruzione dei luoghi del lavoro aggiungeva grande riguardo alla completezza della vita dei dipendenti e delle loro famiglie costruendo asili e scuole primarie per i figli dei lavoratori avvicinandoli ai grandi o piccoli impianti produttivi; Adriano Olivetti per citare il più conosciuto<sup>3</sup>. In questo modo asili e scuole primarie sono diventati un importante volano di cultura urbana affiancati a quelli realizzati attraverso le uguali misure statali promosse per la realizzazione di scuole all'interno di ogni quartiere di edilizia sovvenzionata di nuova edificazione. In questo modo i nuovi quartieri Gescal o successivamente Ina-casa si arricchivano di queste necessarie strutture educative a servizio poi della comunità allargata oltre che della prossimità di vicinato. Spesso senza recinti "carcerari" questi istituti hanno sempre dimostrato un maggiore interesse ad affacciarsi e fare proprie le zone urbane verdi più che definire limiti e soglie invalicabili in un'epoca in cui la protezione dei più piccoli non era così necessaria come nei decenni successivi. Oggi, forse, la convivenza e la possibilità di coesistenza, la definizione di spazi sicuri tra città e scuola può essere immaginata come un orizzonte a portata di mano attraverso l'utilizzo di tecnologie *easy* in grado di fornire le necessarie garanzie. Spazi ibridi, esterni agli edifici scolastici – per i quali già internamente si stanno cominciando ad immaginare utilizzi partecipati tra cittadinanza e *popolo degli studenti* – potrebbero affermare, anche socialmente, quel ritorno della città alla Scuola intesa come centro di possibile formazione continua per ogni età. In questa ipotesi oltre all'uso partecipato degli spazi collettivi all'interno degli istituti esistenti:

palestre, aule magne, atri e agorà, potrebbero essere utilizzati propriamente anche i luoghi di formazione non convenzionali – aule speciali, spazi di distribuzione allestiti – per contrastare la dichiarata tendenza all'analfabetismo di ritorno all'interno della popolazione o facilitare lo studio della lingua italiana ai cittadini di differenti nazionalità. Ma la vera sfida potrebbe in fondo risiedere nel riuscire ad affrontare direttamente esempi concreti capaci di dimostrare la validità di questa rivoluzione elementare che si pone come obiettivo un vero confronto tra scuola e città; piccole o medie realtà urbane nelle quali sperimentare questa visione di scuole in rete che attraverso elementi facilitanti, piste ciclabili, zone pedonali ecc. possano costruire un tessuto, una trama, una maglia sottesa che assieme alle necessarie connessioni digitali immaginino un nuovo sistema linfatico per una ritrovata società civile. A Mantova, per dimensione, articolazione, qualità dei differenti frammenti che compongono un *unicum* ben noto abbiamo pensato di ri-connettere i poli del sistema scolastico esistenti, di aprire i recinti chiusi a spazi condivisi, di costruire reti culturali e relazioni fisiche protette attraverso una consultazione nazionale<sup>4</sup> aperta a 20 Scuole di Architettura italiane i cui primi risultati raccolti mostrano positivamente che la strada intrapresa può costituire un vero rinnovamento della città contemporanea.

Note:

<sup>1</sup> Thomas Jefferson, *Note sullo Stato della Virginia*, 1785 (ed. it. Genova: Le città del silenzio, 2014).

<sup>2</sup> Manfredo Tafuri, *Storia dell'Architettura Italiana. 1944-1985*, Einaudi, Torino 1986.

<sup>3</sup> Adriano Olivetti, *Città dell'uomo*, Edizioni di Comunità, Torino, 2001.

<sup>4</sup> *Generare il futuro, dalla Scuola alla Città* in ARCHI n.2/2022.

## Prototipi di spazio collettivo.

### Architettura per le scuole

Fabrizia Ippolito



F. Ippolito, I. M. Esposito, Prototipi di spazio collettivo\_immagini, 2020.

Un percorso in quattro passi racconta il progetto dell'architettura per le scuole come progetto di mobilitazione. Condotta nell'ambito del PRIN "PROSA. Prototipi di scuole da abitare", interpreta le scuole come prototipi di spazio collettivo sulla base di un interesse per il ruolo sociale dell'architettura, con attenzione allo spazio collettivo e alla dimensione collettiva del progetto, in una prospettiva progettuale di mobilitazione. In questa prospettiva la scuola, concepita come luogo di produzione di spazio sociale e relazionale, può essere il campo di una rinnovata critica della società tramite una critica dello spazio.

Passi del progetto sono una collezione di riferimenti culturali e progettuali intesi come patrimonio ancora attivo, un'investigazione dello stato delle cose, un'esplorazione del rapporto tra le architetture e la città e un esercizio di correzione dell'esistente.

1. Una collezione di visioni e sperimentazioni condotte in Italia dal secondo

Novecento rintraccia declinazioni di spazio collettivo nella riflessione progettuale sulla scuola. Dallo spazio disordinato dei testi e progetti di Giancarlo De Carlo allo spazio libero delle scuole di Hermann Hertzberger, tra cui la Romanina (2005); dallo spazio civico di scuole e case del Collettivo di Architettura di Milano (1949-1973) allo spazio resistente del borgo siciliano di Danilo Dolci (1953); dallo spazio urbano del Campus di Pesaro (C. Aymonino, 1974) allo spazio antropogeografico dell'Università della Calabria (V. Gregotti, 1977); dallo spazio attrezzato dei quartieri INA casa a quello monofunzionale delle periferie attuali; dallo spazio ricostruito dopo i disastri a quello riutilizzato dopo le dismissioni fino allo spazio verde, flessibile, indeterminato delle nuove istanze di sostenibilità e innovazione, il tema della scuola è un accumulatore di visioni che richiamano al ruolo sociale dell'architettura.

2. Un'investigazione dell'edilizia scolastica italiana, che intreccia aspetti

quantitativi e qualitativi, mira al superamento della genericità del dato per entrare nelle specificità delle 40.000 scuole pubbliche esistenti. Insufficienti nel numero, soprattutto le materne; rivolte a una popolazione variegata di studenti, per il 10% straniera, per il 14% dispersa, soprattutto al Sud; datate, per la metà precedenti al 1975; spesso ospitate in edifici nati per altri usi, in Campania il 41%; localizzate in zone a rischio, per il 43% elevato rischio sismico; bisognose di manutenzione, al Sud il 31%; per circa la metà dotate di mense e di palestre, in Sicilia meno del 10%, dotate di aree verdi per l'80% al Centro Nord e per il 25% a Sud e Isole. Un quadro allo stesso tempo generale e particolare rivela un patrimonio edilizio diversificato ed evidenzia divari tra le necessità di intervento e le politiche di finanziamento, tra la domanda di innovazione pedagogica e la vetustà delle strutture, tra le potenzialità urbane e i contesti delle architetture, ma anche tra le condizioni delle scuole nelle diverse parti del Paese.

3. Un'esplorazione urbana condotta a partire dalle scuole è l'occasione per investigare le molte città che compongono la città contemporanea. A Napoli: la città periferica del post-terremoto, come Ponticelli, dove il riadattamento degli interni di una scuola (C. Gambardella, *Reggio Children*, 2016) crea spazi di socialità inattesi; la periferia INA casa, come Rione Traiano, dove una scuola media dismessa (S. Bisogni, 1974) è occupata da abitazioni e associazioni; la periferia della 167, come Scampia, dove un centro territoriale informale (Mammuto) è luogo di aggregazione e di riappropriazione; la città industriale, come Pomigliano d'Arco, dove un istituto tecnico (M. Capobianco, 1973) è prototipo di spazio sociale; la città paesaggio, come Posillipo, dove una scuola a terrazze (D. Schnebli, 1964) rivolge spazi aperti ver-

so il mare; la città densa del centro storico, come i Quartieri Spagnoli, dove le molte attività di una fondazione (Foqus) sono volano di rigenerazione urbana.

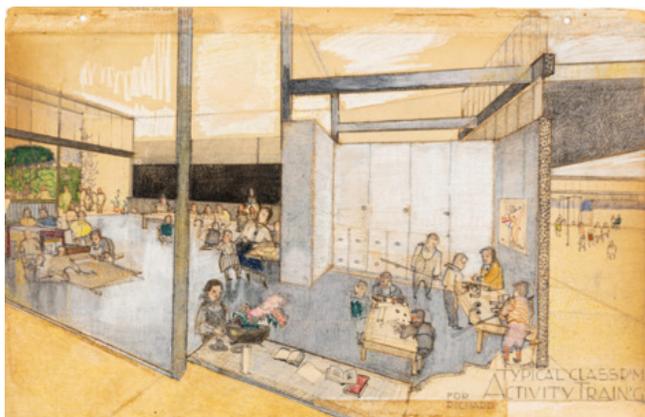
4. Una raccolta di esercizi di riprogettazione, condotti come correzioni di progetti ancora aperti, presenta dispositivi di reinvenzione delle scuole, lavorando su aggiustamenti distributivi o funzionali degli edifici, ma soprattutto sulla rivelazione di possibilità spaziali. Scuole ordinarie di una città media esemplificano condizioni e potenzialità di trasformazione del patrimonio scolastico italiano: costruite negli ultimi cinquanta anni con struttura in cemento armato, rispecchiano la diffusione nel Paese di costruzioni generiche disponibili a manipolazioni; appartenenti al patrimonio comunale, evidenziano la dotazione pubblica di edifici dal potenziale ruolo urbano; carenti dal punto di vista delle dimensioni, della sicurezza, della sostenibilità e delle funzioni, riflettono le domande attuali di efficientamento e innovazione; sregolate, alterate, obsolete nella concezione e nell'articolazione, offrono negli errori dell'architettura lo spazio per invenzioni progettuali. Nella chiave della mobilitazione il recupero di un patrimonio variegato di sperimentazioni, l'investigazione di molti fenomeni, l'esplorazione di diverse condizioni urbane, la correzione di diverse situazioni sono passi di un percorso progettuale che, smentendo le narrazioni univoche, persegue un'interpretazione critica e plurale di spazio collettivo.

Note:

<sup>1</sup> Il contributo fa riferimento al lavoro dell'Unità di ricerca dell'Università della Campania del PRIN (Università Iuav di Venezia, Politecnico di Milano, Università della Campania Luigi Vanvitelli, Università Politecnica delle Marche, Università di Sassari, Istituto Indire). In particolare: <sup>1</sup>. F. Ippolito, I. M. Esposito; <sup>2</sup>. F. Ippolito, I. M. Esposito; <sup>3</sup>. L. Capobianco, F. Ippolito; <sup>4</sup>. L. Capobianco, F. Ippolito (*Correzioni. Esercizi di riprogettazione delle scuole*, Letteraventidue, Siracusa 2022).

# αύλη, lo spazio minimo per l'apprendimento

Claudia Tinazzi



Richard Neutra (1892–1970), Experimental Unit of the Corona Avenue School, Bell, CA, 1935

## *αύλη* - *àula*

s. f. sostantivo femminile, spazio libero e arioso chiuso dallo steccato, cortile, corte, atrio [dal lat. Aula (che indicò sia l'atrio della casa romana sia la corte del signore), gr. αύλή «corte»]

## *spazio*

dal latino spatium, forse derivazione di patēre ossia «essere aperto»

## *minimo*

dal latino minimus, deriva da minor cioè «minore», la misura più ridotta

## *apprendere*

dal latino apprehendēre, comp. Di ād e prehēdēre «prendere» (senso figurato) comprendere in modo profondo, continuo e non parziale

Le sole citazioni poste all'indice – etimo delle quattro parole che compongono il titolo di questa breve riflessione – sarebbero forse sufficienti, nella libera inter-

pretazione del singolo lettore, a chiarire come una delle rivoluzioni più necessarie, per chi si avvicina al tema dell'architettura scolastica, possa già essere tutta compresa nella ri-appropriazione più sincera dei significati profondi di quei termini che sempre di più hanno invece assunto – nel procedere stanco di una prassi rituale – distorsioni parallele, preconcetti ricorrenti che sempre più hanno allontanato la natura più propria dello spazio minimo dedicato all'apprendimento: l'aula scolastica.

Una rivoluzione quella proposta – ancora ricorrendo all'etimo dell'inflazionato termine<sup>1</sup> – che immagina di tornare indietro, ovvero di ripartire proprio da quello spazio minimo che oggi tanto preoccupa le tendenze pedagogiche, per riaffermarne il significato più profondo, ideale ancora prima che formale e per fissarne qualità e necessità, carattere e identità.

Un ragionamento, quello che si prova a sostenere con la ricerca, che cerca di superare la paura preconcepita che oggi vede

nel termine aula una stanza racchiusa da quattro pareti ortogonali per provare a ridefinire il valore di uno spazio “elementare” che è prima di tutto luogo da abitare di una comunità di bambini.

California 1935, il quarantenne Richard Neutra, inizia ad affiancare ai tanti progetti residenziali per un abitare moderno alcune riflessioni puntuali in forma di progetto attorno al tema della Scuola; “Typical Classroom Activity Training” uno dei disegni più emblematici di questa ricerca testimonia ancora oggi ai nostri occhi la straordinaria ricchezza di un ragionamento interdisciplinare capace di riflettere con libertà proprio sullo spazio minimo per l’apprendimento in una assoluta avanguardia senza incertezze; una riflessione sull’aula – typical classroom, appunto – che ingannerebbe qualsiasi critica contemporanea sulla effettiva datazione di questa allegra quanto efficace raffigurazione.

Spazi concatenati, continuità tra luoghi in equilibrio tra interno ed esterno, materiali e colori – ruvidi, opachi o lucidi – bambini solitari o in gruppo sembrano poter animare da un momento all’altro il racconto bidimensionale in quella che sembra l’immagine catturata di un’esperienza vista o ancor meglio vissuta<sup>2</sup>.

Pochi anni prima, nel 1933, la Triennale di Milano dedicava la prima delle sue esposizioni internazionali al tema della Scuola<sup>3</sup> a partire proprio da quel ragionamento introverso, lo spazio interno, capace di mettere in fila i molteplici temi da cui far scaturire il dialogo tra architettura e pedagogia, dalla composizione degli spazi al ruolo della luce naturale, dall’arredo scolastico fino agli strumenti per l’apprendimento.

Ma a ben guardare tutto il Novecento è disseminato da queste ricerche e da altrettanti progetti che, contrariamente a quanto ci si possa aspettare, trovano proprio nell’aula il luogo da cui partire per la massima sperimentazione riferita al pro-

getto: spazi composti, flessibili, trasformabili, concatenati tra loro che vivono, nel rapporto critico con l’esterno e nell’obbligato ragionamento di un efficiente sistema di distribuzione, la compiutezza del più vero significato. Così come i contributi critici appena successivi a quelle rappresentazioni – amplificati dalle pagine delle maggiori riviste di architettura che li hanno accolti – sembrano aver anticipato, leggendoli oggi, i temi e le urgenze a cui la contemporaneità ci richiama; Il problema delle aule (1947), L’aula scolastica come strumento di educazione estetica (1967), Images of the classroom and vision of the learner (1974), solo per citarne alcuni.

E allora è facile domandarsi: è ancora possibile ripartire dall’aula? L’aula scolastica come unità minima della scuola – senza un riferimento, ne limite preciso, così come senza una forma prestabilita oggi da ridiscutere – può diventare crediamo il primo passo di avvicinamento alla composizione dei luoghi per l’apprendimento per affrontare il tema dell’architettura scolastica e contemporaneamente l’occasione per introdurre la necessaria componente interdisciplinare. Un rovesciamento di scala, capace di avviare una prima riflessione sul luogo minimo e non riducibile ulteriormente atto all’insegnamento, sviluppando la concreta sinergia tra la qualità dello spazio progettato e i nuovi metodi della formazione. Un corpo a corpo tra le due discipline che impone da una parte un’idea pedagogica sempre più lontana da quel pericoloso “su misura” a cui spesso assistiamo nelle tante scuole costruite in tempi recenti e dall’altra un aperto ascolto dell’architettura, di tutte quelle istanze che indirizzano le ragioni più profonde delle nostre figurazioni.

Note:

<sup>1</sup> Ci si riferisce all’etimo di Rivoluzione dal lat. tardo *revolutio* -onis ‘rivolgimento, ritorno’, der. di *revolvere* ‘rivolgere’.

<sup>2</sup> Richard Neutra, *Progettare per sopravvivere*, Edizioni di Comunità, Milano 1956, pp.22-24.

<sup>3</sup> V Triennale di Milano dal titolo: Stile e Civiltà.

## EDEN: Le piante come mediatrici tra spazi e didattiche

Beate Weyland



In questa pagina:  
Scuola dell'infanzia di  
Silandro (BZ)  
foto di Marco Pietra-  
cupa

La scuola oggi sta vivendo un momento di grande vivacità e di intensa catalizzazione di energie per rispondere ai grandi cambiamenti che la riguardano. Dall'idea di trasmettere il patrimonio culturale ad un numero quanto più ampio possibile di persone, l'obiettivo attuale è quello di costruire sistemi di senso condivisi e di studiare soluzioni per "abitare" gli spazi dove fare cultura. Anche la dilatazione del tempo a scuola sposta il focus verso l'intendimento dell'edificio scolastico come un luogo di vita, un soggiorno culturale, che si intreccia a bisogni civici e sociali della comunità (Dozza 2020).

La dialettica tra il costruire e l'abitare proposta dall'antropologo Tim Ingold (2001) e il nuovo paradigma della scuola come ambiente da dimorare spostano l'attenzione del mondo della scuola sulla dimensione materiale, fisica e sensoriale degli spazi e finalmente, il messaggio di Loris Malaguzzi (1995) "lo spazio è il terzo educatore" comincia a essere compreso. Lo spazio infatti racconta, descrive chiaramente scelte e atteggiamenti impliciti o espliciti e può

quindi diventare un formidabile dispositivo pedagogico per generare benessere.

Attualmente si manifesta in tutta Europa un proliferare di riflessioni e studi volti non solo a comprendere quali possono essere gli edifici adatti per un nuovo modo di fare scuola, ma soprattutto per sostenere le comunità scolastiche nell'impresa squisitamente pedagogica del trasformarsi e del scegliere gli spazi più adatti per lei (Weyland, 2018)

Se ci si appresta a pensare a rinnovare o costruire uno spazio educativo si parte da questa idea "tutto più grande, tutto più bello, tutto più moderno". In realtà questo non è il futuro. Gli edifici esistenti sono più che sufficienti per accogliere l'evento educativo, ma devono essere trasformati, adattati, connessi con altri luoghi esterni e connessi con modalità didattiche che portano la scuola a fare rete con il suo territorio. Il futuro parla di una scuola distribuita, reticolare, in cui l'investimento si diffonde su diverse strutture materiali e immateriali intorno agli edifici primari, che continueranno sempre a essere i

grandi collettori di una costellazione di spazi ed esperienze educative.

Gli accenni di questa trasformazione si possono già notare osservando diversi spazi esterni alle scuole, come certe piazze e giardini pubblici, concepiti dalle scuole come i “loro” spazi di pertinenza all’aperto in cui, grazie all’utilizzo di materiali naturali come i grandi tronchi o sassi, la sabbia, l’erba naturale ecc., si creano occasioni molto aperte e autoesplicabili di esplorazione e di attività col corpo. Corrispondentemente si stanno proponendo in zone urbane, porzioni di spazio pubblico con soluzioni di arredo, quasi di interni – che utilizzano moduli leggeri per contrassegnare a piacimento lo spazio aperto. Oppure si attrezzano palazzi dismessi e si riportano in vita cascine in disuso per creare laboratori satelliti, in cui le comunità creano lo spazio abitandolo ogni volta in modo diverso.

Sono sempre più diffuse immagini di progetti in cui si cerca di contrassegnare lo spazio pubblico con arredi e con vegetazione per creare piccoli labirinti, radure sospese su pedane in legno, piccole stanze a cielo aperto in cui lavorare in modo raccolto o soluzioni semplici per lavorare all’aperto e sull’espressività. Si cercano soluzioni per sollecitare con interventi non troppo impattanti: incontri, attività, scambi, esperienze. Lo spazio viene contrassegnato dunque con proposte di aree espositive naturali, con scaffalature di varie dimensioni posizionate all’aperto, per simboleggiare che tutti sono invitati a esporre i loro reperti. Si creano percorsi con materiali diversi che generano percezioni sensoriali che connotano esperienze di movimento, di sosta e di passaggio diverse. Con poco e con tanto. Di nuovo l’equilibrio tra gli elementi naturali e quelli costruiti si instaura in maniera leggera, creando ad esempio zattere in legno che, come tappeti, isolano una porzione di natura e possono essere inscenati sempre in modo diverso, offrendo l’occasione di una appro-

priazione attiva dello spazio (Weyland, Prey 2020).

Anche all’interno è molto interessante notare che le scuole già in cammino verso processi di appropriazione e di trasformazione degli ambienti in direzione di luoghi più informali e dinamici sono spesso e volentieri benvenute le piante. Sebbene normalmente le aule scolastiche siano quasi completamente prive di vegetazione, esse diventano parte dell’arredamento solamente in queste scuole particolarmente accoglienti e “innovative”. Scuole in cui l’arredo degli ambienti è profondamente pensato e intercetta l’approccio pedagogico didattico degli insegnanti, che creano ambienti accoglienti come le case. I luoghi dell’educazione dove ciascuno fa attenzione a dove, e come, e cosa inserirvi, diventano ambienti domestici.

Con l’anno scolastico 2020-2021, diverse scuole stanno aderendo a percorsi di ricerca-azione con il gruppo interdisciplinare PADLAB ([www.padlab.org/eden](http://www.padlab.org/eden)) con l’obiettivo di portare le piante negli ambienti interni, e soprattutto nella classe, per creare un ambiente più confortevole e cooperativo e per generare una forma di micro rapporto più ravvicinato con la natura. Le piante diventano mediatrici nell’esplorazione di spazi e didattiche. Prendersi cura di una pianta ogni giorno, sceglierla, farla crescere, osservarla, addirittura giocare e imparare da lei e con lei, infatti, diventano gesti educativi straordinari che scombinano l’assetto tradizionale del “fare scuola” a favore non solo di un benessere dovuto alla presenza del verde in un ambiente chiuso e povero, ma di tempi e modi che contribuiscono alla maturazione di un curriculum di competenze più orientate alla domanda e alla ricerca, alle attività su progetto, agli impegni in ambito green.

Il semplice gesto di portare le piante in spazi interni formali, come quelli delle aule, quindi, genera un cambio di paradigma e apre alla scoperta dello spazio

architettonico: dove mettiamo le piante? quanto spazio occupano? quando le curiamo? quanto possono contribuire alla creazione di un ambiente dinamico e cooperativo e al contempo riservato e di relax?

Questi sono i quesiti sui quali sta lavorando il gruppo di ricerca interdisciplinare che si raccoglie intorno al neonato laboratorio EDEN PAD LAB ([www.padlab.org](http://www.padlab.org)) e che si occupa di documentare, accogliere e stimolare attività didattiche, ricerche e implementazioni sul tema dell'Educational Environment with Nature (EDEN). Il laboratorio si centra sulla creazione di paesaggi educativi allestiti con le piante e sullo sviluppo di una didattica sostenibile, interattiva con i vegetali fondata sulla cooperazione, la ludicità e la sensorialità. In questo ardito progetto la collaborazione tra pedagogia, architettura e design, si apre all'interazione con le discipline della botanica, dell'ecologia e di molte altre ancora, generando una rete virtuosa di germinazioni ancora tutte da scoprire.

#### Bibliografia:

- Liliana Dozza, *CON-TATTO. Fare rete per la Vita: Idee e Pratiche di Sviluppo Sostenibile*. Zeroseiup, Bergamo.
- Tim Ingold (2001), *Ecologia della cultura*, Milano, Meltemi.
- Loris Malaguzzi (1995), *I cento linguaggi dei bambini*, Junior, Bologna.
- Beate Weyland (2018), *PAD Pedagogia, Architettura e Design per progettare la scuola insieme*, *Ricerca-zione*, Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education, pp. 29-51.
- Beate Weyland (2020), *Eden: ambienti educative naturali*. *Rivista dell'Istruzione*, 6/2020, pp. 19-23.
- Beate Weyland, Prey K.(2020), *Ridisegnare la scuola tra didattica e design*. Guerini, Milano.

## Scuola Terzo Luogo

Michele Bee<sup>1</sup>



In questa pagina: scorcio sul giardino di asfalto delle Manifatture Knos (aprile 2020).

L'unico progetto che Yona Friedman abbia mai realizzato da architetto secondo i propri principi è quello di una scuola. Il noto teorico delle utopie realizzabili la disegnò incontrando tutti i suoi futuri fruitori. Ma sapendo che i loro desideri potevano non coincidere con quelli di chi li avrebbe succeduti, immaginò una scuola "mobile". Con il tempo, i muri potevano essere spostati liberamente dai nuovi utenti. E questo è quanto accadde<sup>2</sup>.

Ma ciò che particolarmente rimase a Friedman di quella esperienza non fu tanto la partecipazione dei destinatari alla progettazione né la loro capacità di modificarla in seguito. A rivelargli il successo di quel progetto fu il fatto che qualcosa di non previsto era potuto accadere. Spontanei luoghi di incontro erano spuntati negli storti angoli di corridoio generati involontariamente dai vari spostamenti dei muri. Quei luoghi, che nessuno aveva progettato, accoglievano differenti aggregazioni multiformi<sup>3</sup>. Se Friedman è stato il teorico di un'architettura senza piano basata sull'improvvisazione, ciò è dovuto soprattutto

all'importanza che egli dava all'imprevedibilità. Quanto migliori gli imprevisti, tanto migliore il progetto.

Per quanto possa tentare di prevedere tutto, ogni progettazione comporta dei residui. Essi sono qualcosa di non deciso a monte, che tuttavia ha luogo. Il progetto di un ponte non necessariamente contempla l'uso del sottoponte, che proprio per questo può diventare luogo di interazioni spontanee. Non essendo predeterminati, i residui sono generalmente abbandonati a se stessi. Ma ciò li rende particolarmente accoglienti per tutta la diversità biologica scacciata altrove in quanto non funzionale ai disegni umani. Essi costituiscono quello che il rivoluzionario giardiniere Gilles Clément chiama "terzo paesaggio"<sup>4</sup>. Laboratorio del futuro, lì la diversità dà luogo all'invenzione biologica.

Se poi questi luoghi si mettono ad accogliere anche la diversità umana, dal momento che essa non si impone, allora possiamo chiamarli "terzi luoghi"<sup>5</sup>. Si tratta di luoghi in cui gli esseri umani non sono assenti come nel terzo paesaggio, ma è assente piuttosto la loro

volontà di decidere tutto. Essi partecipano a processi spontanei quasi senza pensarci. Come gli spostatori di muri nella scuola di Friedman. O come se, un po' per gioco, essi si mettessero a sollevare l'asfalto del cortile per farvi uscire un giardino. Come è accaduto a Lecce, accanto al centro culturale Manifatture Knos<sup>6</sup>.

Sorto su iniziativa cittadina in una scuola per operai metalmeccanici abbandonata da anni, questo terzo luogo accoglie la diversità nelle sue varie forme artistiche, culturali e sociali grazie all'assenza di una programmazione delle attività. Ma lasciato a se stesso con l'abbandono della scuola c'era anche l'ampia spianata di asfalto del cortile esterno. E così è nata l'idea di trasformare anche questa area completamente pianificata e abbandonata in un luogo accogliente per la diversità<sup>7</sup>. In assenza di un disegno prestabilito sulla trasformazione del luogo, un imprevisto colpo di piccone nell'asfalto ha dato il via a una sorta di rituale: di volta in volta saltavano nuovi pezzi di bitume aprendo il terreno alle piante pioniere.

Non essendoci un disegno predeterminato da qualcuno, esso poteva essere di tutti. E così, negli anni, giardinieri, bambini, biologi ed economisti, artisti, architetti, amministratori o cittadini si sono liberamente fatti prendere dall'azione sul campo. Tutti imparando ad abbandonare ogni velleità tecnocratica. Alla gestione del giardino che stava spuntando ci pensava soprattutto l'asfalto rimasto, proteggendo l'umidità per le radici dei nuovi arbusti. Le decisioni potevano quindi essere prese all'ultimo minuto. Non c'era bisogno di gestire il processo. Il gioco, del resto, era proprio quello di accogliere quanto più possibile l'inatteso, il non pianificato. E in tutta questa indecisione non c'erano persone pronte a prendersi a picconate, ma solo tentativi di inventare nuovi modi di vivere con gli altri, umani e non<sup>8</sup>.

Il risultato, apparentemente paradossale, è stato un giardino molto simile



a quello che sarebbe spuntato in quel cortile abbandonato se non vi si fosse fatto assolutamente nulla per lungo tempo ancora: l'asfalto avrebbe iniziato a sollevarsi lentamente per lasciar spazio a un terzo paesaggio. Ora, quel giardino di asfalto ha lo stesso charme o il mistero che prende quando si entra in un luogo incustodito, come il cortile di una scuola abbandonata per decenni<sup>9</sup>. Esso sembra essere il frutto dell'abbandono piuttosto che della volontà umana. E tuttavia quelle persone sono state lì, hanno picconato l'asfalto, lo hanno tirato via con le mani e le ruspe. Hanno aperto la terra, hanno piantato arbusti, intervenendo certamente sul terreno. Eppure, alla fine, il risultato è come se per lungo tempo non avessero agito affatto. Quei disasfaltatori non hanno provato a imitare i processi spontanei. Senza volerlo, vi hanno fatto parte. Tralasciando presunte necessità pianificatrici, quasi per gioco hanno imparato ad abbandonarsi insieme liberamente.

Senza che fosse progettata, in quel cortile di asfalto semiabbandonato è sorta una scuola<sup>10</sup>. Tanto migliore, quanto migliore è ciò che ha generato senza averlo previsto. Aperta alla diversità, essa ha permesso un accesso all'autonomia di spirito di ciascuno. Lì, è stato possibile imparare con gli altri a sfuggire a se stessi, per lasciar fiorire inattese le singolarità. Senza alcun programma, il terzo luogo ha fatto scuola. Emergendo

in uno spazio progettato ma poi abbandonato, i cui nuovi usi non vanno più al passo con l'idea iniziale, il terzo luogo non nasce dal progetto ma da ciò che gli sfugge. E così un terzo luogo può generare una scuola inattesa, come una scuola abbandonata può diventare un terzo luogo. La scuola è un terzo luogo quando sfugge al suo progetto.

Pagina a fronte: cortile di una scuola abbandonata a Lisbona (settembre 2021).

Note:

<sup>1</sup> Universidade Federal de Minas Gerais / Manifatture Knos. Ringrazio Raphaël Fèvre e Giorgio Michalopoulos per gli amichevoli suggerimenti.

<sup>2</sup> È il Liceo David di Angers, progettato nel 1978 e realizzato nel 1980 e poi diventato Liceo Henri Bergson. In quel periodo, Friedman lavorò anche a una serie di progetti di autocostruzione per l'UNESCO, il più importante dei quali è il Museum of Simple Technology, installazione effimera costruita con l'aiuto degli abitanti nel 1982 in Madras (Chennai) e riproposta nel 2017 in Bangladesh. Vedi *Bibliographical/Historical Note* degli Yona Friedman Papers nella Online Archive of California. Vedi anche Manuel Orazi, *Yona Friedman: Biography and Works*, in: Yona Friedman, edited by Luca Cerizza and Anna Daneri, 91-93, Charta, Milano 2008; Orazi, Manuel, *The Erratic Universe of Yona Friedman*, in: Yona Friedman *The Dilution of Architecture*, by Yona Friedman and Manuel Orazi, Park Books, Zurich 2015, pp. 269-54. Sull'idea di architettura mobile, vedi Yona Friedman, *L'architettura mobile: Verso una città concepita dai suoi abitanti*, Edizioni Paoline, Alba 1972. Sulle utopie realizzabili, vedi Yona Friedman, *Utopie realizzabili*, Quodlibet, Macerata 2003.

<sup>3</sup> Da un'intervista di Michele Bee a Yona Friedman svoltasi nel 2013 in Boulevard Garibaldi n. 33 a Parigi.

<sup>4</sup> Vedi Gilles Clément, *Il Manifesto del terzo paesaggio*, Quodlibet, Macerata 2005. Vedi anche Gilles Clément, *Il giardino in movimento*, Quodlibet, Macerata 2011.

<sup>5</sup> Michele Bee, *Common as Third Places*, Trans Europe Halles, Lund 2011.

<sup>6</sup> Le Manifatture Knos sono un "terzo luogo" sorto in un open space di 4000 metri quadri appartenente a un'ex scuola per metalmeccanici (Cnos) abbandonata per anni e restituita alla città dal 2007 grazie alla libera iniziativa di abitanti e artisti. Vedi Maria Giovanna Antoniacci e Giulia D'Antonio, *Storie di beni comuni*, Università Iuav di Venezia, Venezia 2015, pp. 61-221; Michele Bee, "Spaces of indecision: Manifatture Knos settings a precedent in Italy", in: Maria Francesca De Tullio (ed.), *Commons. Between Dreams and Reality, Creative Industry Košice*, Košice 2020, pp. 102-120.

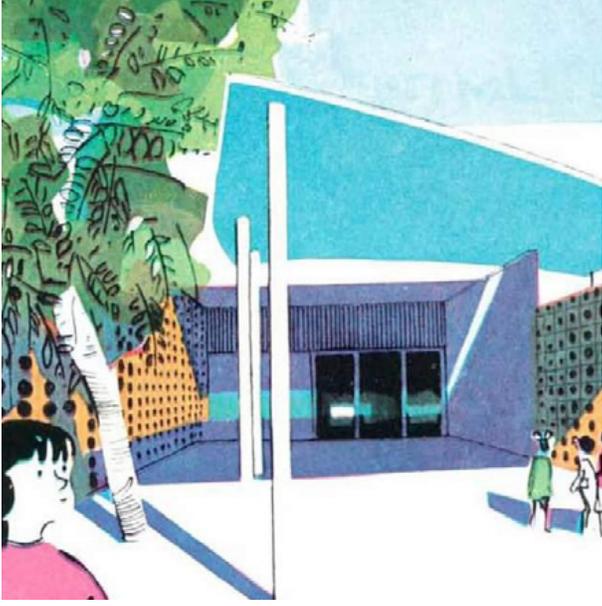
<sup>7</sup> Iniziati nel 2012 e chiamati "Incontri del Terzo Luogo", degli atelier sperimentali su questa area sono stati lanciati dalle Manifatture Knos e si sono svolti sotto l'egida di Gilles Clément, vedendo la collaborazione di innumerevoli partecipanti pro-

venienti da tutta Europa, oltre alla collaborazione fondamentale di diversi collettivi di urbanisti e paesaggisti, tra cui Labuat, Coloco, Lua, Paysagistes Sans Frontières. Vedi Michele Bee e Gilles Clément, *Terzo luogo*, Edizioni Knos, Lecce 2017; Pablo Gergieff, *Poetica della zappa. L'arte collettiva di coltivare giardini*, prefazione di Gilles Clément, Derive e Approdi, Roma 2018; Michele Bee, Daniele Errico, Michele Loiacono, Giulia Piccione, Rossella Tricarico e Bruno Vaglio, "Cheminer l'inattendu, entre le délaissé et la forêt", *Les carnets dupaysage* n. 40, pp. 88-89; Michele Bee e Gilles Clément, "Soilas Space of Indecision", *OASE 110/Journal for Architecture*, 2022, pp. 144-151.

<sup>8</sup> L'esperienza degli Incontri del terzo luogo è stata tradotta in un documento intitolato "I poteri dell'indecisione", redatto da Gilles Clément, dalle Manifatture Knos e dai collettivi che hanno condotto gli atelier (Coloco, Lua, Labuat, Comitato Verde Santa Rosa). Il 20 dicembre 2016 il documento è stato adottato dal Consiglio comunale di Lecce (delibera N. 100/2016), per aggiornare il programma di rigenerazione urbana del piano urbanistico generale della città, adottato nel 2010.

<sup>9</sup> Si fa riferimento alle immagini a corredo del testo: uno scorcio sul giardino di asfalto delle Manifatture Knos (aprile 2020) e il cortile di una scuola abbandonata a Lisbona (settembre 2021).

<sup>10</sup> Da questa esperienza è nato un gruppo informale, chiamato "Scuoladel terzo luogo", che prova ad agevolare processi spontanei attraverso la libera trasformazione dei luoghi. La Scuola del terzo luogo ha attivato negli anni progetti a Losanna, nella Place du Vallon, con l'associazione di quartiere del Vallon (AQV), il comitato di animazione del quartiere, il collettivo Olga e il Laboratorio di urbanismo dell'École Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL); nei Giardini Venerdì di Matera; nel quartiere Zen di Palermo nel quadro di Manifesta e in collaborazione con Coloco e Gilles Clément; a Napoli, nel quartiere di Scampia. Nel 2016, essa ha anche organizzato gli Incontri del terzo luogo in spazi semiabbandonati del Liceo scientifico Banzi di Lecce, insieme alla comunità scolastica e a liberi partecipanti. Così, fra erba e murales, è sorta anche un'aula all'aperto abitata liberamente dalle classi della scuola.



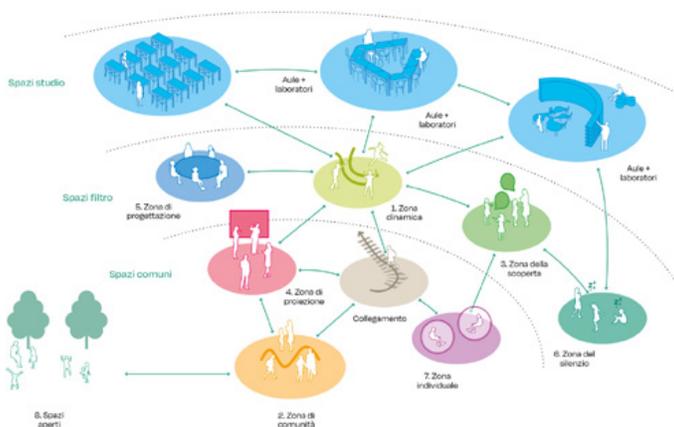
Ettore Sottsass, Scuola Elementare a otto aule, (Siliqua, 1951-1952)

## **Lo spazio pubblico della Scuola e la Città**

*Daniela Buonanno*

“Per pensare al futuro bisogna iniziare da una scuola”. Secondo lo psichiatra, sociologo Paolo Crepet, autore - tra le altre cose - del libro “Dove abitano le emozioni”, scritto con l’architetto Mario Botta, non vi è possibilità di pensare al futuro se non a partire dalla scuola, intesa sia come istituzione che come luogo fisico in cui quotidianamente si costruisce l’avvenire di una società. La frase, per chi legge, può sembrare lapalissiana ma la sua attualità la rende tristemente rivoluzionaria, soprattutto se la si considera in termini pratici, rispetto al lavoro che ancora c’è da fare per allineare i modelli e le strutture educative italiane a quelle degli altri paesi europei. Iniziare dalla scuola vuol dire invertire l’ordine delle priorità dell’agenda politica in termini di trasformazione e rigenerazione urbana. Vuole dire entrare negli spazi più vicini e prossimi alle persone, in tutti i quartieri delle nostre città. Le scuole, principalmente dell’infanzia e di primo grado, costruiscono una costellazione densa e continua, che attraversa il nostro paese da nord a sud, strutturando e creando spazi identitari intorno ai quali si sono costruiti interi quartieri cittadini. Iniziare da questo immenso patrimonio edilizio e ripensare strutturalmente i suoi spazi e i suoi modi d’uso, vuol dire provare a cambiare la società, iniziando dalla base e dunque dalle sue radici.

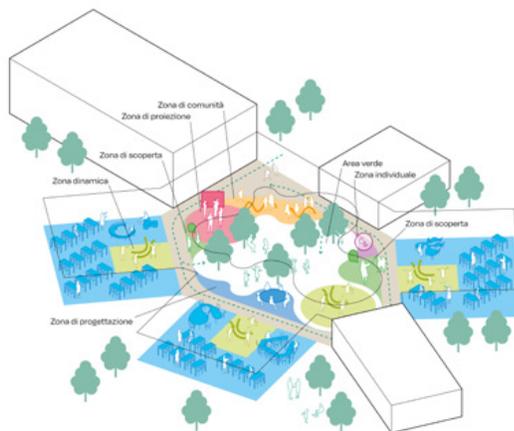
Lo spazio della scuola, e il modo in cui esso viene realizzato, diventa fondamentale per il processo di formazione di adulti più autonomi, consapevoli e responsabili, ed è per questo che il suo progetto non può essere lasciato al caso, ma necessita di continui aggiornamenti e revisioni, al pari degli approcci pedagogici sempre più strutturati su modelli didattici interattivi e partecipativi. La libertà di movimento spaziale, che consente diverse possibilità d’uso dello stesso, induce, soprattutto nei bambini, la necessità di decidere di volta in volta la configurazione migliore per svolgere un esercizio, per



giocare, per dialogare, studiare, etc.. Seppur guidato in queste sue azioni dagli educatori, la flessibilità dello spazio consente soprattutto ai più piccoli di relazionarsi con il loro corpo, di avere consapevolezza delle proprie forze e di assumere la responsabilità delle scelte che tale libertà di movimento consente loro di avere.

Come iniziare allora da una scuola? L'interrogativo ha rappresentato la domanda di progetto che insieme con il prof. Nicola Flora abbiamo posto agli studenti del Laboratorio di composizione architettonica e urbana 2 e Architettura degli Interni dell' anno accademico 2021-2022. Prima ancora che sull'aspetto compositivo e formale, quello su cui gli studenti sono stati invitati a ragionare è stato, a partire dal concetto generale di spazio della formazione, in che modo la scuola potesse rappresentare un luogo aperto alla città. Un luogo di incontro della comunità e non solo di quella scolastica. Il riferimento è agli studi e alle ricerche che l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Indire) sta da tempo conducendo sulla relazione tra lo spazio pubblico e lo spazio collettivo, tra l'Istituzione e la comunità scolastica e il territorio. Nel suo manifesto per gli spazi educativi di nuova generazione, l'Istituto Indire ha proposto il ripensamento degli spazi della scuola, non più insieme di aule ma come un luogo capace di aprirsi alla città e di diventare un punto di riferimento sociale, civile e culturale per il territorio. Il modello 4+1 degli spazi educativi, (spazio di gruppo + "agorà", "informale", "individuale" e spazio per "l'esplorazione"), è stato utilizzato dagli

In questa pagina e nella precedente: nuove tipologie di spazi. Sostenibilità, indicatori e principi progettuali. Tratto da Elena Dorato, *Architettura dell'educazione*. Mario Cucinella Architects, Maggioli editore, 2021.



studenti come traccia per definire e progettare soluzioni per la scuola, più flessibili, polifunzionali, modulari e facilmente configurabili in base all'attività svolta. Nel dettaglio, ogni studente ha diversamente declinato questi concetti provando a dare forma a spazi che potessero consentire:

- attività di gruppo, momenti laboratoriali, di revisione o confronto collegiali,
- attività di studio, lettura e di apprendimento individuale, in cui potersi concentrare singolarmente,
- attività informali per l'interazione e il gioco con gli altri, dove poter ricreare una condizione di domesticità;
- attività pubbliche di confronto dell'intera comunità scolastica aperte anche al territorio (l'agorà), in forte relazione con l'ambiente naturale;
- infine, attività "hands-on" in cui è possibile imparare attraverso la manipolazione e l'esplorazione diretta.

Oltre alle ricadute di natura didattica, il lavoro progettuale sviluppato in gruppi da due dagli studenti, ha posto l'accento sulla qualità dell'ambiente di apprendimento, sulla qualità della vita degli studenti all'interno della scuola e la cura del senso estetico. Luoghi confortevoli, colorati e accoglienti contribuiscono a rendere piacevole lo stare a scuola e a fare di uno spazio asettico un luogo vissuto e aperto anche alla città. Per il raggiungimento di questi obiettivi è stata individuata, quale area di progetto, un'area naturale lungo via Manzoni, dotata di grande bellezza paesaggistica, in cui per gli studenti

la prima difficoltà è stata quella di doversi confrontare con la natura del luogo, la sua forte orografia e con la presenza importante di numerosi alberi di pino napoletano situati lungo il perimetro del lotto. La presenza accanto all'area di progetto della scuola svizzera progettata da Dolf Schnebli ha rappresentato un importantissimo riferimento compositivo. L'articolazione su terrazzamenti con spazi a corte, privati ma aperti e di relazione con la città, hanno rappresentato modelli di riferimento per quasi tutti i progetti sviluppati dagli studenti .

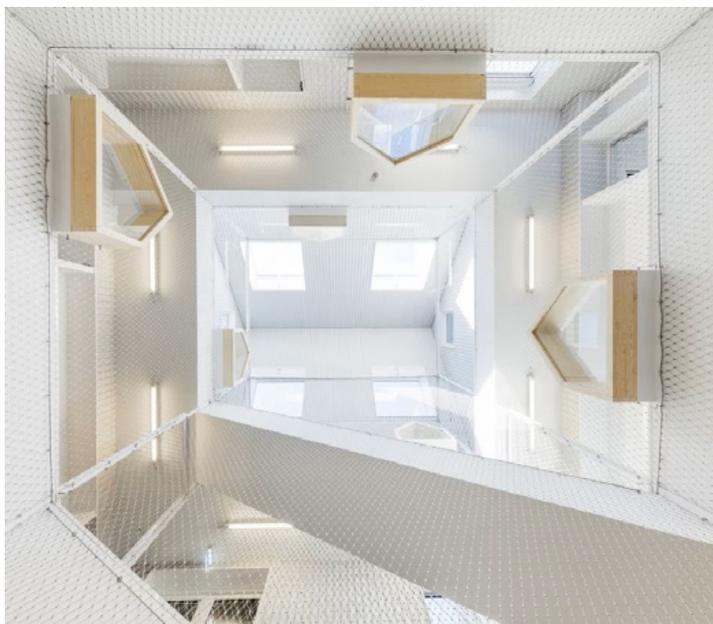
Metodologicamente, il corso si è sviluppato lungo due direttrici sinergiche: da una parte l'individuazione e la lettura di esempi progettuali di scuole di eccellenza a livello europeo, insieme con l'approfondimento delle politiche educative volte a promuovere spazi educativi innovativi e dall'altra l'osservazione, la valorizzazione e la lettura morfologica del contesto di studio, finalizzata a verificare le modalità di trasposizione di questi concetti nel progetto di architettura. I risultati ottenuti sono stati molteplici, ma sintetizzabili in alcuni chiari temi di architettura: il terrazzamento, la corte, la risalita, l'accesso, l'attacco terra, lo scavo. Nella sezione dedicata ai risultati del corso, a cura dei dottorandi Francesca Casalino, Ciro Priore, Martina Russo, i temi vengono messi in evidenza attraverso i disegni degli studenti e le forme compositive sintetizzate dalle immagini dei plastici da loro realizzati. Uno specifico approfondimento merita però il tema della scavo, che gli studenti hanno sviluppato grazie al contributo del corso di Architettura degli Interni, che ha consentito loro di misurarsi con la progettazione di piccoli spazi di comunità, spesso ipogei, realizzati grazie al forte dislivello orografico esistente al fine di evitare la realizzazione di volumi che potessero negare la vista del golfo e dell'isola di Capri. In questo caso, sono diventati elementi centrali della composizione la relazione con gli spazi di accesso alla scuola e con la presenza dell'Ospedale Fatebenefratelli con cui molti progetti hanno definito una diretta connessione fisica.

Rispetto alla scuola, il programma affidato agli studenti è stato quello di una scuola materna e di un asilo nido, rispettivamente per 60 bambini da 3 a 6 anni e di 20 bambini da 6



mesi a 3 anni, per una superficie massima di circa 900 mq. Il programma funzionale, che prevedeva aule, laboratori, servizi, un refettorio, una cucina, una infermeria, una sala professori, una sala riunioni e spazi di amministrazione, uffici per la Direzione, ha consentito agli studenti di misurare lo spazio, confrontando le diverse dimensioni che, secondo normativa, tali ambienti devono avere. Questo impianto è stato poi, con l'evolversi del progetto, sempre più modificato, attraverso gli studi e i principi legati alla progettazione di spazi di formazione innovativi. La centralità dell'aula viene così annullata da uno spazio unico in cui si riconoscono molteplici ambienti finalizzati ad attività diversificate che hanno la stessa dignità e presentano caratteri di abitabilità in grado di accogliere in ogni momento diverse funzioni. L'architettura della scuola si adatta a questa flessibilità d'uso, alternando spazi di maggiore specializzazione e definizione come i laboratori e gli atelier, ad altri di media specializzazione, come le classi e gli spazi tra la sezione e gli ambienti limitrofi, ad altri generici, come i connettivi che diventano spazi relazionali e offrono diverse modalità di attività informali individuali o di gruppo.

La sequenzialità di momenti didattici diversi (con configurazioni differenti alunni-docente o alunni-alunni) richiede una flessibilità anche degli arredi e una polifunzionalità degli ambienti che permette di aumentare il tempo di utilizzo dello stesso luogo, grazie alla possibilità di riconfigurazione finalizzata allo svolgimento di attività diverse. La progettazione di spazi sempre abitabili dalla comunità scolastica per lo svolgimento di attività didattiche, ma anche per la fruizione di servi-



COBE, *Frederiksvej Kindergarten*, Copenhagen, Danimarca.

zi o per usi di tipo informale, permette di aumentare la vivibilità della scuola. Tale adattabilità degli spazi della formazione si estende anche all'esterno, offrendosi alla comunità locale e al territorio come un luogo di aggregazione cittadina in grado di accogliere e di dare spazio alle istanze sociali, formative e culturali del territorio.

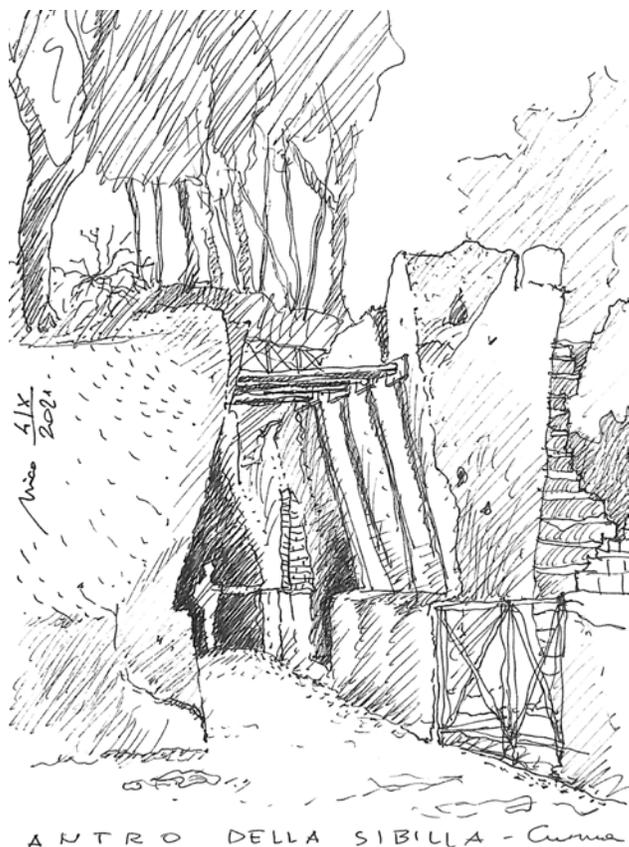
## **Progettare gli spazi aperti della scuola in vista della città della cura**

*Nicola Flora*

Lavorare per immaginare una scuola intesa come un frammento articolato di città, piuttosto che un luogo recintato e ad essa separato come purtroppo siamo costretti ancora a vedere, è stato l'impegno didattico preminente del laboratorio condiviso e partecipato con la collega Daniela Buonanno e i nostri tanti e forti giovani dottorandi e tutors<sup>7</sup>.

L'attenzione agli spazi di relazione, a quei luoghi capaci di mediare relazioni tra la parte di città residenziale in cui ci siamo inseriti (nel nostro caso di studio: un pezzo della collina di Posillipo fortemente beneficiato da una vista straordinaria verso il golfo di Napoli e il Vesuvio) e il retrostante ospedale Fatebenefratelli, è stato il punto di partenza per immaginare un sistema che tenesse insieme gli allievi della scuola, quelli della vicina – stupenda – scuola di Schnebli e anche gli ospiti del vicino ospedale il quale, separato dall'area di progetto a causa della via Manzoni, potrebbero beneficiare di luoghi naturali e di relazione che oggi mancano completamente per chi ne sia ospite.

Come strategia didattica, avendo immaginato che parte del progetto avrebbe comunque dovuto fare i conti con percorsi e/o spazi ipogei o semi-ipogei (dal sottopasso di collegamento al Fatebenefratelli, a possibili luoghi di relazione che non alterassero troppo la percezione del golfo e del Vesuvio per chi percorra via Manzoni) abbiamo deciso, con la professoressa Buonanno, di avviare il corso facendo visita ad uno dei luoghi fondativi della architettura del Mediterraneo, ossia l'Antro della Sibilla nell'acropoli di Cuma. I nostri giovanissimi studenti per la maggior parte dei casi mai erano stati in visita in questo spazio sacro per ogni architetto che si rispetti. L'incontro, come sperato, ha messo i giovani studenti a noi affidati – con un solo anno di esperienza curricolare peraltro vissuto a distanza causa pandemia da Covid – in presenza di un luogo

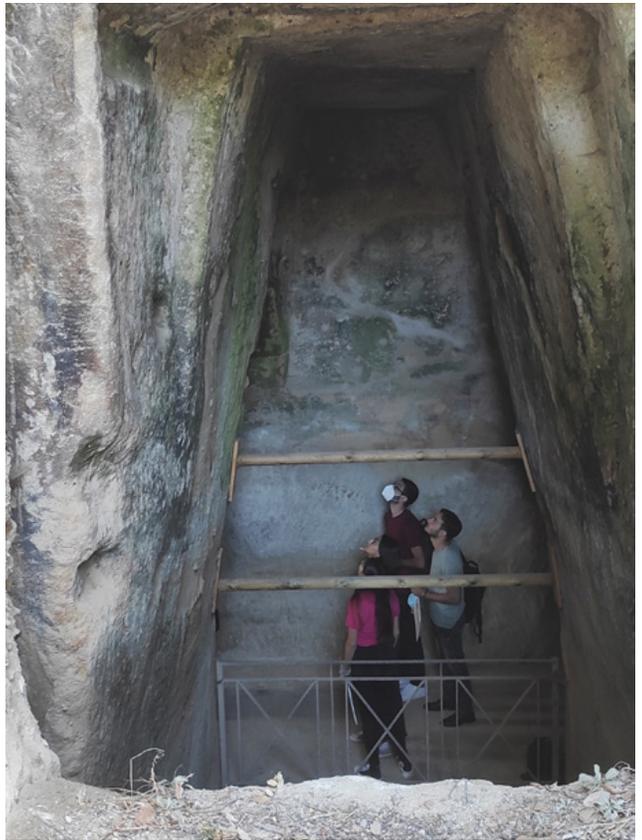


Disegno dell'antro della Sibilla a Cuma, Nicola Flora, 2021.

che se non tocchi con mano, se non sperimenti con il corpo e con tutti i sensi svegli, non puoi umanamente comprendere.

Abbiamo usato parte della visita per disegnare al vero quanto vedevano, per rilevarne delle parti, e quindi nelle prime giornate di laboratorio i diversi gruppi di studenti hanno messo in pulito (con disegni a mano e plastici) quanto rilevato. Personalmente credo che questa esperienza abbia lasciato tracce che sono molto riconoscibili in diversi dei progetti presentati a fine corso e che qui documentiamo in minima parte. Hanno compreso, gli allievi, che l'architettura è molto di più che la sua funzione, essendo un potente strumento di messa in relazione della persona con la Natura, con il Cosmo, e prima ancora con le altre persone.

L'architettura ha sempre il potere di evocare un mondo



Fase di rilievo da parte degli studenti, Antro della Sibilla, Cuma, ottobre 2021.

altro. Sempre. Anche se spesso è stata strumento per fare (o contrastare) le guerre. Ma questo pezzo di architettura greca, che per noi campani è sacra, è molto di più: il cosiddetto Antro della Sibilla a Cuma è una potente traccia scavata nella pancia della Madre Terra parallela al Litorale Domizio a nord di Napoli. Una macchina solare, uno straordinario meccanismo spaziale per mettere l'uomo, da oltre duemila anni, in relazione con i movimenti cosmici, dunque con la ragione per cui l'uomo può abitare questo pianeta.

In tal senso è un'architettura archetipica, un luogo che ha nel tempo avuto moltissimi utilizzi: cisterna, deposito, spazio sacro, rifugio (forse, sembrerebbe). Ma quello che a me, a noi architetti, importa è la sua sacrale radicalità. La costruzione è l'esito di una sottrazione. Da sempre in questa antica terra etrusca, poi italica, poi greca, poi romana il tufo



Il gruppo classe, con docenti e tutor davanti all'accesso all'Anfro della Sibilla, Cuma, ottobre 2021.

è stato cavato così, secondo una sezione trapezoidale. E non per amore della forma, ma perché la Madre Terra vuole che questa materia sia sezionata così. Poi si addentra, procedendo da nord verso sud (in direzione del sole nel suo massimo splendore), in una serie di luoghi più oscuri e cavernosi scavati all'interno della pancia del banco tufaceo, verso est. Questi sono cavità cupe, profonde, dove stare, dove accumulare acque, dove (forse) ha vaticinato anche qualche sacerdotessa. Non sappiamo sia davvero andata così –forse no – ma ci piace infinitamente sentirne la voce mescolata all'odore umido dell'Humus. Humus ha la stessa radice di Uomo: siamo fatti della stessa sostanza della terra, umida, quindi umana. Ad ovest finalmente si aprono, con una sapiente sequenza che rende inconfondibile questo luogo, una serie di tagli per aprire la cavità, altrimenti oscura, verso il sole nella fase calante. Nei solstizi il sole vi entra in maniera perfetta, come a

sfiurare quelle sezioni proiettandosi ortogonalmente sulle pareti ad oriente: ecco che chi attraversa questo luogo consapevolmente ripercorre ogni fase del tempo ciclico della natura in questa macchina solare che inonda il seno della Madre Terra per renderlo fertile, vivo.

Ogni volta che un architetto inizia un pensiero per immaginare uno spazio sta, nello stesso momento, decidendo di incidere fisicamente in questo corpo, e dunque sulla sua Umida Umanità. Userà materiali, in virtù di quel pensiero che sta attivando; solcherà il suolo per fondare anche la minima opera di artificio (cioè di “cosa fatta ad arte, e con arte, ossia anche con le mani”); userà mani di umani per spostare questi materiali e metterli in amorevole contatto con il suolo, anzi con la pancia esposta di un suolo solcato, aperto per accogliere con pazienza l’arte-fatto. Tutto questo rende sacro ogni inizio di disegno, ogni decisione di contrarre un debito con Madre Natura, cui la assoluta necessità dell’architettura che verrà – che per questo non deve mai essere irrispettosamente capricciosa – dovrà porre un adeguato compenso a questa lotta che è per sua stessa natura intrinsecamente cruenta.

Ma questa non è una guerra. La guerra è sottrazione di vita senza alcun risarcimento. E’ abuso di Umidità, è sacrilegio e vilipendio del Sacro nel Mondo. L’architettura è piuttosto compensazione di quella violazione, è equilibrio faticosamente cercato. Per questo l’architettura non potrà mai essere al servizio della violenza, ma sempre, sempre, sempre al servizio del Sacro che abita il Mondo. Questo il lascito dell’Anfro della Sibilla a Cuma. Questo quanto hanno sperimentato vivendo quel sacro luogo gli studenti del nostro laboratorio.

Lo sforzo di far percepire, a chi vuole fare dell’architettura il proprio mestiere, la sacralità del costruire credo sia fondamentale sempre, ma particolarmente in un momento storico come quello che stiamo vivendo. Ora più che mai le scuole di architettura non possono assolutamente sottrarsi dal ruolo di formare una nuova coscienza civica che diventi fondante per il pensiero del progetto per la città futura. Una città che dovrà sempre più imparare a rispettare ed integrare

nel suo corpo frammenti naturali ed animali, per educare gli uomini a vivere in sempre più equilibrato rapporto con parti vegetali ed animali, affinché si torni a vivere in maniera condivisa e partecipata ogni spazio della città. Tale approccio poi dovrebbe essere ancor più vincolante per chi voglia progettare gli spazi della formazione, luoghi che dovrebbero pulsare di vita durante tutto l'arco del giorno; luoghi che dovrebbero essere vissuti in condivisione tra le persone di diverse generazioni, non luoghi-getto per didattiche nozionistiche (che oramai non formano nessuno) e nulla altro. La scuola deve diventare un pezzo propulsivo della città della cura cui dovremmo tutti tendere, ossia quella città che Ezio Manzini in un recentissimo suo lavoro<sup>2</sup> ha descritto come la città dei quindici minuti. Una città di prossimità, di vicinato, capace di costruire comunità e (io aggiungo) proprio a partire da lì dove si dovrebbero formare le generazioni che avranno il compito arduo di invertire la rotta nei confronti dell'abuso e dello stupro che abbiamo fatto della Madre Terra. E sono certo che i nostri studenti, e con loro tutti coloro che amano la sacra architettura di ogni tempo e che perciò non possono non avere come icona l'Antro cumano, saranno capaci sempre più di usare meno forma, meno materia, e in ogni caso solo se necessaria, per immaginare una architettura equilibrata che non abbia mai come fine quello del soddisfacimento dell'ego del progettista.

Questi futuri progettisti sapranno ricambiare il debito contratto con l'atto del costruire attraverso architetture sensibili e senzienti, al servizio dell'umano, capaci di favorire incontri e mutuo appoggio. Perché come ci ricordano le vite e le opere di autori come Giancarlo De Carlo, Yona Friedmann, Sverre Fehn, l'architettura è un servizio, le persone "il" fine.

Note:

<sup>1</sup> Ogni docente sa che la didattica laboratoriale per essere efficace deve prevedere un rapporto molto stretto – uno a uno – tra chi insegna e chi quell'insegnamento riceve. Ma nei nostri corsi il limitato orario disponibile, da dividersi tra didattica frontale e lavoro laboratoriale, chiede che tutto accada in tempi assai brevi. Per questo la presenza di collaboratori forti, impegnati, e dediti all'assistenza al progetto è vitale perché la didattica sia efficace. Nel mio (nostro) caso abbiamo avuto per questo laboratorio integrato la fortuna di avere un folto numero di tutors cui molto del merito di quanto ottenuto come risultati progettuali dai nostri studenti va attribuito. Per cui dedico questo testo ai fortissimi Luigi Maisto, Ciro Priore, Martina Russo, Orazio Nicodemo, Annamaria Messina, Francesca Casalino, Domenico Guida.

<sup>2</sup> Ezio Manzini, *Abitare la prossimità. Idee per la città dei 15 minuti*, Egea, Milano 2021.

Il gruppo classe, con docenti e tutor davanti all'accesso all'Antro della Sibilla, Cuma, ottobre 2021.





Planovolumetrico.

## Spazi di relazione

a cura di Francesca Casalino, Ciro Priore, Martina Russo.

progetto di  
Emilia Arnone  
Federica Cimino



Il progetto del nuovo complesso scolastico e parco pubblico su Via Manzoni trova la propria genesi formale nella dicotomia tra le operazioni di sottrazione ed addizione rispetto alla complessa orografia del lotto oggetto dell'intervento. Una prima operazione di scavo porta l'area su cui si innesta il complesso scolastico ad una quota sottoposta rispetto a quella stradale, dalla quale resta accessibile attraverso una scalinata urbana con corpo ascensore che conduce alla quota parco.

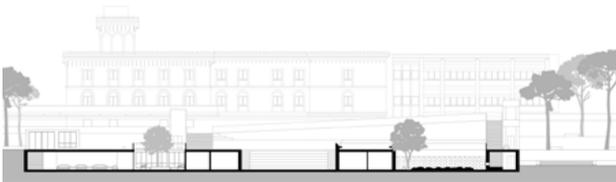
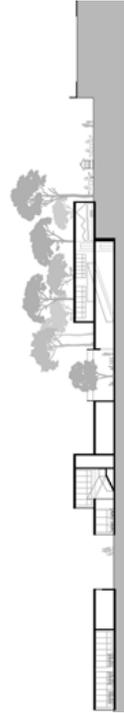
Il volume di accesso alla scuola, situato nell'area occidentale del lotto, è occupato dalle funzioni amministrative e direzionali del complesso ed è connesso attraverso una scala al corpo situato al livello inferiore. Quest'ultimo, parzialmente ipogeo, contiene i locali

destinati alla didattica, un laboratorio psicomotorio ed un'infermeria. Nella prima parte l'edificio è illuminato ed arieggiato attraverso due corti ipogee, per poi riemergere nella parte meridionale del lotto in due bracci, circondati da scaloni che conducono alla quota più bassa del parco.

Sui due bracci emergenti si innesta un ulteriore volume che, attraverso le grandi vetrate dell'aula laboratorio, recupera il rapporto visivo col paesaggio di cui il corpo ipogeo si è privato. Infine, alla quota più bassa del parco, è presente il volume che ospita la mensa e le cucine e che costituisce una prosecuzione ideale del braccio occidentale del corpo scolastico. Il corpo ipogeo è connesso attraverso la funzione-nodo del cineauditorium al parco pubblico si-



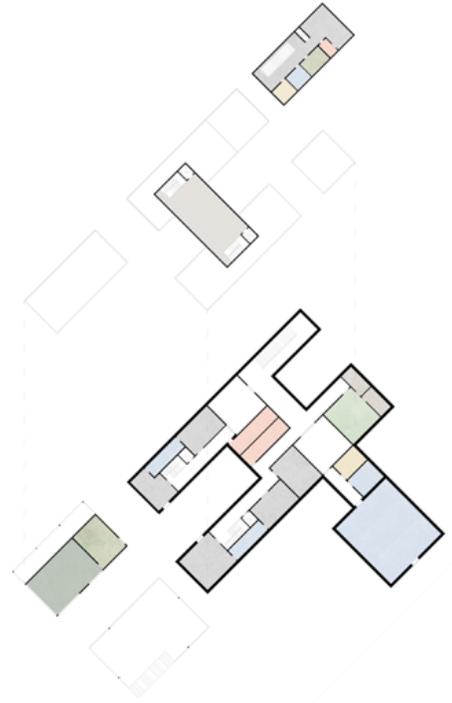
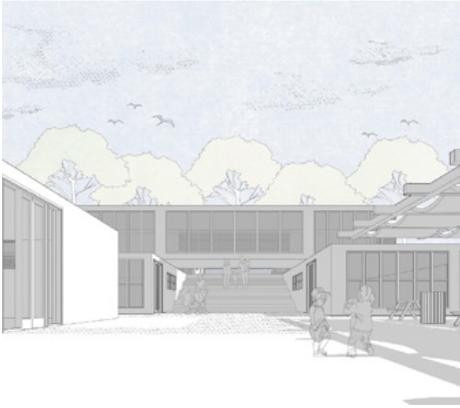
Dall'alto verso il basso :  
planimetria quota +177,  
planimetria quota + 174.



A destra : sezione AA'.

In basso : sezione LL'.

A destra : schema  
funzionale della scuola.

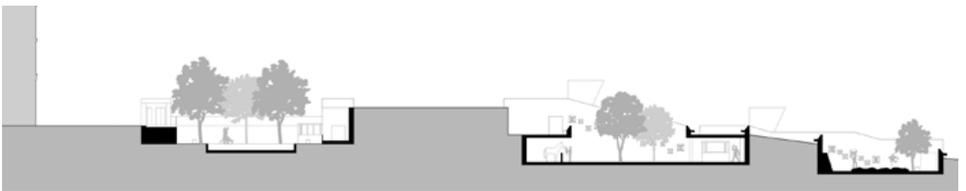
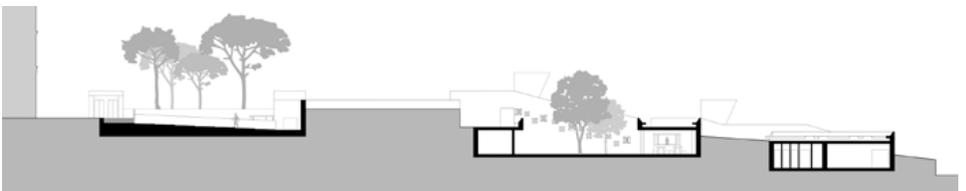


tuato ad est, in cui i grandi scavi operati sul pendio che da Via Manzoni conduce a Via del Marzano, ospitano un maneggio, una palestra, un parco giochi e una caffetteria.

Queste grandi funzioni pubbliche sono interconnesse attraverso un'unica scalinata urbana situata nel punto più orientale dell'area di progetto, che, attraverso un sottopassaggio urbano che conduce ad una nuova corte ipogea, si rende accessibile anche dal parcheggio del vicino ospedale Fatebenefratelli.

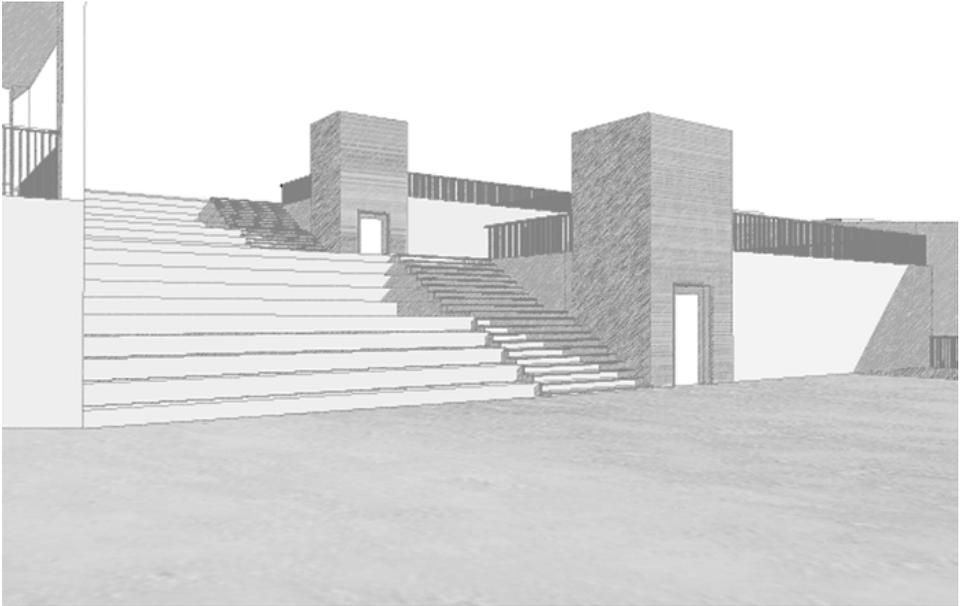
- |              |                    |                    |                    |              |
|--------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------|
| ▣ Ingresso   | ▣ Direzione        | ▣ Aula             | ▣ Lab. laboratorio | ▣ Cucina     |
| ▣ Palestra   | ▣ Servizi generici | ▣ Servizi generici | ▣ Biblioteca       | ▣ Biblioteca |
| ▣ Segreteria | ▣ Laboratorio      | ▣ Spogliatoi       | ▣ Locali accessori |              |

Dall'alto verso il basso :  
vista del giardino della  
scuola, sezione FF',  
sezione II'.





Planovolumetrico.



Il progetto per il nuovo complesso scolastico di via Manzoni si propone di immaginare una nuova orografia per l'area d'intervento, attraverso la realizzazione di un edificio terrazzato le cui coperture calpestabili, insieme con le attrezzature ipogee, costituiscono il nuovo parco pubblico accessibile dalla via principale.

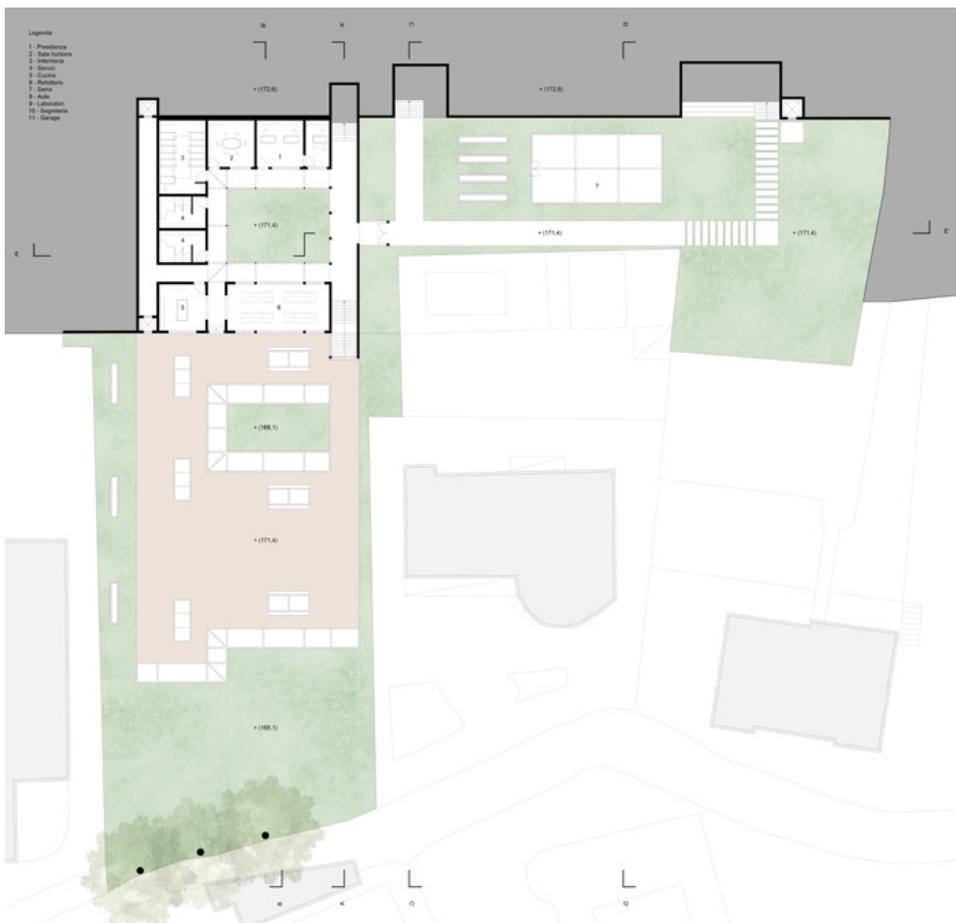
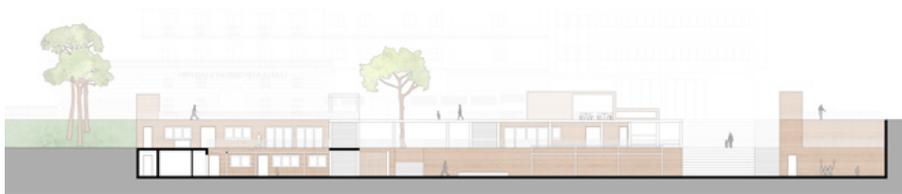
L'edificio scolastico è situato nell'area occidentale del lotto e si distanzia dalla strada attraverso una grande piazza da cui è possibile accedere ai sistemi di scale e ascensori.

Un asse connettivo situato sul versante est dell'edificio connette con una scalinata i tre corpi delle cui corti ipogee costituisce l'elemento di chiusura, mentre ad ovest un sistema di

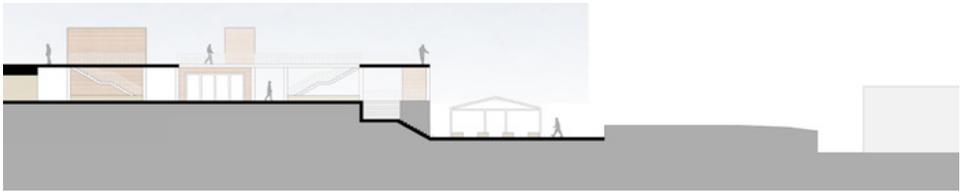
ascensori e connettivo rende accessibili le tre quote della scuola.

Ciascun corpo si apre nel versante sud verso il paesaggio e rende accessibile la terrazza che si determina in copertura del volume inferiore, generando così un sistema di terrazzamenti abitati che ridefinisce interamente l'orografia dell'area di progetto. I tre corpi si sviluppano attorno ad altrettante corti ipogee che, circondate da un porticato e connesse all'asse di risalita, diventano anche elemento distributivo di ciascun livello del complesso scolastico.

Il primo volume ospita, insieme ai locali del nido, un'aula laboratorio e la segreteria. Il secondo volume connette il nido con la materna, ospitando



Dall'alto verso il basso :  
sezione EE', planimetria  
secondo livello.



Dall'alto verso il basso:  
sezione CC', schema  
funzionale, sezione AA',  
sezione BB'.

tutte le funzioni condivise: presidenza, infermeria, cucina e refettorio. Infine, il corpo della scuola materna è costituito da aule laboratorio e da un corpo scale e ascensori che conduce al parcheggio ipogeo, accessibile da via del Marzano.



- Asilo nido:
  - Aule x 2 - 20 mq cad.
  - Laboratorio - 37 mq.
  - Servizi x 4 - 22 mq cad.
  - Segreteria - 43 mq.
- Spazi comuni:
  - Presidenza - 46 mq.
  - Sala riunione - 30 mq.
  - Infermeria - 48 mq.
  - Servizi x 2 - 20 mq cad.
  - Cucina - 30 mq.
  - Refettorio - 68 mq.
- Materna:
  - Aule x 4 - 53 mq cad.
  - Laboratori x 2 - 53 mq cad.
  - Servizi x 4 - 25 mq cad.
  - Segreteria - 21 mq.
  - Garage - 477 mq.
- Area pubblica:
  - Bar x 3 - 10 mq cad.
  - Servizi x 6 - 8 mq cad.
  - Area verde - 1642 mq.

Ad est dell'edificio scolastico il nuovo sistema di terrazzamenti ospita funzioni pubbliche ipogee: un bar caffetteria ed una tavola calda sono circondati da percorsi ipogei che conducono ad aree verdi sottoposte alla quota dei terrazzamenti.

A chiudere il sistema una gradonata pubblica raggiunge il percorso trasversale che congiunge la quota più bassa dell'area pubblica con il secondo volume del complesso scolastico.





Planovolumetrico.



L'idea di progetto per un nuovo complesso di scuola per l'infanzia in Via Manzoni sceglie di individuare nel rapporto privilegiato col paesaggio napoletano proprio della collina di Posillipo le ragioni del proprio sviluppo.

Un unico volume (ingresso e amministrazione) insiste sul fronte stradale rendendo accessibile l'edificio scolastico che, articolato in due livelli al di sotto della quota stradale, è celato in un sistema di terrazzamenti, coperture abitabili. Il lotto orientale, tripartito longitudinalmente, mantiene nel suo asse centrale il collegamento tra le diverse quote del terrazzamento, mentre le fasce laterali ospitano i locali dedicati alla didattica.

Il primo terrazzamento ospita l'asilo nido e la scuola materna con i

relativi servizi, mentre in quello inferiore sono situati un corpo laboratorio ed un refettorio con cucina. Ciascun'ala dell'edificio si apre sul terrazzamento inferiore attraverso i locali destinati alla didattica, recuperando un rapporto visivo privilegiato col paesaggio del golfo, mentre le aree più interne, adibite a funzioni di servizio, vengono illuminate da lucernai.

L'area più a valle del lotto, affacciata su via del Marzano, trova nella vocazione agricola di quest'ultima il proprio carattere: un sistema di orti didattici, infatti, si relaziona in modo diretto coi laboratori e con la mensa, rendendosi anche elemento di chiusura dell'intero complesso scolastico.

A ovest di quest'ultimo l'accesso al nuovo parco pubblico distribuito



K B C D E F

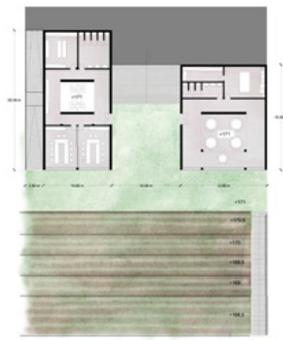


Dall'alto verso il basso:  
 planimetria secondo  
 livello, sezione EE',  
 sezione AA'.





Pianta a quota (170)



Pianta a quota (171)

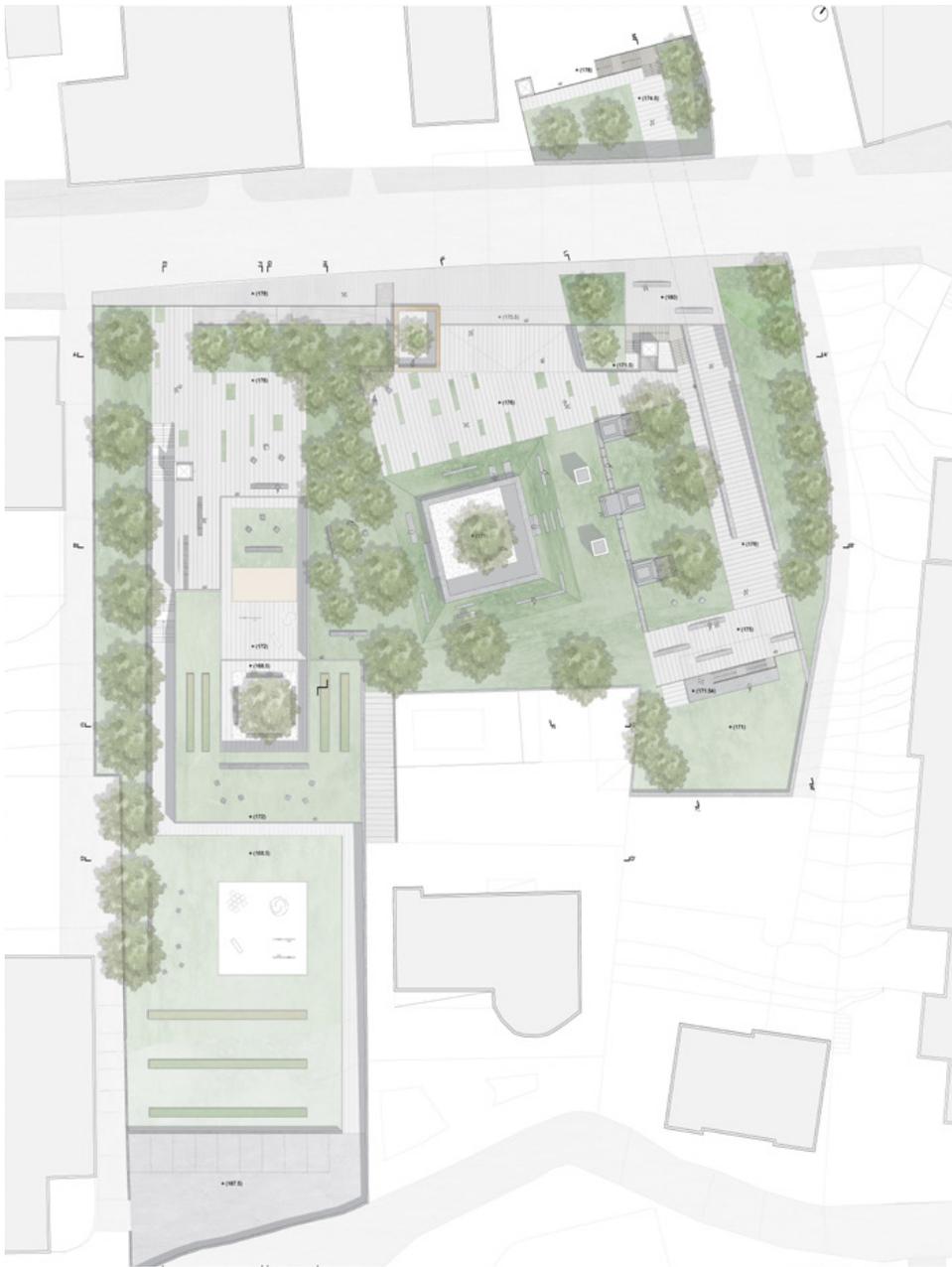


su terrazzamenti riprende la tripartizione dell'impianto della scuola per ospitare nei propri spazi ipogei nuove funzioni ricreative. Tre impluvia ne polarizzano la distribuzione, fungendo allo stesso tempo da fonte di luce indiretta. Il sistema confluisce poi nel parco posto a valle, caratterizzato da una pavimentazione che sfrangiandosi, si lascia aggredire dalla vegetazione.

Il parco, ad eccezione dell'accesso terrazzato, non viene ridefinito nella sua orografia bensì attrezzato in maniera puntuale con sistemi di sedute, talvolta aggregative, talvolta contemplative.

Dall'alto verso il basso:  
planimetria scuola,  
sezione GG', sezione CC'.





Planovolumetrico.



Il progetto nasce e vive per lo più nel rapporto col suolo e nella valorizzazione del paesaggio esistente. Sia la scuola che gli spazi pubblici, infatti, si innestano su una serie di terrazzamenti che, gradualmente, sembrano arrivare al mare. Quest'ultimo, punto focale insieme al Vesuvio, è volutamente cercato nel progetto degli esterni, influenzando anche la giacitura dei volumi abitabili: quello della scuola, rettilineo, si colloca nella direzione perpendicolare a via Manzoni; gli altri, invece, si dispongono lungo un asse diagonale che trova, tra le abitazioni esistenti, la visuale verso lo scenario.

La scuola, nido e materna, si sviluppa su tre livelli: il primo si pone in continuità con l'area pedonale ampliandone gli usi, generando una piazza cittadina nonché luogo d'attesa e ricezione de-

gli allievi; il secondo consente l'effettivo accesso agli interni che cingono, con una conformazione a "U" la corte comune; il terzo e più basso si raccoglie, invece, attorno a un patio alberato, fonte di luce e ventilazione naturale. La libera percorrenza del suo intorno permette il libero accesso al giardino dinanzi attrezzato.

Dalla quota stradale o attraverso il tunnel che parte dall'ospedale si può raggiungere, invece, il parco laterale. Qui collegamenti superficiali e percorsi sotterranei si alternano al verde e a piccole zone naturali. Fuori terra sussistono piccole colline artificiali che, inclinate, permettono il riposo all'ombra degli alti pini locali. Con terrazze e luoghi a stare, il progetto vuole favorire la creazione di luoghi di relazione ed incontro cittadino, per famiglie, bambini e anziani.



Dall'alto verso il basso:  
sezione LL', planimetria  
asilo nido, sezione GG'.



In ipogeo, invece, prevale la volontà di raccogliere la luce in maniera zenitale attraverso lucernari troncopiramidali che vogliono ricordare quelli della vicina Scuola Svizzera di Schnebli. Uno spazio maggiore centrale, cavo, si presta alla contemplazione e al riposo. Accanto, infine, c'è una sala che si presta alle esposizioni artistiche e fotografiche.

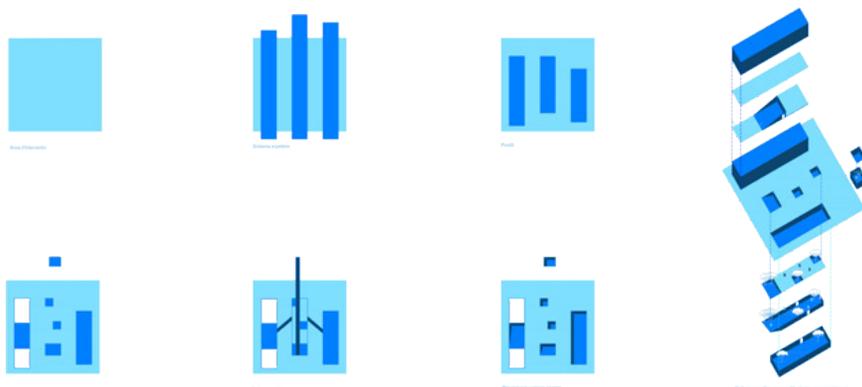


Dall'alto verso il basso: planimetria della scuola materna, sezione territoriale.





Planovolumetrico.



L'aria oggetto di studio è stata organizzata in tre moduli longitudinali, in parte sospesi, in parte ipogei.

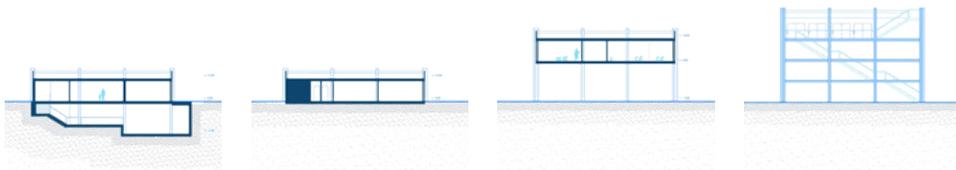
Il primo è occupato dalla scuola d'infanzia e all'asilo nido che, a sbalzo, si proietta tra la natura alberata verso il golfo napoletano; il secondo è in asse con il Fatebenefratelli e unisce, appunto, l'ospedale con gli spazi pubblici progettati a verde; l'ultimo, invece, ospita una cavea all'aperto. Dei percorsi sotterranei collegano tutti gli spazi pubblici, compreso quello sottoposto alla scuola, che ospita un playground dedicato ai bambini.

Per garantire una maggiore sicurezza, alla scuola non si accede direttamente dalla strada. Piuttosto, percorso un lungo piano calpestabile attrezzato (con luoghi dove stare e giocare) si giunge alle scale che conducono agli interni.

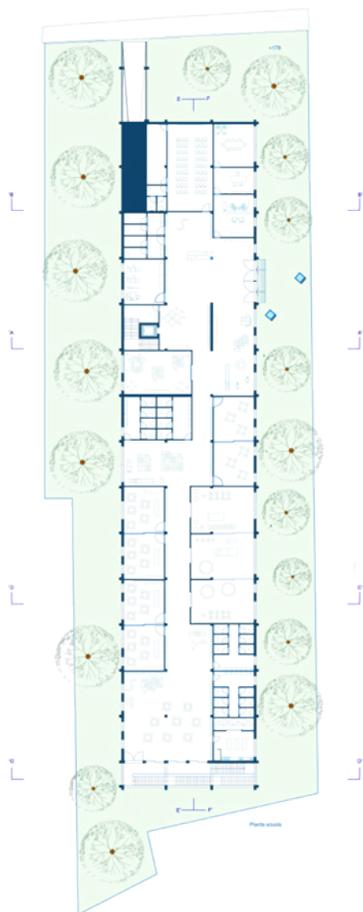
Alle aule didattiche si alternano gli spazi comuni e di condivisione equamente distribuiti. Ancora, tramite il sistema di risalita o l'ascensore si raggiungono gli spazi ludici per metà coperti e per metà all'aperto.

Dal playground un percorso sotterraneo conduce oltre la strada carrabile che separa la scuola dal verde pubblico.

Qui il flusso si fonde con coloro che hanno raggiunto la piazza sotterranea dall'ospedale. Per i pazienti o semplicemente per i visitatori, l'accoglienza in questo spazio, che ha oltrepassato la trafficata via Manzoni, si apre in un ambiente tutto sensoriale: il rumore dell'acqua conduce attraverso; giochi di luce ed ombre, insieme ad ambiti naturali, ricollegano con l'esterno, "emulando l'effetto visivo vissuto nell'Antro della Sibilla".



Dall'alto verso il basso:  
sezione AA; sezione BB;  
sezione CC; sezione  
DD'; planimetria scuola,  
prospetto longitudinale.

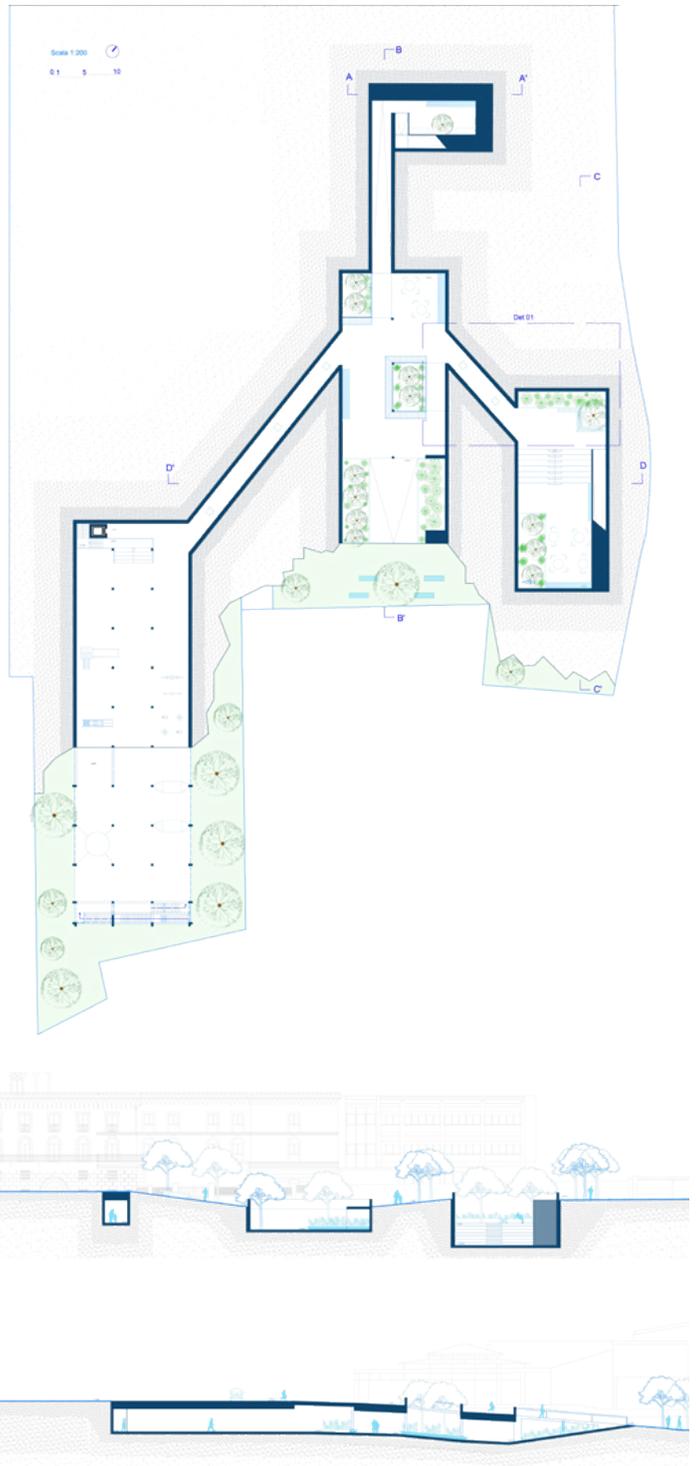


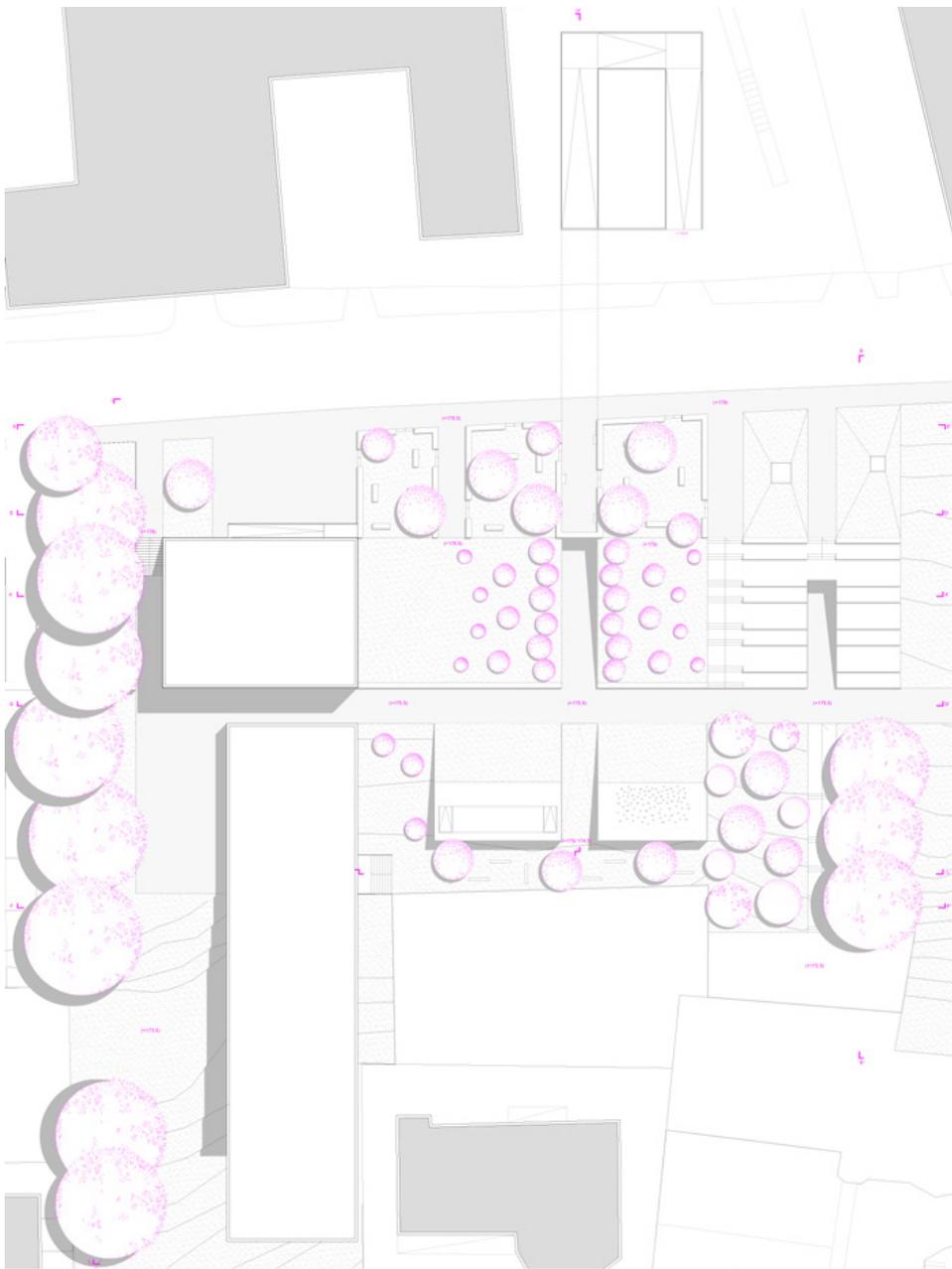
Il suolo della piazza centrale si pone in continuità con l'orografia originale, assumendo una pendenza naturale e terminando con un'apertura che mira dritto al mare. Qui, la risalita dal buio verso la luce, dall'interno scavato all'esterno sconfinato, intensifica nuovamente l'esperienza sensoriale.

Il tratto che conduce allo spazio cavo, è illuminato da piccoli lucernari. Le travi distanziate dal perimetro di scavo, permettono alla luce di entrare e bagnare le pareti laterali. Predisposto ad ospitare rappresentazioni teatrali e musicali, questo è un luogo dove stare, assistere e continuare a giocare. Un'ultima rampa ricollega gli ipogei alla superficie.

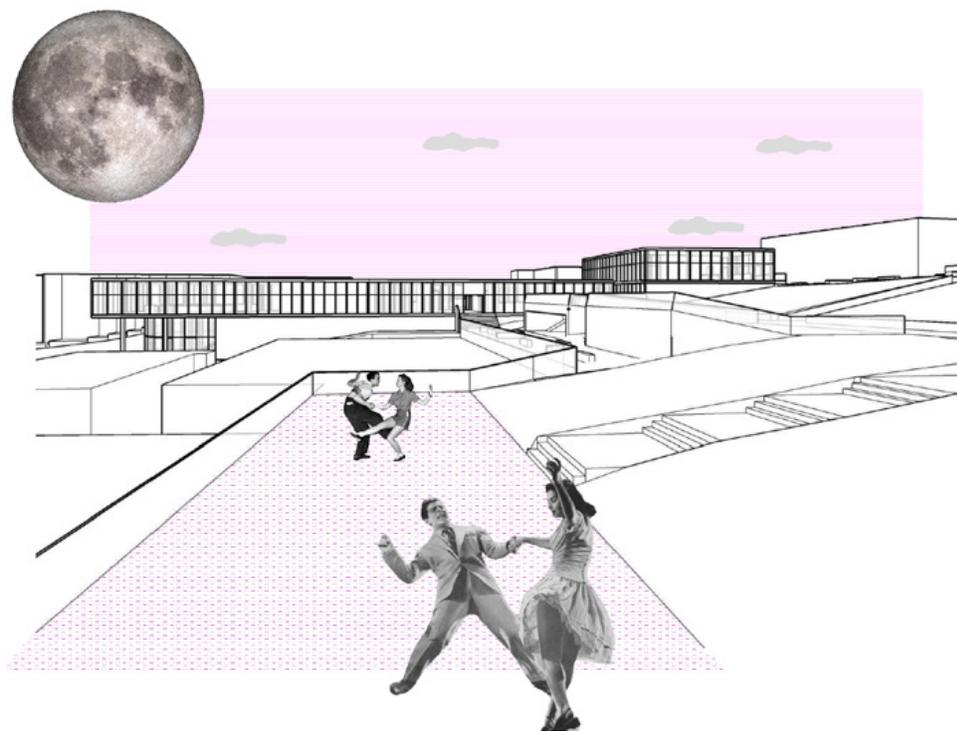


Il alto: planimetria  
piano ipogeo, sezione .  
In basso : sezioni.





Planovolumetrico.

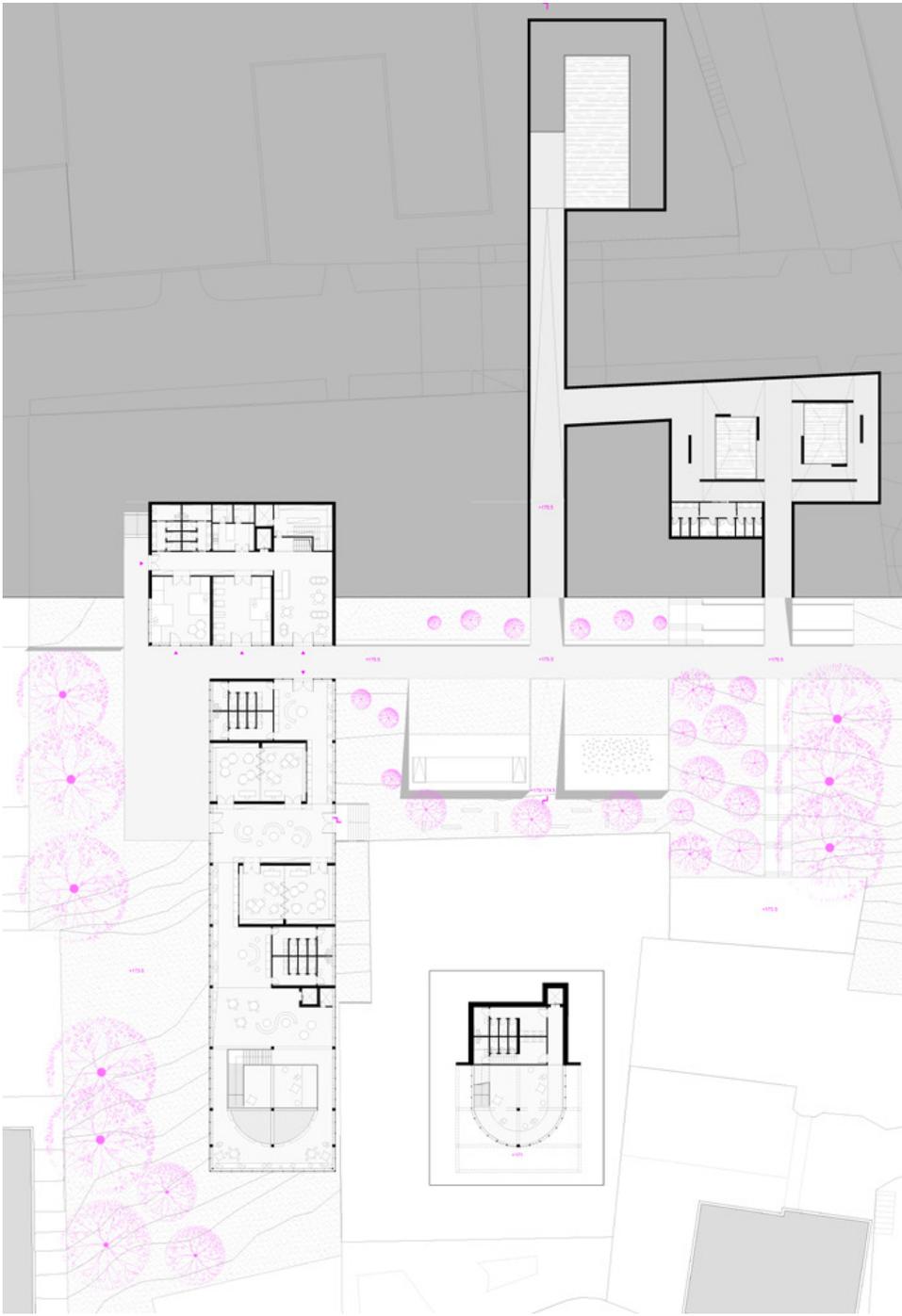


Per il progetto del nuovo complesso in via Manzoni si è scelto di suddividere l'area in fasce parallele alla strada principale che individuassero due sistemi di percorrenza a servizio degli edifici scolastici e del parco: il primo (a percorrenza lenta), immediatamente adiacente alla strada carrabile, si configura come una promenade attrezzata che va ad ampliare e sostituire il marciapiede esistente, il secondo (a percorrenza veloce), interno al lotto e parallelo al primo, è costituito da un asse pavimentato che divide trasversalmente l'area di progetto in due fasce funzionali di cui diventa elemento di connessione.

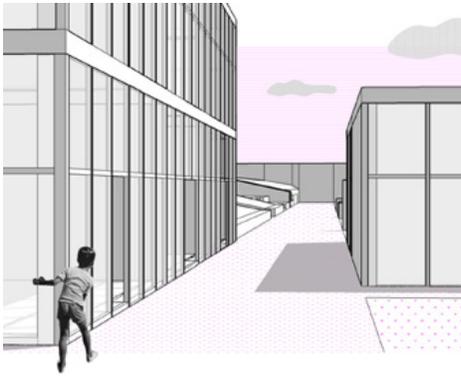
La prima fascia, interclusa tra i due sistemi di percorrenza, è costituita da elementi che superano il dislivello tra i due percorsi: scale urbane si al-

ternano a pendii e passaggi interrati, culminando ad ovest in un edificio in due livelli che connette la quota della strada con quella inferiore del percorso interno. L'edificio, accessibile da Via Manzoni, oltre alle funzioni amministrative e direzionali della scuola situate al livello della strada, ospita al livello inferiore le aule del nido ed una sala mensa a doppia altezza che si affacciano sul percorso interno. Quest'ultimo connette il primo volume al volume trasversale che ospita le aule della scuola materna, accoppiate a due a due in grandi aule laboratorio divisibili attraverso pannelli scorrevoli ed immerse in un connettivo che si configura come spazio informale di condivisione.

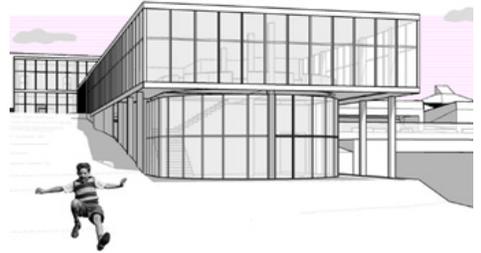
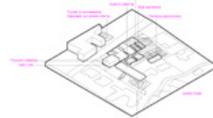
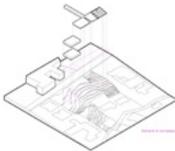
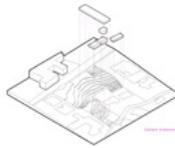
Il corpo della scuola materna si appoggia e aggetta sul volume curvo della palestra che si innesta alla quota



Planimetria secondo livello e planimetria palestra.

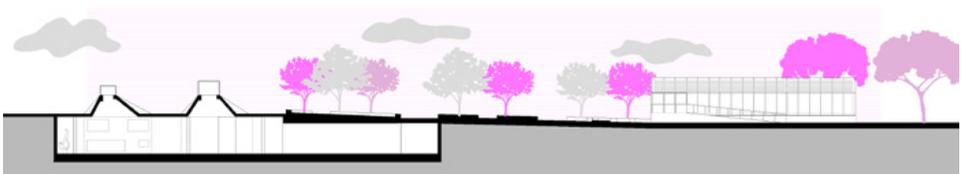


Dall'alto verso il basso:  
vista percorso interno,  
schemi, vista prospetto  
sud, sezione CC', sezio-  
ne HH', sezione EE'.



più bassa del lotto occidentale. Gli edi-  
fici intelaiati in calcestruzzo ed intera-  
mente vetrati, dispongono di un siste-  
ma di schermatura e ombreggiatura che  
ne caratterizzano il prospetto.

Il parco, accessibile attraverso  
un percorso ipogeo del vicino ospeda-  
le Fatebene Fratelli, è costituito da una  
gradonata panoramica posta all'estre-  
mità orientale dell'area, e da due ter-  
razze playground accessibili dal percors-  
o interno che prolungano idealmente i  
pendii di connessione tra le due quote  
del progetto. I passaggi ipogei conduco-  
no poi ad una sala espositiva ipogea il-  
luminata da lucernai ispirati nella forma  
a quelli della vicina Scuola Svizzera.



## Senza retorica

*Carlos Asensio Wandosell, Adelaida del Puerto García*

Nel terzo corso di Progetti della Scuola di Architettura di Toledo, sono state svolte due esercitazioni in coincidenza con il SEMESTRE D'AUTUNNO 2021 ed il SEMESTRE DI PRIMAVERA 2022. Ognuno di loro ha cercato di sviluppare temi molto diversi e di viaggiare dalla riflessione astratta all'azione diretta nella città.

*SEMESTRE AUTUNNALE senza retorica*

### *PIANIFICAZIONE*

La linea immaginaria che collega Napoli con l'Avana passa inevitabilmente per Toledo. Lavoreremo su questo viaggio che va dalla retorica napoletana all'Avana senza retorica.

Etimologicamente, la retorica è un ellenismo che deriva dal greco "rhetorikè" e si potrebbe parlare di tecnica della retorica. Quello che si configura come un sistema di processi e risorse che agiscono a diversi livelli nella costruzione di un discorso architettonico. Tali elementi sono strettamente correlati tra loro e tutti hanno ripercussioni nei diversi campi discorsivi. Questi processi possono essere suddivisi in 3 livelli di progetto e due livelli di esecuzione:

*invento\_\_\_\_\_disposizione\_\_\_\_\_stile  
memoria\_\_\_\_\_azione*

Il progetto parte dall'invenzione, parola che deriva dal greco "trova", per iniziare a proiettare, cioè a lanciare idee avanti nel tempo - pensiamo che un proiettore lanci la luce in avanti nello spazio - bisogna trovare i temi in un repertorio selezionato o idee che comprendiamo più adatte alla cosa.

È sviluppato con la disposizione che è responsabile dell'organizzazione degli

elementi dell'invenzione per convertirli in un insieme strutturato. Il termine di questa fase sarebbe fare in modo che ciò che abbiamo inventato, messo nella sua disposizione, finisca per avere uno stile, che ha a che fare con qualità e registro: la qualità è legata alla correttezza (grammaticale) nella disposizione degli spazi, dei materiali, ecc., con il grado di comprensione di ciò che si propone in relazione a quanto potrebbe essere richiesto, e con l'ornamento il cui obiettivo è quello di abbellire il tutto. Per quanto riguarda il registro, lo divideremo in piatto, medio e alto, se volessimo particolarizzarlo. Diremmo che l'architettura di OMA avrebbe un registro alto perché le sue caratteristiche cercano di muoversi in uno stato Massimo. Ed una piccola casa di l'architettura popolare, qualsiasi meraviglia di una delle nostre città, avrebbe un record piatto. In questo caso il luogo è un quartiere residenziale sulle colline della città di Napoli chiamato Posillipo, una zona prospera tra il mare e il parco Virgiliano. L'idea è quella di sviluppare il tessuto urbano esistente come uno spazio educativo, che avrà un programma specifico, e un metodo progettuale che parta dalla tecnica della retorica sopra descritta. Per questo, struttureremo questa prima parte del corso in tre parti:

*movimento\_\_\_\_\_spazio\_\_\_\_\_evento*

Con tre diverse scale. il movimento in scala 1:1, lo spazio in scala 1:100 e l'evento in scala 1:10.00. L'obiettivo è progettare un luogo educativo che utilizzi gli spazi pubblici della città: strade, parchi, auditorium, chiese, ecc. Questo sito educativo sarà rivolto ad un numero specifico di persone, in fasce di età



definite, e il cui sistema educativo avrà una materialità assolutamente specifica.

### *Methodology*

Come accennato in precedenza, il corso è diviso in tre parti che hanno a che fare con tre diverse scale di lavoro e che alla fine diventano tre fasi che vengono consegnate separatamente ma che andranno a comporre un unico progetto.

Un movimentoporta: in parole povere diremmo che la differenza tra una porta e una finestra è che la prima è un elemento dinamico e la seconda è statica. attraverso la porta passi, attraverso la finestra guardi.

In tutte le nostre città ci sono porte che separano parti della città, alcune percorribili, altre no. Alcune monumentali altre semplicemente ci permettono di accedere ai servizi igienici comunali. potremmo dire che la porta è un elemento costitutivo dello spazio urbano. In questo caso si tratterebbe di progettare una porta situata nel quartiere Posillipo di Napoli che sarà l'accesso allo spazio educativo da progettare.

Il termine di questa parte è la costruzione di un modello in scala 1/1 della porta, amovibile e che potrebbe essere trasportato in una o più valigie con le misure regolamentate per la cabina dell'aereo.

b. fornitura di spazi per l'educazione nel tessuto urbano.

Ogni opportunità che una città ci offre può diventare un luogo di confronto, dialogo, esposizione e presentazione. alcuni saranno luoghi statici in cui gli studenti staranno in piedi o seduti. Altri saranno spazi dinamici dove si svolgerà l'insegnamento durante una passeggiata. Altri luoghi saranno per la coltivazione e altri per la produzione. Luoghi per il silenzio ed altri per lo sport.

Piante e modelli saranno presentati in scala 1/100 della proposta, con una definizione architettonica sufficiente per il suo successivo sviluppo tecnico.

c. evento come fatto educativo che può essere esportato nell'ambiente circostante.

L'obiettivo sarebbe quello di collegare diversi eventi nelle vicinanze di Posillipo con un progetto infrastrutturale che consenta di collegare aree, utilizzare strutture, condividere attività..

Il progetto consiste nel pensare a quel sistema infrastrutturale in scala 1/10.000 che riattiva e collega il nostro spazio educativo con l'ambiente circostante. In questo senso, il progetto di Cedric Price per il Pottery Thinkbelt sarebbe paradigmatico. Scadenza, riciclaggio, tecnologia, insegnamento, temporalità, incertezza calcolata sarebbero alcuni concetti dell'architetto inglese che potremmo importare nel nostro lavoro.

SEMESTRE PRIMAVERILE gite in acqua  
Il comunicato proposto agli studenti per il secondo trimestre dell'anno ha come protagonista l'Acqua ed i suoi Viaggi. E come terre su cui concentrare il nostro studio, la Campania costiera che si estende da Cuma, attraverso I Campi Flegrei e Posillipo, a Napoli e all'imponente Vesuvio. L'obiettivo, creare nuovi spazi per il bagno, la musica e la danza.

Uno

### ACQUA

L'acqua, sul punto di diventare corrente come l'energia, è stata storicamente la base di tutti gli insediamenti.

La sua vicinanza, la prima decisione.

Sotto terra o in superficie.

Accesso facile o accesso complesso.

La Mesopotamia, Roma, fanno dell'acqua il veicolo che porta il futuro nei territori e il giardino nei deserti.

Montato su grandi sfide strutturali, salvando il topografico. Persia, Al-Andalus,

l'acqua acquisisce una dimensione socio-culturale. L'acqua legata all'incontro sociale del bagno ha attraversato secoli e geografie. Igiene aggiunta al periodico incontro pensato per la fuga e il relax. Un'altra delle dimensioni dell'acqua che si è persa con la sua inclusione anodina nella sfera domestica.

### LETTURA

Il libro deve essere salvato. La trasmissione della conoscenza perde le condizioni fisiche che hanno fatto del libro un oggetto di culto. Perde volume, aroma, consistenza. Non si aggiunge ad altri, non si ordina o si mescola con altri esemplari per dar luogo a reazioni dell'intelletto. Si accorcia il discorso e si accorciano i messaggi per raggiungere il bene più prezioso oggi: l'immediatezza. In contrasto con l'immediatezza e la precisione, l'arresto del tempo e il disorientamento che caratterizzano la biblioteca.

### DANZA

L'essere umano ha sempre voluto volare.

La forma più primitiva di volo è la danza. La danza aerea, infatti, estende verso l'alto i percorsi di molte delle danze ancestrali. Fino al cielo.

Volo e danza come la stessa forma di liberazione.

La danza come oggetto di studio, compagnia delle avanguardie, di salti culturali. L'espressione più accurata dei tempi della libertà.

### DISEGNO

Dal disegno nasce tutto.

Arte e scienza come desiderio di ricerca. Il disegno come desiderio di ricerca.

Il disegno come strumento per valorizzare ed evitare l'oblio.

Il disegno della preesistenza per avviare una proficua relazione.

Per dare vita a ciò che aveva un battito, ora messo a tacere.

### VULCANI

Dai Campi Flegrei al Vesuvio.

Nella terra che trema e si trasforma.

Nella linea cangiante che cancella successivamente l'incontro tra il mare e la terra.

Quello che sommerge le realtà sott'acqua.

Nuovi materiali, nuovi territori e la consapevolezza che resta solo il cambiamento.



Azione davanti al quartiere di Posillipo/Carlos Caba Valle.

## ROVINE

Il rumore dell'acqua che viaggiava era una realtà tra Cuma e Napoli.

Il suono anche del suo arrivo a riposo.

La sua caduta.

La Sua collezione.

La sua calma si trasferì in altri luoghi lontani da dove l'acqua piove o scorre.

Rovine dell'incontro e del disaccordo tra civiltà: quella che cerca l'acqua nel sottosuolo, quella che non piove. Quello che sta in riva al lago. Quello che trova l'acqua.

## Due

Determinati alcuni degli interessi che hanno a che fare con la ricerca dell'EaT e con tutto ciò che si mostra come una sfida futura in architettura, è stata definita una dichiarazione e agli studenti sono state fornite informazioni sui diversi luoghi che fanno parte dei percorsi di l'acqua da Cuma a Napoli.

Cartografia e disegni relativi agli elementi più importanti di ciascuno dei luoghi in cui gli studenti potrebbero decidere di collocare il loro progetto.

Tra gli elementi studiati spicca la Grotta del Cocceo, che trasporta l'acqua in linea retta nel paesaggio verso l'attuale Parco Archeologico di Cuma dove si trova anche l'Anfro della Sibilla.

È qui che avviene la rappresentazione dell'incontro tra due culture dell'acqua: la cultura del qanat e la cultura dell'acquedotto. La Piscina Mirabilis precede il dilavamento subacqueo del Posillipo e l'enorme rete di pozzi della città di Napoli annuncia la presenza di canali sotterranei a forma di qanat con acqua proveniente dall'acquedotto del Serino. Per studiarne le possibilità si sono resi partecipi, tra gli altri documenti, dell'enorme lavoro di rappresentazione dell'esistente svolto nel Settecento e pubblicato nel libro *Avanzi nella antichità a Pozzuoli e Cuma Baja*. Realizzato da Paoli, Paolo Antonio/Falciatore, Filippo/Natali, G.Battista/Volpato, Giovanni/Fischetti, Fedele/Fiorillo, Nicola/Magri Gaetano/Mogalli, Nicolás/Nicole, C.Fran-

cois/Cardon, Antoine Aleixandre/De Dominici, Antonio/Ricciardelli, Gabriele.

Ognuno di questi luoghi contiene abbastanza architettura e poesia per diventare uno spazio d'incontro e divertimento. Includendo sempre delle preesistenze e generando nuovi spazi capaci di integrare le tre attività oggetto del progetto: musica, danza e bagni. I riferimenti mostrati per avviare il processo creativo hanno cercato di presentare tutte queste attività nel modo più libero e non ortodosso.

In cosa consiste la lettura? Dovrebbe essere sempre un'attività privata e individuale? Forse la lettura ora assume un significato più grande e dovrebbe venir fatta collettivamente. Una biblioteca dovrebbe essere un luogo organizzato suggestivo di caos? Il processo cognitivo è un processo ordinato? Ci sono davvero dei confini tra materie e discipline? Limiti tra le cose?

Che cosa è ballare? Dovremmo rimanere sempre nella posizione di osservatore o attore?

C'è una via di mezzo? Se la danza è fluttuante, non dovrebbe la danza essere collegata all'acqua?

La terra che si muove e si cancella al contatto con il mare ha un'attrattiva speciale per noi che viviamo stanziati in una terra tranquilla. Il nostro altopiano è un luogo lontano dal mare e dagli epicentri. Affiancato da montagne protettive. La terra non ci mette in crisi. Crisi e cambiamenti inducono rinnovamento, reinterpretando costantemente dove siamo. Ecco perché Napoli per noi a Toledo è una terra di drammi e sogni in cui lavorare con la nostra voglia di trasformazione, con il nostro sguardo fenomenologico di architetti che non vede mai quello che c'è. Ma cosa potrebbe esserci.



Tra città, natura e orizzonte. Foto di Adriana Bernieri (2021)

## Extra-scuola. Spazi di respiro e strategie di cura tra la città e il bambino

Adriana Bernieri

Introdurre un nuovo punto di vista sul rapporto tra città e attrezzature pubbliche, in particolare tra città e luoghi dell'apprendimento, significa agire, attraverso il progetto, sull'incidenza che l'architettura può avere sulla salute e gli stili di vita nella contemporaneità. Questo potrebbe rappresentare un aspetto insito del progetto di architettura, in riferimento al rapporto tra benessere, estetica e spazio abitato<sup>1</sup>, oppure, come raccontato da Beatriz Colomina, sul miglioramento dello stato psico-fisiologico legato alla qualità e alle caratteristiche ambientali dei luoghi deputati alla cura<sup>2</sup>. Eppure, l'architettura ha dimostrato di essere diventata malata, "sick", talvolta nell'utilizzo di materiali tossici, o nell'uso estremizzato dello spazio interno, contrapposto a quello esterno, secondo quella che è stata definita *Sick Building Syndrome*<sup>3</sup>. Ma nel momento in cui il concetto di salute si amplia, è possibile instaurare una relazione di progressivo addensamento di salubrità urbana<sup>4</sup>, andando a definire reti di cura come strutture complesse di prossimità con i servizi e di continuità con la natura<sup>5</sup>.

I dati nazionali relativi alle patologie del nuovo millennio, determinate in gran parte da stili di vita erranei e pratiche di vita urbana inquinanti, per persone e ambiente, sono sempre più preoccupanti<sup>6</sup>. Tra questi, l'obesità, in particolare quella infantile, rappresenta un elemento molto critico in Campania e a Napoli, trovando purtroppo riscontro anche in uno stato di chiusura, degrado e inadeguato utilizzo delle attrezzature scolastiche e degli spazi verdi<sup>7</sup>. In tal senso, il progetto delle scuole contemporanee diventa centrale e di completo rinnovamento dell'idea di attrezzatura pubblica urbana. Negli ultimi anni, a partire soprattutto dal programma nazionale Scuole Innovative<sup>8</sup>, molti sono stati gli sforzi tesi a innescare processi di rigenerazione del patrimonio scolastico italiano, in forte degrado, basati su principi di flessibilità, adattabilità, movimento. A questi si aggiungono scenari di apertura

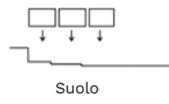
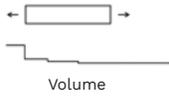
dell'organismo della scuola alla città<sup>9</sup>, di configurazione di bordi e margini permeabili per il superamento di ogni barriera, recinto e cancello, al pari di un microcosmo in cui sperimentare la città aperta che Richard Sennett ha immaginato<sup>10</sup>.

Una riflessione importante comincia, quindi, innanzitutto a partire dagli spazi aperti della scuola in relazione al gioco e al movimento dei bambini, che possono rappresentare e fungere da spazi di transizione, di protezione e non di recinzione. È un ragionamento che fonda i suoi presupposti nella città. In molte città del Nord America, infatti, i campi da gioco sono spesso contenuti all'interno dello spazio della strada oppure all'interno dei parchi, nei quali, alcune aree, anche se di impostazione e disegno ottocentesco, sono state modificate per accogliere attrezzature dal carattere più contemporaneo, come brillantemente realizzato da TWBTA nel Prospect Park di Brooklyn<sup>11</sup>. Si tratta di iniziative importanti perché agiscono, attraverso il progetto di architettura e di paesaggio, sulla possibilità di infondere una cultura del movimento innovativa nei più giovani, che può essere applicata anche agli spazi della scuola. Questi potrebbero essere quindi definiti, o meglio, ridefiniti, superando la divisione tra spazio esterno e spazio interno dell'apprendimento, diventando di fatti il primo contatto tra infanzia e città, tra staticità e dinamiche urbane, veri e propri *spazi del respiro* tra la città e il bambino. Interessante è a tal proposito, in merito ad un rapporto tra interno ed esterno architettonico, quanto scrive Emanuele Coccia del *respirare*, in questa sua associazione e declinazione in termini spaziali, come di un'«esperienza» di immersione nell'ambiente «che ci penetra con la stessa intensità con la quale noi lo penetriamo»<sup>12</sup>. Si tratta in effetti di una relazione complessa, già approfondita da Aldo van Eyck nel 1950, in particolare per il suo contributo al tema dei playground. Egli ha progettato e costruito centinaia di playground in Olanda, tra il 1947 e il 1978, introducendo la questione del «conflitto tra città e bambino» attraverso la metafora della nevicata, la metafora della libertà di espressione nel gioco e nel movimento che ogni bambino si sente di poter esprimere quando la neve ha ricoperto tutta la città: «di qui l'idea di garantire “qualcosa di più permanente della neve” (Van Eyck 1950) e di consegnare

al gioco dei bambini almeno quegli spazi interstiziali o quei vuoti prodotti prima delle devastazioni della guerra e dopo delle grandi ristrutturazioni/ricostruzioni urbane. Questo “qualcosa” sono appunto i playgrounds»<sup>13</sup>. Significativo è dunque che questa operazione di restituzione di spazi urbani ai bambini potesse avvenire in quei luoghi negati dalla guerra, distrutti, bombardati e mai recuperati, oppure nelle isole pedonali, spazi urbani che la città degli uomini aveva consegnato alle automobili. Il significato educativo è molto profondo: «se opportunamente disegnati, essi aspirano ad aprire la mente e il corpo del bambino, per “rispondere alle inclinazioni elementari e ai movimenti naturali del bambino e attivare la sua immaginazione”, producendo consapevolezza di sé e della dimensione sociale del vivere, in una parola a farli crescere»<sup>14</sup>.

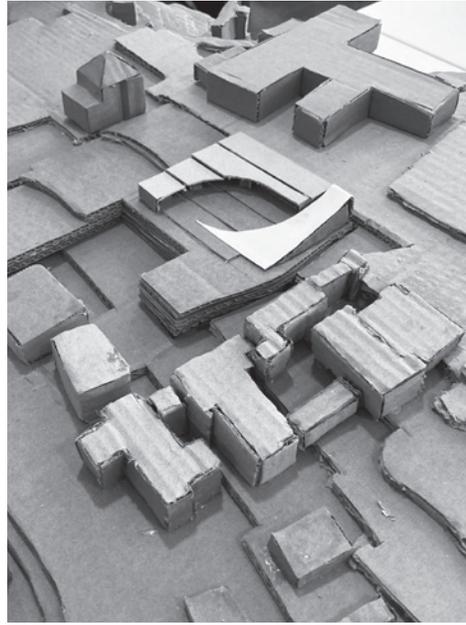
Uno degli obiettivi era quello di finalmente dare allo spazio del gioco e del movimento dei bambini una dignità e una identità a tutti gli effetti urbana. Si lega molto alla questione della mobilità ciclabile e pedonale dei più giovani, anche in termini di sicurezza: un tema trattato anche da Colin Ward e ancora molto rilevante nel contesto contemporaneo. Nel libro *Streetwork. The exploding school* (1973), Anthony Fyson e Colin Ward illustravano la vita infantile e adolescenziale nelle città americane, rivolgendo particolare attenzione alle situazioni che già tendevano ad una esplosione dell'edificio scolastico ed esplorando le possibilità e i metodi per utilizzare l'ambiente urbano come una risorsa per le scuole. Questo accadeva già all'inizio degli anni Settanta in città come Chicago, Montreal, Filadelfia<sup>15</sup>, rappresentando una vera e propria rivoluzione considerato che «nei confronti dei bambini i nostri sforzi sono soprattutto volti a tenerli ben lontani dalle strade», promuovendo invece «l'ideologia dello *streetwork*, l'uso dell'ambiente urbano come una risorsa educativa» enunciata da Paul Goodman trent'anni prima<sup>16</sup>. «I nostri vecchi edifici scolastici risentono di un concetto educativo che considerava la vita scolastica e la vita esterna come entità separate»<sup>17</sup>: il libro *The Child in the City* (1978) di Ward ripercorre le problematicità (ancora tutte, purtroppo, attuali) del vivere insano in ambiente urbano dal punto di vista

A sinistra, diagrammi di impostazione del progetto in relazione allo studio del contesto (elaborazioni di Mattia Amato); in basso, Pianta del Duca di Noja, 1775 (fonte: Biblioteca Nazionale di Napoli, archivio digitale <https://dl.bnonline.it>)



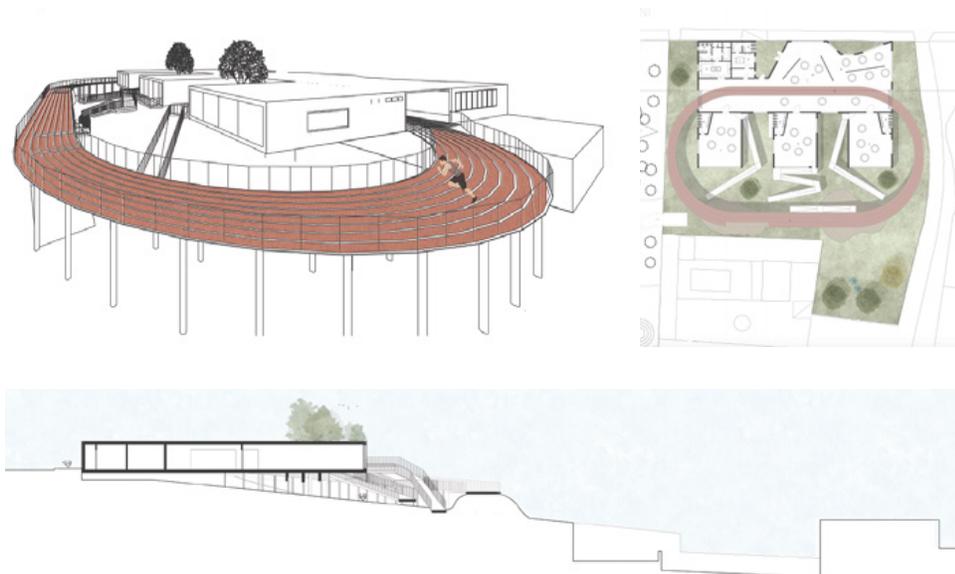
del bambino e degli spazi educativi: il problema del traffico e la riduzione di spazi vitali per il passeggio e il gioco dei bambini; la difficoltà di utilizzare la bicicletta; le differenze tra la città dei ricchi e la città dei poveri. Varie sperimentazioni seguirono a queste considerazioni, tra cui la più interessante fu quella della “scuola senza pareti”, messa in atto attraverso l’iniziativa Parkway Education Program a Filadelfia. La critica di Ward non è retorica, il suo è un «moderno anarchismo» e si dichiara dalla parte dei bambini in quanto «soggetti in azione, risorse attive e portatori di senso [...] egli guarda alla città non come luogo per un bambino astratto ma per invocare il *diritto al tempo e allo spazio* di bambini/e all’interno del mondo adulto» e spingeva a progettare l’ambiente urbano a partire dai bambini attraverso «l’uso diretto, spontaneo, o “non convenzionale”» di quegli stessi spazi e tempi<sup>19</sup>. Oggi, in termini ancora molto simili, il rapporto tra scuola, città e salute è oggetto di approfondimento in importanti ricerche: nelle linee guida di New York sull’*Active Design*<sup>20</sup>, nello studio sui quartieri a misura di bambino di ARUP in cui è analizzato il rapporto tra la disponibilità dei servizi e i livelli di libertà/mobilità indipendente del bambino<sup>21</sup>, nelle riflessioni diagrammatiche sul ruolo degli spazi del gioco di Natalia Krysiak<sup>22</sup>. Fin dal secolo scorso e ancor di più recentemente, lo stato psicofisico del bambino rappresenta una questione urbana tutt’altro che esclusiva e relegata alla sfera scolastica. L’apprendimento, il gioco e il movimento, infatti, diventano azioni che il bambino può compiere in una città strutturalmente ripensata in un’ottica di promozione di stili di vita salutari, attraverso un totale sovvertimento dell’attuale rapporto tra infanzia, architettura, spazio aperto e natura, in vista di un’attualizzazione del concetto di educazione.

A partire da queste premesse, nel corso di un laboratorio didattico<sup>23</sup>, diventa significativo operare attraverso sperimentazioni progettuali sul rapporto tra interno ed esterno o sulle modalità di superamento di tale confine, in quanto, soprattutto nel caso di attrezzature scolastiche per l’infanzia, è nel rapporto con un esterno che si esplica il suo interno, in tal senso prevenendo strutturalmente qualsiasi bizzarra “sindrome” architettonica. L’architettura della



scuola contemporanea diventa pertanto architettura della prevenzione, edificio tra il bambino e la città, cornice di gioco, movimento e inclusione contro alcune delle patologie del nuovo millennio, in cui sperimentare il rapporto tra tipologia architettonica e incentivazione al movimento corporeo del bambino, indagando soluzioni innovative dell'architettura stessa. Ciò avviene attraverso una grande attenzione alle fasi del progetto, dall'ideazione alla sua definizione, nella costruzione del sistema di relazioni contestuali, del tema architettonico, degli elementi e degli spazi, soprattutto di connessione, che compongono una scuola, dello spazio dell'aula nella sua configurazione *indoor* come in quella *outdoor*<sup>24</sup>. Ancor di più in un'area di studio dalla morfologia impervia, in cui, attraverso il progetto, scandagliare il rapporto con il suolo e con il paesaggio esistente dal carattere fortemente identitario, e dove l'accessibilità urbana e la qualità dell'architettura diventano centrali per il rinnovamento di questa parte di città<sup>25</sup>, riflettendo a fondo sulla dialettica tra spazi della quiete e spazi dell'attività<sup>26</sup>.

Sperimentazioni tra architettura e mobilità infantile (elaborazioni di Flavia Scotti).



E dunque l'architettura degli spostamenti liberi, degli spazi salubri, della mobilità in totale sicurezza per i bambini rappresentano questioni molto discusse, ma che non devono riferirsi al raggiungimento di uno stato di benessere e salute confinato nei luoghi dell'apprendimento, ma da questi prendere le mosse e attuarsi attraverso strategie di totale ripensamento degli spazi della città, mettendo finalmente in atto gli insegnamenti di Aldo van Eyck e Colin Ward.

Note:

<sup>1</sup> Nicola Emery, *L'architettura difficile. Filosofia del costruire*, Marinotti, Milano 2007.

<sup>2</sup> Beatriz Colomina, *X-Ray Architecture*, Lars Müller Publishers, Zürich 2019.

<sup>3</sup> Dal manifesto della mostra "Sick Architecture", tenutasi da maggio ad agosto 2022 presso il CIVA di Brussels, a cura di Beatriz Colomina, Silvia Franceschini, Nikolaus Hirsch (<https://civa.brussels/en/exhibitions-events/expo-sick-architecture>).

<sup>4</sup> Pasquale Miano, *L'architettura come cura: i nodi di salubrità nella costruzione dello spazio pubblico contemporaneo*, in P. Miano (a cura di), *HEALTHSCAPE. Nodi di salubrità, attrattori urbani, architetture per la cura*, Quodlibet, Macerata 2020, pp. 23-41. La pubblicazione è esito della ricerca PRIN 2015 "La città come cura e la cura della città", in cui l'Unità di ricerca del DiARC dell'Università di Napoli Federico II ha svolto approfondimenti di carattere teorico e progettuale sulle attrezzature pubbliche, compresi gli edifici scolastici, dell'area collinare centrale di Napoli in riferimento al rapporto tra città e salute.

<sup>5</sup> Adriana Bernieri, *Rete di cura diffusa*, in A. Criconia, I. Cortesi, A. Giovannelli (a cura di), *40 Parole per la cura delle città*, Quodlibet, Macerata 2021, pp. 207-210.



<sup>6</sup> Legambiente, in collaborazione con AmbientItalia e Sole24ore, *Ecosistema urbano. Rapporto sulle performance ambientali delle città*, 2017.

<sup>7</sup> BES-Benessere Equo e Sostenibile, ISTAT, dati del 2016; sistema di sorveglianza PASSI (Progressi delle Aziende Sanitarie per la Salute in Italia), dati 2007-08 (cfr. [www.epicentro.iss.it/passi](http://www.epicentro.iss.it/passi)).

<sup>8</sup> Concorso di idee #ScuoleInnovative per 51 scuole su territorio nazionale bandito nel 2016.

<sup>9</sup> Bruna Di Palma, *Scuole aperte*, in A. Criconia, I. Cortesi, A. Giovannelli (a cura di), *40 Parole per la cura delle città*, Quodlibet, Macerata 2021, pp. 225-228.

<sup>10</sup> Richard Sennett, *Building and Dwelling*, Allen Lane, London 2018; trad. it. *Costruire e abitare. Etica per la città*, Feltrinelli, Milano 2018, p. 195.

<sup>11</sup> Tod Williams and Billie Tsien, *LeFrak Center at Lakeside*, Prospect Park, Brooklyn, NY, 2013.

<sup>12</sup> Emanuele Coccia, *La Vie des plantes. Une métaphysique du mélange*, Éditions Payot & Rivages, Paris 2016; trad. it. *La vita delle piante. Metafisica della mescolanza*, il Mulino, Bologna 2018, p. 20.

<sup>13</sup> Giovanni Menna, «When snow falls on cities». *Gli scritti di Aldo Van Eyck sui playgrounds*, in AA.VV. (a cura di), *Abitare insieme. Living together. Dimensione condivisa del progetto di futuro*, Clean, Napoli 2015, pp. 822-833, p. 826. Nel testo è citato il volume Vincent Ligtljij, Francis Strauven (edited by), *Aldo Van Eyck: Writings, vol. 1, The Child, the City, and the Artist*, SUN, Amsterdam 2008.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> Colin Ward, Anthony Fyson, *Streetwork. The exploding school*, Routledge and Kegan Paul, London 1973.

<sup>16</sup> Colin Ward, *The Child in the City*, Penguin Books, New York 1978; trad. it. *Il bambino e la città*, a cura di P. Nicoletti Altimari, L'Ancora, Napoli 2000, p. 30.

<sup>17</sup> *Ivi*, p. 33.

<sup>18</sup> Colin Ward, Anthony Fyson, *Streetwork. The exploding school*, cit.

<sup>19</sup> Marco Rossi-Doria, *Per una pratica dei diritti*, in Colin Ward, *Il bambino e la città*, cit., pp. 5-13, p. 9. Interessante è anche l'annotazione di Rossi-Doria a p. 11 dove sottolinea che il libro di Ward è stato di molto antecedente alla Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti dell'Infanzia di New York del 1989, al Libro Verde dell'Unione Europea sull'Ambiente Umano del 1990, alla Carta di Barcellona delle Città Educative del 1991, e a molti altri studi e provvedimenti legati al rapporto tra bambino e città.

<sup>20</sup> *Active Design Guidelines: Promoting Physical Activity and Health in Design*, City of New York, 2010.

<sup>21</sup> ARUP, *Cities Alive. Designing for urban childhood*, 2017.

<sup>22</sup> Natalia Krysiak, *Where do the Children Play? Designing Child-Friendly Compact Cities*, Australian Institutes of Architects, Melbourne 2018.

<sup>23</sup> Si fa qui riferimento al lavoro svolto nel corso di Laboratorio di Composizione architettonica e urbana e Architettura degli interni 2D, a.a. 2021-22, Corso di Laurea Magistrale in Architettura 5UE, Dipartimento di Architettura Università di Napoli Federico II, docenti Adriana Bernieri e Francesca Iarrusso, collaboratori Simone Castaldi e Paola Buccaro.

<sup>24</sup> Marpillero Pollak Architects, *Outdoor Classrooms*, New York, 2016.

<sup>25</sup> Renato De Fusco, Emma Labruna, *Posillipo oggi*, Clean, Napoli 2020, in cui, in particolare, è riportato che l'area di progetto per la sperimentazione didattica era storicamente definita come «luogo detto Paradiso, podere de' Carmelitani».

<sup>26</sup> Giancarlo De Carlo, *Tre note per un laboratorio di architettura*, in Giancarlo De Carlo, *Nelle città del mondo*, Marsilio, Venezia 1998, pp. 125-131.

## ***Open classroom.***

### **Aule come interni urbani**

*Francesca Iarrusso*

A partire dalla scelta, condivisa tra i laboratori della seconda annualità (cdl 5UE), di lavorare al progetto di un edificio scolastico di primo grado, il corso integrato di architettura degli interni D ha provato a declinare il tema dell'istruzione e dell'educazione spingendo gli studenti a ragionare sugli spazi per l'apprendimento all'aperto. Il tema di progetto è stato sviluppato su un lotto dalle forti connotazioni paesaggistiche. Ricadendo infatti su un tratto del versante occidentale della collina di Posillipo compreso tra via Manzoni e via del Marzano, l'area è caratterizzata da un declivio che prospetta verso il mare punteggiato dalle isole del golfo di Napoli. Le due strade che delimitano l'area definiscono ambiti urbani distinti: la prima rappresenta un'arteria veicolare importante che a ridosso del crinale scandisce una separazione tra i quartieri Posillipo e Fuorigrotta e la seconda, essenzialmente di servizio alle abitazioni, mantiene nella memoria rurale un carattere più marcatamente residenziale. L'intero lotto a disposizione è stato suddiviso in due aree con assetti topografici differenti: una si sviluppa in lunghezza stabilendo una connessione tra le due strade, mentre un'altra – maggiormente estesa in larghezza – a causa della presenza di alcune abitazioni, risulta interclusa da via del Marzano. Gli studenti sono stati così messi nella condizione di scegliere, in base alle diverse peculiarità delle singole aree, su quale dei due intervenire, e di conseguenza sulle relazioni da mettere in campo nel progetto.

La decisione, condivisa per il laboratorio, di lavorare su uno spazio esterno è stata supportata da due motivazioni: procedere a sviluppare un tema che si confrontasse con il progetto dell'edificio scolastico vero e proprio senza tuttavia rallentare lo svolgimento del laboratorio; e spingere gli studenti a considerare in maniera critica il concetto di internità, come modalità di confronto al progetto che esuli dalla scala a cui si applica. Il tema dell'interno infatti ambisce piuttosto

Studenti durante il sopralluogo a Via manzoni e in aula per l'elaborazione del modello di studio dell'area.



a considerare il progetto di architettura in una veste che contempli intrinsecamente l'azione umana e che guardi all'esistente per sviluppare un rapporto di reciprocità tra se stessi e l'ambiente circostante.

“Una biblioteca è un uomo con il libro che procede verso la luce” ricorda Luis Khan. Nel solco di quest'insegnamento la centralità del progetto è affidata al soggetto che compie l'azione e che si assume il compito di veicolare il gesto architettonico. In questa chiave l'intervento rappresenta una ricerca non nei termini di astrazione intellettualistica, ma come strumento di intercessione tra i modi d'uso e le forme dello spazio. In virtù di tale presupposto e nell'idea che una certa forma di conoscenza sia già presente nella psiche come reminiscenza o anamnesi, gli studenti sono stati esortati nella fase iniziale a ragionare sulle loro personali esperienze per la declinazione di circostanze spaziali a cui riferirsi, seguendo una traiettoria di andata e ritorno dal vissuto individuale alla tensione verso sentimenti universali. L'internità è intesa dunque anche come ricerca dell'intimo, dell'interiore.

“Nella sua ansia di oggettività la scienza non deve dimenticare che la nostra esperienza del mondo è dall'interno(...) se diamo una descrizione del mondo che ignora i punti di vista,



Sezioni di progetto su lotti differenti.

Studenti :

Michela Di Martino,

Laura Boccola;

Antonio Velotti



che è unicamente “dal di fuori” dello spazio, del tempo, di un soggetto, di un oggetto, di una forma, possiamo dire molte cose ma perdiamo alcuni aspetti cruciali del mondo. Perché il mondo che ci è dato è il mondo visto da dentro, non il mondo visto da fuori”. Sulla base di tale generale visione del progetto di interni, lo sviluppo del tema ha significato poi più concretamente affrontare da un lato il rapporto con il paesaggio e con le peculiarità orografiche del sito e dall’altro riflettere in senso più ampio sull’architettura come veicolo di esperienze che possano favorire l’apprendimento. L’idea di spazio educante verte sulla convinzione per la quale una buona educazione non possa prescindere dall’ambiente in cui viene attuata e sulla necessità del superamento della visione adultocentrica nella relazione educativa, rispettando il bambino come individuo autonomo e portatore di bisogni e diritti suoi propri. Ciò ha corrisposto a precise scelte architettoniche, che si riflettono in modi di abitare lo spazio scolastico caratterizzati da flessibilità e impegno sociale.

Evocando gli schemi tradizionali legati alla città, con piazze, percorsi, improvvise rivelazioni e accadimenti si è cercato di porre l’accento non solo sul tema dell’aula ma soprattutto sugli spazi di relazione, nella consapevolezza che



l'incontro comunitario possa favorire un processo di apprendimento continuo. Lo spazio dell'open classroom è così concepito come un dispositivo urbano che mette in scena la vita collettiva dei bambini, insegnando loro "per osmosi" a guadagnarsi un posto nella collettività. L'intera area è stata inoltre concepita per non limitarsi alla vita didattica, ma per ospitare spettacoli, attività sportive e culturali in modo da pervadere il quartiere e confermare la sua funzione urbana di connessione e di luogo potenziale di interazione.

Assimilando il carattere della scuola come casa aperta, adottato dall'architetto Dolf Schnebli nell'adiacente scuola svizzera (1964-67) – uno dei più felici esempi di architettura realizzata a Napoli dal dopoguerra ad oggi – si è cercato il tal modo di superare la dicotomia tra vita quotidiana e didattica per proporre una nuova idea di continuità tra scuola e città. Oltre ai benefici connessi a questo tipo di educazione "incidentale" – per dirla alla maniera di Colin Ward – la scuola diventa in tal modo un'infrastruttura a servizio dei cittadini. La strada, la piazza, gli spazi deputati (in maniera più o meno strutturata) al gioco, i boschi, i prati, gli orti ecc, si offrono come straordinarie occasioni di sviluppo e di fertile vitalità per imparare.

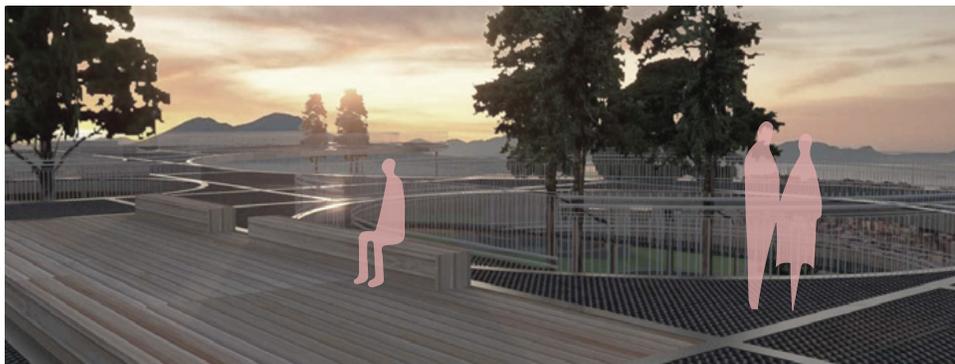


Schemi e vista di progetto.  
 Studenti:  
 Rita Battaglia, Vincenzo Birra



L'educazione stessa passa attraverso l'utilizzo sapiente dell'ambiente circostante e la scuola si allontana così dall'essere una gabbia recintata. Il contatto diretto con i luoghi, necessario per appurare fisicamente le qualità dell'area, è stato reso possibile da un sopralluogo di inizio corso grazie al quale gli studenti hanno potuto valutare lo stato di fatto; le potenzialità e le restrizioni, le aperture e i limiti, le connessioni possibili alla ricchezza del suggestivo paesaggio napoletano. Le particolari condizione morfologiche, paesaggistiche e orografiche di partenza hanno determinato atteggiamenti progettuali differenti. In che modo superare i salti di quota? Come interagire rispetto alla topografia e all'orientamento? Quali i rapporti visivi da enfatizzare? Quali relazioni privilegiare? Quali limitare? ecc.

Le soluzioni proposte (qui di seguito descritte da Paola Buccaro) hanno provato a rispondere alle diverse sollecitazioni: decomprimere il traffico pedonale di via Manzoni ampliando aree di sosta e dunque gli spazi di relazione tra città e scuola definendo vere e proprie piazze; privilegiare la separazione rispetto al caos dei flussi veicolari attraverso una netta distinzione di percorsi; ragionare in maniera tattile con il suolo modificando solo il necessario o lavorando con terraz-



zamenti . Altri hanno considerato l'intero lotto come spazio di attraversamento: il movimento all'interno del lotto assume la funzione del disvelamento di elementi della scena urbana/paesaggistica.

Al di là dei singoli esiti progettuali e interpretando il laboratorio come occasione di sperimentazione esente da pregiudizi formali, il corso ha mirato ad indirizzare gli studenti sia a formare una coscienza critica dello spazio – che tenesse conto dei parametri che lo configurano sulla base del ritmo, della sequenza, della misura e dei rapporti tra le parti – sia a considerare i momenti di ritualità che attengono alla vita come “catalizzatori” delle singole scelte.

Il procedere del progetto è stato poi contrappuntato da brevi comunicazioni teoriche, organizzate in macro-argomenti secondo una classificazione aderente alle varie fasi del percorso progettuale: il suolo, i collegamenti, le schermature, le coperture. Si è cercato attraverso le lezioni teoriche di scardinare l'inerzia dell'abitudine con cui, per gli studenti del secondo anno, è naturale confrontarsi con alcuni argomenti.

Il ciclo di incontri con ospiti esterni, organizzato congiuntamente al parallelo corso laboratorio 2c (Buonanno

Flora) ha costituito un ulteriore arricchimento rispetto alle tematiche trattate. Intervallando interventi con un apporto teorico connesso ai campi specifici del progetto (architettura-spazi per l'educazione) ad altri più segnatamente indirizzati a comprendere le relazioni dell'architettura con l'intorno (architettura-paesaggio) docenti e professionisti si sono succeduti ad intervalli bi-settimanali per portare il loro contributo alla definizione del sostrato culturale necessario per lo sviluppo del lavoro.

Il corso del semestre è stato poi cadenzato da alcune comunicazioni collettive intermedie con l'intervento di ospiti esterni, che hanno mirato a sondare lo stato d'avanzamento del lavoro svolto e favorire un dibattito corale. Superando le logiche di competizione, ciascuno studente è stato stimolato, grazie anche al contributo dei tutor, non solo a presentare il proprio progetto ma anche ad esprimersi sull'operato dei colleghi per favorire una dinamica di scambio e di crescita reciproca.

Progettare spazi per l'educazione significa anche accendere riflettori su se stessi e maturare la consapevolezza che ciascun tipo di formazione passa attraverso l'ascolto: dei luoghi e delle persone che li abitano.

## Dal paesaggio alla scuola attraverso lo spazio pubblico

a cura di Adriana Bernieri e Simone Castaldi



Il progetto rappresenta il tentativo di rispondere ad un programma prettamente urbano – quello della scuola dell’infanzia – attraverso un intervento di architettura che tende al progetto di paesaggio.

La soluzione che si configura è quella di una scuola in cui le cellule funzionali (aule, ingresso, mensa) diventano dei padiglioni immersi nella natura circostante, di cui si tiene particolarmente conto nel posizionamento dei padiglioni stessi.

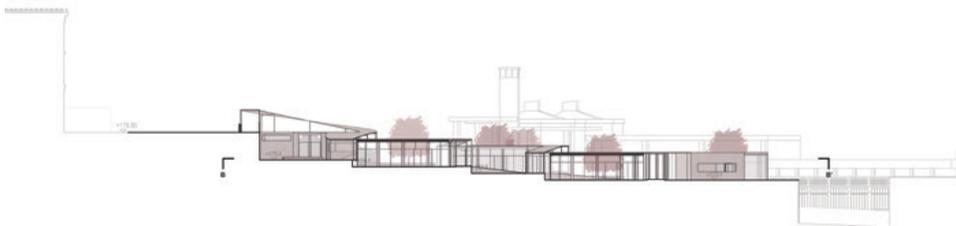
Il connettivo è una passerella coperta aperta che si adagia sul naturale declivio del suolo, che viene organizzato per terrazzamenti in modo da essere modi-

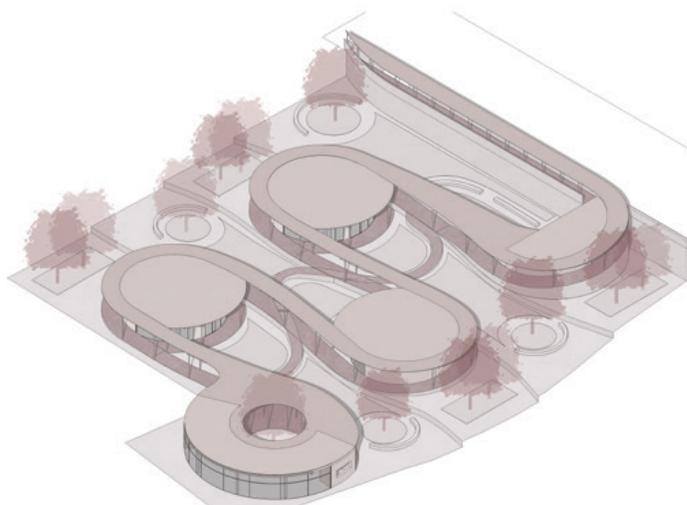
ficato in minima parte, solo per lo stretto necessario alla sua praticabilità.

Lo sfalsamento dei padiglioni/aule e la conseguente sinusoide del percorso consegnano, ad ogni aula, uno spazio aperto definito, dedicato al gioco e alle attività ludiche.

L’insieme di questi spazi va inteso anche come aula comune a cielo aperto, forzando così il meccanismo di separazione tra città e natura, tra programma funzionale e spazio pubblico.

Il valore che il progetto restituisce al verde residuale ed al suolo è sottolineato dalle scelte materiche del progetto. La struttura in acciaio su esili pilastri, le superfici in alluminio e quelle comple-





In questa pagina: assonometria del progetto e vista dei padiglioni dagli spazi esterni.

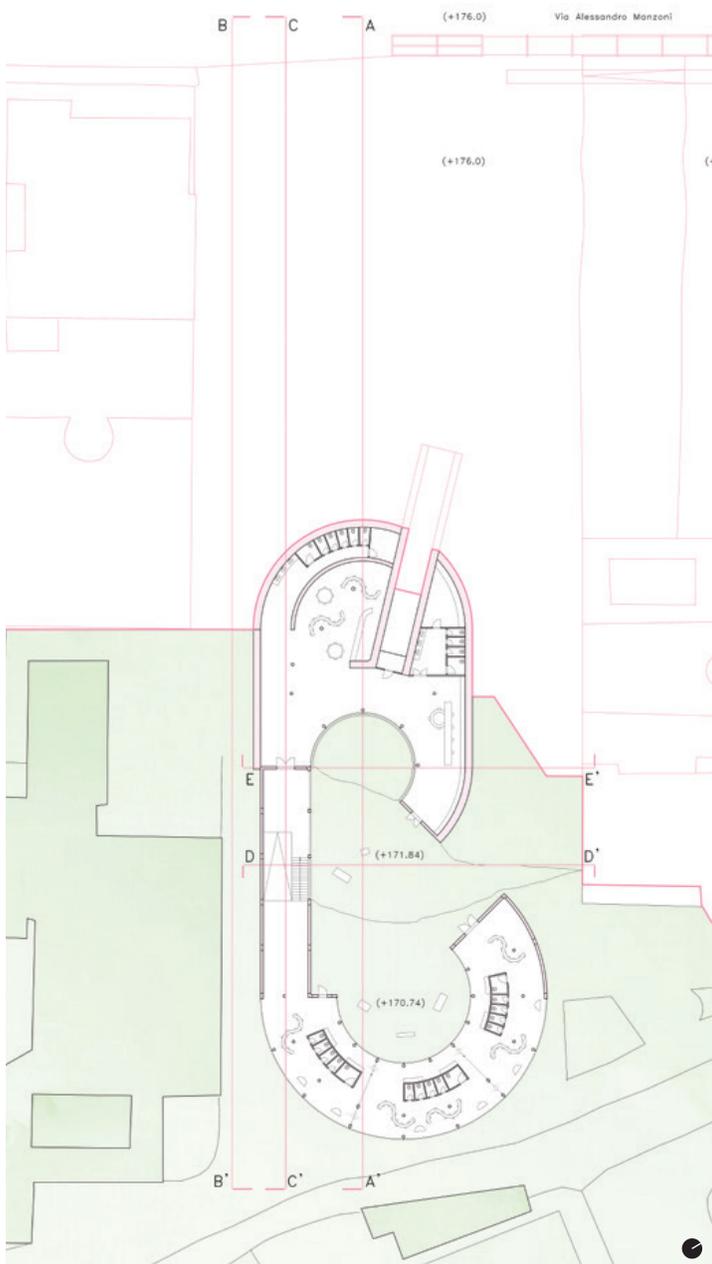
Nella pagina accanto: planimetria del piano terra della scuola, diagrammi di progetto, sezione longitudinale del lotto di progetto.

tamente vetrate, tradiscono l'intenzione di una matericità che non solo evita le insidie della ricerca di una mimesi con la natura, ma opera per contrasto e per contrapposizione, con il risultato di dare ulteriore valore alla parsimonia del progetto nel suo porsi rispetto al paesaggio.

Nel suo relazionarsi con la Scuola Svizzera di Dolf Schnebli (1964-67), e da questa traendo ispirazione, il progetto

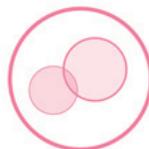
propone una rielaborazione del tema architettonico, del suo articolarsi tra spazi liberi e spazi più strutturati. Questo tipo di impianto diventa qui più rarefatto e dissolto nel paesaggio della collina di Posillipo, con l'obiettivo di incoraggiare la fruizione di un verde rigoglioso ma, allo stato attuale, di fatto, residuale, rendendolo fruibile e integrato al programma architettonico e urbano del progetto della scuola.





In questa pagina: planimetria del piano terra della scuola, diagrammi di progetto.

Nella pagina accanto: sezione longitudinale del lotto di progetto, vista delle aule dalla corte esterna.





Il progetto interpreta il tema del recinto partendo da una intuizione formale ispirata dall'ambito territoriale. Operando per astrazione e reinterpretazione, gli spazi della scuola si articolano attorno a due corti semicircolari che idealmente ridisegnano i Golfi di Napoli e Pozzuoli, facendo emergere un recinto abitato a doppia U che ospita la mensa e le aule intorno ad una corte centrale destinata al gioco, protetta dalla strada. Questo "oggetto" architettonico appare "poggiato" sul suolo originale, che resta inalterato nel suo sviluppo e, con piccole modifiche, modellato per questioni di fruibilità.

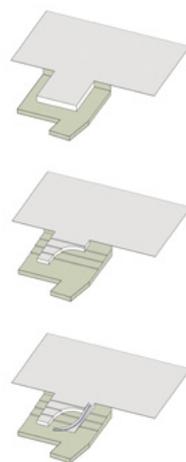
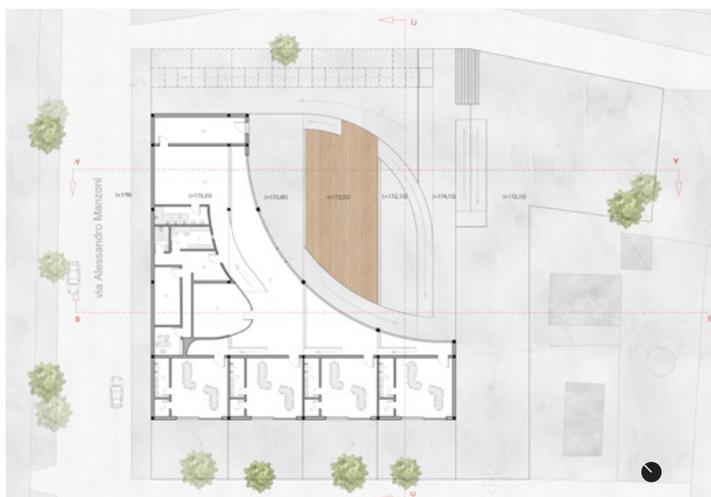
Il problema del recinto e del rapporto con la strada è risolto ponendo l'edificio lontano dalla strada, al di sotto del livello stradale. In tal modo, la scuola, il cui ingresso si raggiunge da un grande

taglio/rampa nel verde, è protetta dal salto di quota e la sua copertina funge da parco pubblico panoramico al livello della strada.

Le aule adibite alle lezioni frontali sono progettate come un unico grande spazio in cui i servizi funzionano da divisori. Lo spazio mensa è invece aperto sullo spazio della corte.

Dalla corte, l'apertura delle aule consente di traguardare il Vesuvio in lontananza. Il volume in calcestruzzo armato, nella sua grezza evocatività e nel silenzio delle sue superfici, funziona da cornice ed astrae il paesaggio dal suo contesto come se fosse un quadro "vivente" in una galleria d'arte, trasformando l'edificio in un dispositivo di inquadramento e di fruizione del paesaggio, definendo, attraverso l'architettura, un concetto nuovo di "recinto".





La dissoluzione completa del recinto avviene nella maniera più radicale quando la copertura stessa delle aule coincide completamente con il progetto di suolo urbano.

In questo progetto, l'obiettivo non è tanto di operare un'azione di tutela degli elementi naturali quanto di sperimentare il progetto della scuola come un'opportunità di spazio pubblico, un suolo urbano attrezzato e finalmente capace di fruire del paesaggio.

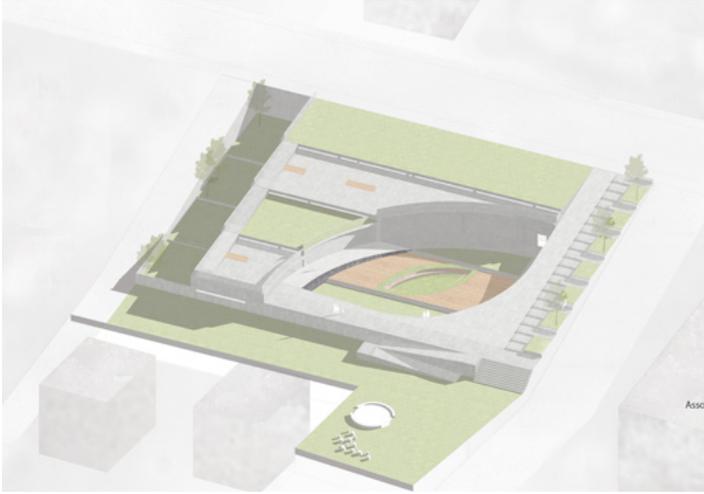
La decompressione dello spazio urbano diventa, in questa parte di città, particolarmente strategica, considerata la congestione stradale e automobilistica legata principalmente ai già moderati flussi dell'Ospedale Fatebenefratelli e della Scuola Svizzera. Il progetto quindi, attraverso una terrazza urbana in conti-

nuità con il livello della strada, decomprime lo spazio, lo organizza con una gradonata e lo tende verso il paesaggio che viene finalmente restituito allo spazio pubblico.

L'obiettivo finale è quindi quello di lavorare più sulla città che sul paesaggio, al fine di restituire la percezione di quest'ultimo direttamente da via Manzoni, proprio laddove il costruito è più denso, i flussi sono più insistenti ed è più difficile recuperare i valori ambientali del contesto.

Il programma della scuola si articola al di sotto di questa piattaforma, sfruttando il salto di quota tra il sito di progetto e il livello della strada come opportunità per aprire tutti gli spazi scolastici su una corte panoramica, aperta sul paesaggio del Golfo di Napoli. Sempre

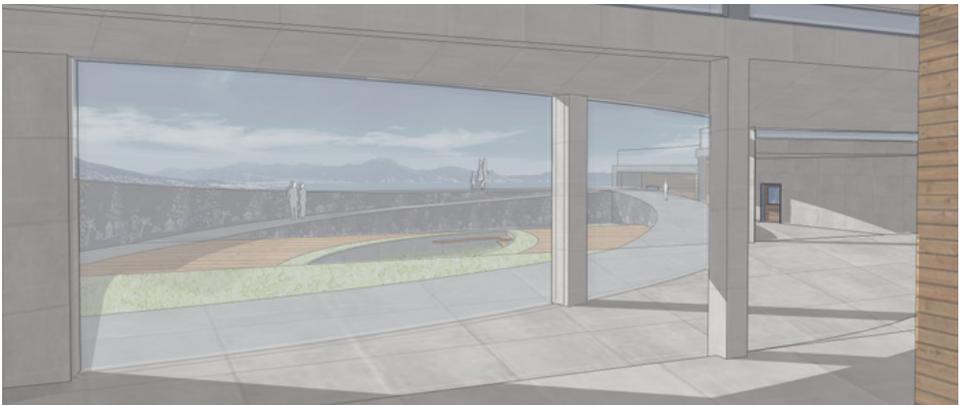


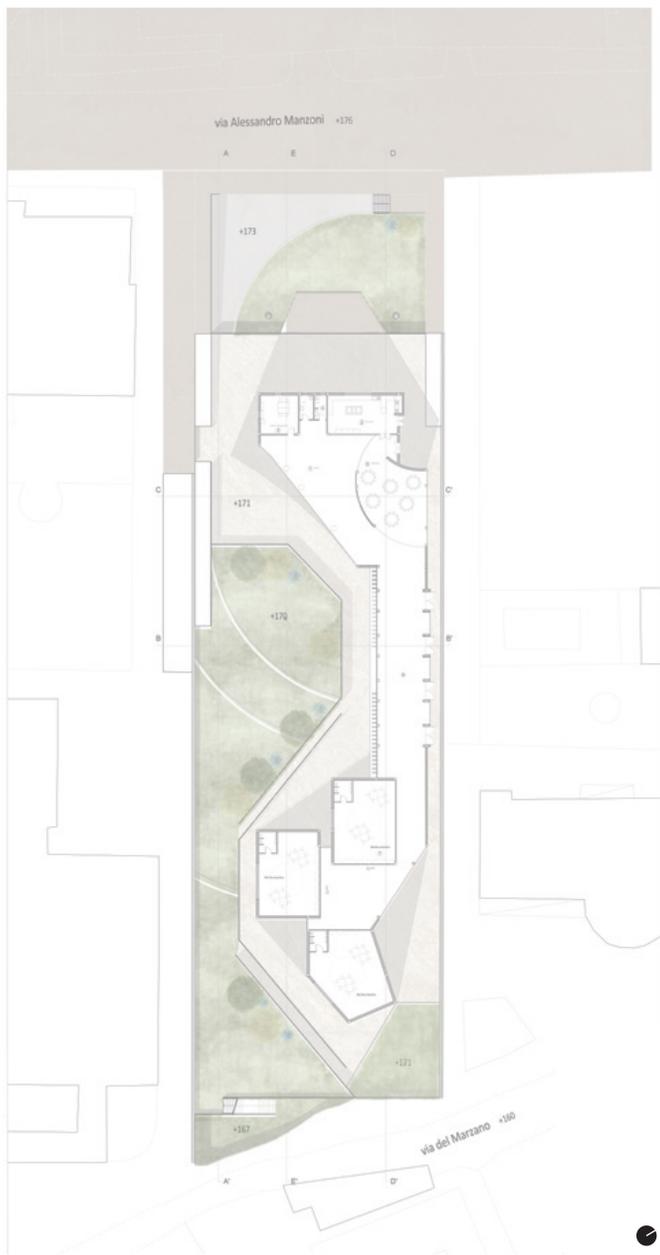


In questa pagina: assonometria del progetto e vista della corte dal connettivo interno.  
Nella pagina accanto: planimetria del piano terra della scuola, diagrammi di progetto, sezione trasversale del lotto di progetto.

grazie al disvello, gli spazi della didattica risultano in questo modo protetti dal suolo pubblico: lo spazio pubblico si affaccia sulla corte della scuola ma non è possibile accedervi direttamente. Questa rappresenta una scelta importante nel progetto: laddove potrebbe esserci un cancello, attraverso l'architettura è possibile configurare un bordo di dialogo che, pur senza contatto, rappresenta la grande sfida per una città senza barriere. Particolarmente interessante risulta inoltre la composizione degli spazi in-

terni, a partire da un grande ingresso/connettivo in costante relazione con la corte esterna e che a questa si adatta nella sua morbida configurazione, distribuendo sia agli spazi di servizio che alle aule. Queste ultime, assieme ai rispettivi spazi aperti, sono in continuità tra loro ma al tempo stesso leggermente sfalsate dal punto di vista orografico e attrezzate con delle piccole rampe di accesso, ancora una volta dando al suolo un ruolo principale nell'organizzazione e distribuzione degli spazi, sia interni che esterni.





In questa pagina: planimetria del piano terra della scuola, diagrammi di progetto.

Nella pagina accanto: sezione longitudinale del lotto di progetto, vista delle "zolle" (volumi di progetto) dai percorsi esterni di attraversamento.





L'obiettivo del progetto è stabilire, tramite l'architettura, una scansione progressiva e graduale della transizione da città a paesaggio e da spazio pubblico ad aule private.

Due coperture in calcestruzzo, massicce come zolle, sono i ripari lapidei agli spazi ed ai percorsi interni. Queste coperture determinano tre spazi aperti attorno ai quali si articola tutto il programma della scuola dell'infanzia. Il primo, al livello strada, gestisce l'attacco con via Manzoni e funziona da slargo di ingresso e spazio pubblico panoramico aperto alla collettività. Il secondo, ad una quota inferiore rispetto all'ingresso, funziona da corte su cui si aprono gli spazi collettivi della scuola: la hall, l'aula comune, la mensa sono organizzati fluidamente intorno a questo secondo vuoto. Il terzo, a servizio delle aule, è

una terrazza che si apre sul paesaggio. Dalla strada alla terrazza panoramica, lo spazio è organizzato secondo un gioco percettivo di progressivi disvelamenti degli spazi aperti, incoraggiando l'esplorazione da parte del bambino attraverso la libera mobilità. I connettivi sono aperti e il programma è differenziato in maniera aperta e flessibile, al fine di garantire una continua reinterpretazione del programma. Gli unici volumi chiusi sono rappresentati dalle aule per le lezioni frontali, che però affacciano sulla terrazza panoramica comune.

La scansione dei tre vuoti ispira tre modi dell'abitare la scuola: pubblico, collettivo e privato. Tale gradualità consente di sfumare la rigidità del recinto che da limite diventa bordo tra città e natura.



## Differenti approcci progettuali

a cura di Paola Buccaro

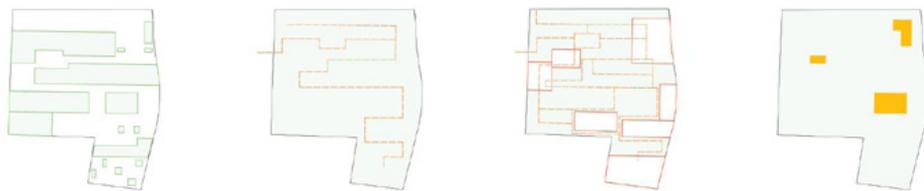


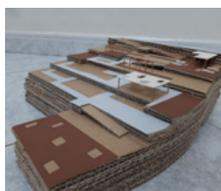
In alto: planimetria generale; in basso: schemi concettuali.

Il progetto in esame si sviluppa sulla parte di lotto più compatta e parte dal concetto di labirinto, strettamente legato al gioco e all'infanzia. Proprio attraverso questo artificio architettonico si tenta di generare una percorrenza lenta del sito d'intervento, fatta di numerose esperienze spaziali che scandiscono il percorso labirintico: rampe, scale, zone pavimentate o erbose, luoghi coperti e non, si susseguono in un'alternanza di sensazioni che genera curiosità e vivacità nella permanenza in questo spazio. Tre volumi, aperti ma

coperti, rappresentano i luoghi dell'apprendimento, nonché spazi confortevoli per godere del paesaggio e della natura che caratterizzano il luogo. Il labirinto, così concepito, permette di ammorbidire dunque la forte pendenza del terreno, di modo da evitare l'inserimento di grandi scalinate e da rendere il progetto accessibile a tutti. Il percorso è arricchito dalla presenza dell'alberatura che, insieme ai leggeri porticati, fornisce riparo e comfort.

Il progetto, come si nota dagli schemi concettuali, nasce proprio dall'analisi





del verde esistente che viene recuperato e salvaguardato con un approccio delicato al sito. Il percorso, intersecato poi con il verde esistente, dà vita ad una serie di aree dalle diverse funzioni rese distinguibili dalle differenze materiche. L'ultimo step della fase compositiva è rappresentato dall'inserimento dei tre elementi volumetrici che inquadrano il paesaggio esaltandone il valore identitario. La verifica del progetto attraverso la realizzazione di plastici a scale differenti è stata fondamentale per il controllo

della vasta scala e delle notevoli differenze di quota, dando vita così alla sperimentazione del labirinto come espediente architettonico a supporto della didattica all'aperto.



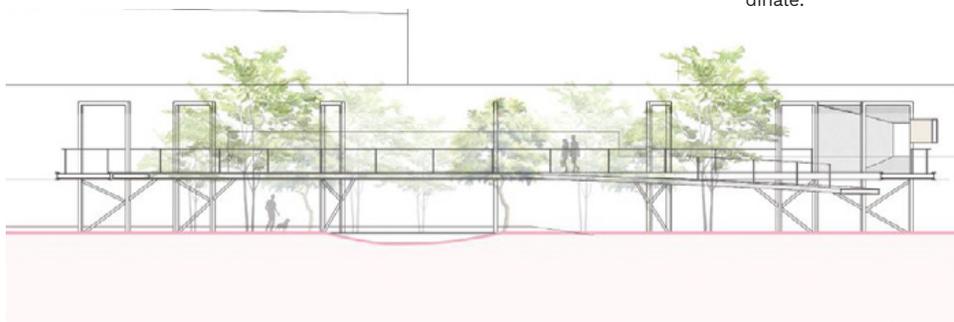
In alto: vista e plastici di studio; in basso: sezione longitudinale.



Il punto di partenza di questo progetto è stata l'esigenza di superare il forte dislivello presente tra la quota di via Manzoni e quella del lotto in questione, ricercando il modo più rispettoso per intervenire. In questo caso, infatti, si è scelto di utilizzare un approccio delicato nei confronti della preesistenza, procedendo con il criterio del minimo intervento. Il risultato è dunque un doppio percorso che si appoggia con leggerezza al terreno affermandosi tuttavia come un segno distinguibile nell'ambiente urbano. La passerella

parte dal livello stradale, per poi sdoppiarsi in due percorsi: uno mantiene la quota di via Manzoni, l'altro si inclina e permette di raggiungere la quota inferiore del terreno. Il percorso sopraelevato, in particolare, è arricchito da due coni ottici posti all'interno di due volumi che sporgono dalla passerella e inquadrano specifiche porzioni di paesaggio mettendo in luce due punti topici: il Vesuvio e Capri. Al di sotto di questo percorso paesaggistico si genera un terzo camminamento coperto e riparato che fornisce un'ulteriore esperienza

In questa pagina: in alto: planimetria generale; in basso: sezione longitudinale.

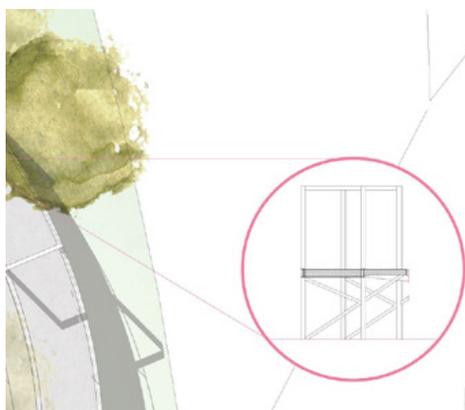
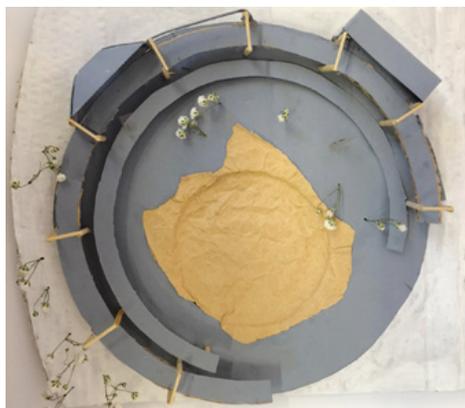




dello stesso oggetto architettonico. La forma curva della passerella genera uno spazio circolare centrale, raccolto e immerso nella natura, che rappresenta lo spazio per l'apprendimento all'aperto. Anche in questo caso la natura preesistente è preservata e integrata nel progetto il più possibile, facendo del vincolo un elemento caratterizzante la composizione.

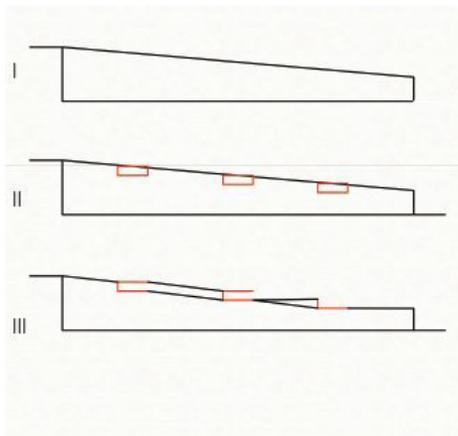
Particolare attenzione è stata posta, nell'ultima fase di studio, nella progettazione della passerella dal punto di vista strutturale con la scelta materica dell'acciaio, che garantisce stabilità anche con l'utilizzo di sezioni sottili.

Il progetto mira in definitiva ad esaltare le caratteristiche naturali e paesaggistiche e a risolvere le differenze di quota con un unico oggetto architettonico che grazie alla sua forma garantisce una pluralità di esperienze.



In alto: vista e coni ottici; di lato: plastico di studio, stralcio di pianta e dettaglio costruttivo.

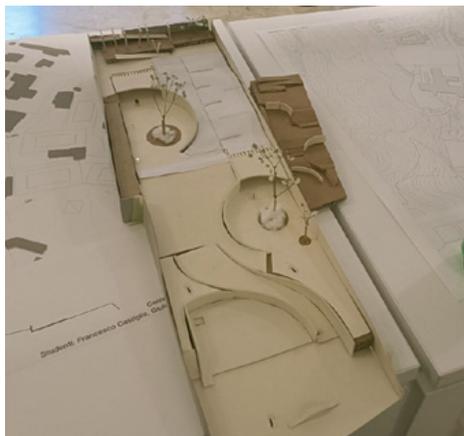
In alto: planimetria generale, schemi concettuali; in basso: sezione trasversale.



L'utilizzo della forma curvilinea caratterizza anche il terzo progetto selezionato, che si inserisce tuttavia nella porzione di lotto che si sviluppa in lunghezza.

Il fine del progetto è quello di stabilire una connessione tra via Manzoni e via del Marzano, che attualmente è resa impossibile dal forte dislivello. Attraverso l'architettura si tenta dunque ancora una volta di addolcire le pendenze e al tempo stesso generare spazi per la vita di comunità. L'approccio al lavoro di suolo, in questo caso, prevede la sot-



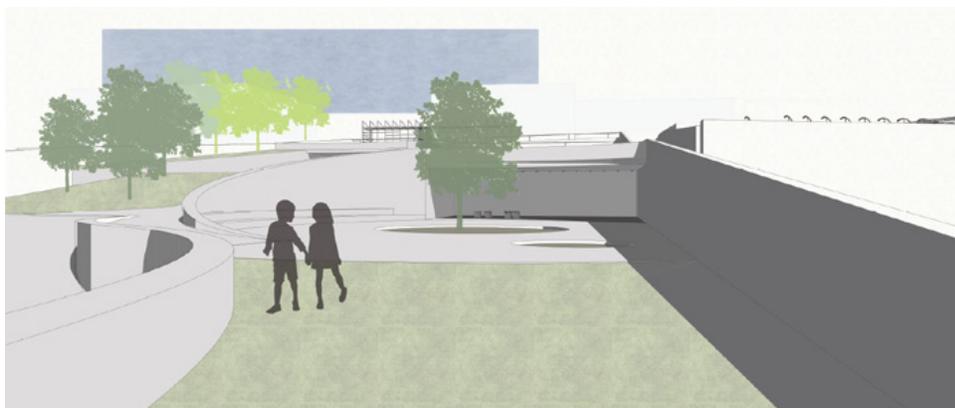


trazione di materia e la composizione di una serie di terrazzamenti collegati tra loro da un'unica rampa fluida.

Tale sottrazione permette poi la formazione di una serie di stanze circolari a cielo aperto, utilizzabili come punto di raccolta intorno all'elemento simbolico dell'albero. Inoltre, su queste si affacciano delle aule ipogee, invisibili dall'alto e perciò riconoscibili solo nel momento in cui si attraversa lo spazio. Questi ambienti godono di una vista privilegiata sulla natura e sul paesaggio e rappresentano un luogo ideale per la

sperimentazione didattica, nonché per mostre ed esposizioni.

Il progetto in esame è stato condotto con particolare attenzione alla dimensione umana che si è soffermata nella fase finale su un approfondimento sugli elementi di arredo urbano che caratterizzano questo percorso, ribadendo con fermezza la necessità di progettare spazi aperti a misura d'uomo.





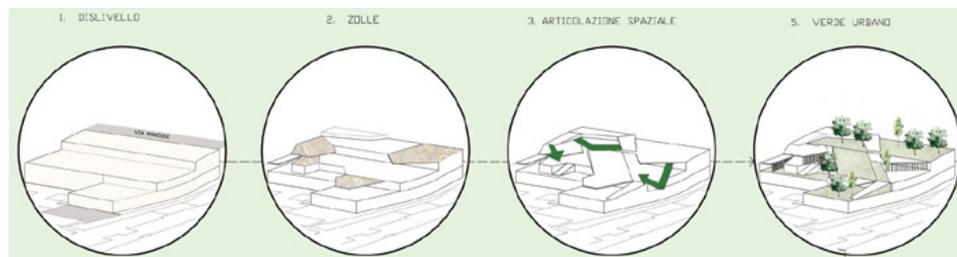
In alto: planimetria generale; in basso: schemi concettuali.

L'utilizzo di terrazzamenti partendo dalle quote esistenti è un metodo che si ritrova anche in questo ultimo progetto, caratterizzato però da forme spezzate e non più curvilinee. In questo caso, si è proceduto con l'individuazione di una serie di zolle dalla forma irregolare, messe in comunicazione da rampe. Il margine stradale su via Manzoni si amplia fornendo l'accesso al percorso che si sviluppa su tre terrazzamenti che assecondano le differenze di altezza del terreno. Tali terrazzamenti, se alla quota superiore rappresen-

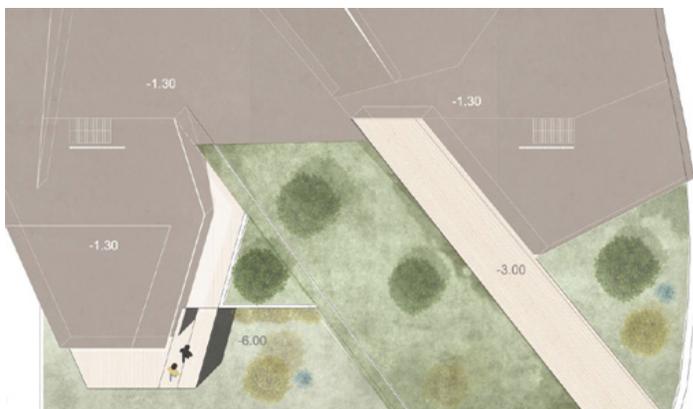
tano il punto di contatto visivo con il paesaggio, a quella inferiore forniscono un riparo per spazi aperti ma coperti. L'alternanza di aree pavimentate e aree erbose arricchisce il percorso di sensazioni diverse rese possibili anche grazie all'attenzione nell'inserimento di verde alto che possa fornire ombra.

L'utilizzo del legno come materiale principale garantisce la perfetta integrazione tra progetto e natura, in una fusione di elementi apparentemente contrastanti.

Il risultato finale è quello di un percor-



**progetto di**  
Melissa Scarpaticcio  
Maria Luisa Stia



In alto: stralcio di pianta e vista; in basso: sezione longitudinale.



so ibrido, che non presenta delle funzioni specifiche ma si rende flessibile e adattabile a numerose attività possibili, senza però risultare indefinito e spersonalizzato.

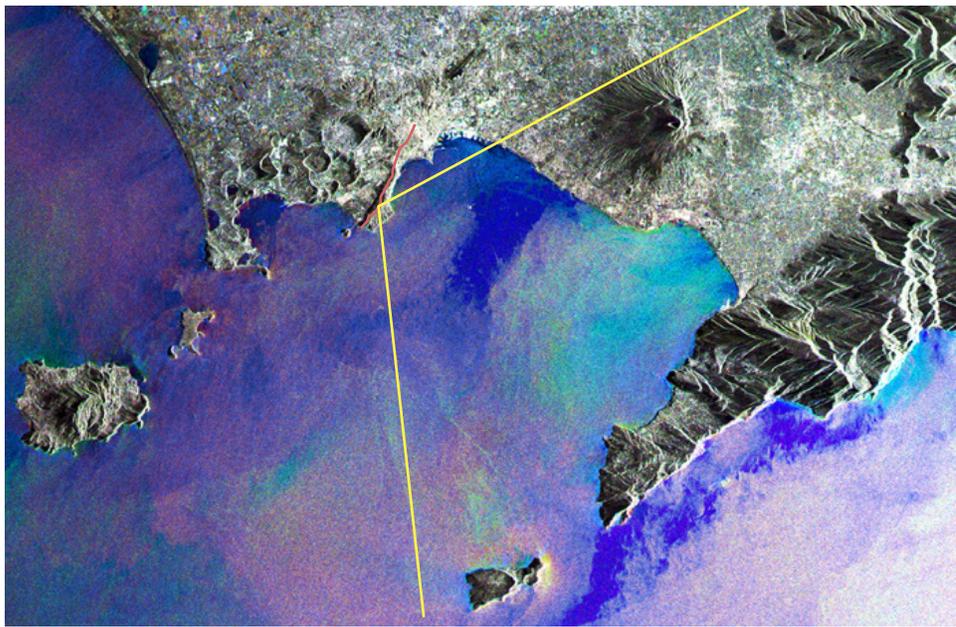
In definitiva, i progetti selezionati in questa sede risultano essere molto diversi tra loro negli esiti, pur partendo dai medesimi presupposti. Tuttavia questa diversità dimostra quanto il progetto di architettura sia rivelatore di scenari possibili. Dall'osservazione delle differenze progettuali, infatti, si comprende come le attività laboratoriali rappre-

sentino una preziosa occasione per la sperimentazione di forme, approcci e modalità di rappresentazione che non si limitano a osservare la realtà che ci circonda ma forniscono un contributo sempre nuovo alla ricerca.



## Topografia e progetto: emersioni del paesaggio attraverso l'architettura

Simone Castaldi



La collina di Posillipo, sistema complesso, stratificato, sospeso tra città e paesaggio, è uno dei “campi” più importanti dell’“insieme ambientale” del Golfo di Napoli, per utilizzare espressioni gregottiane<sup>1</sup>. Il tessuto urbano più denso si aggancia all’antico tracciato di via Alessandro Manzoni, che percorre per tutta la sua lunghezza la cresta del rilievo orografico, e va diradandosi lungo le pendici della collina. Proprio a causa della posizione privilegiata delle sue pendici, la collina di Posillipo, dall’essere un elemento naturalistico di rilievo, è stata brutalmente

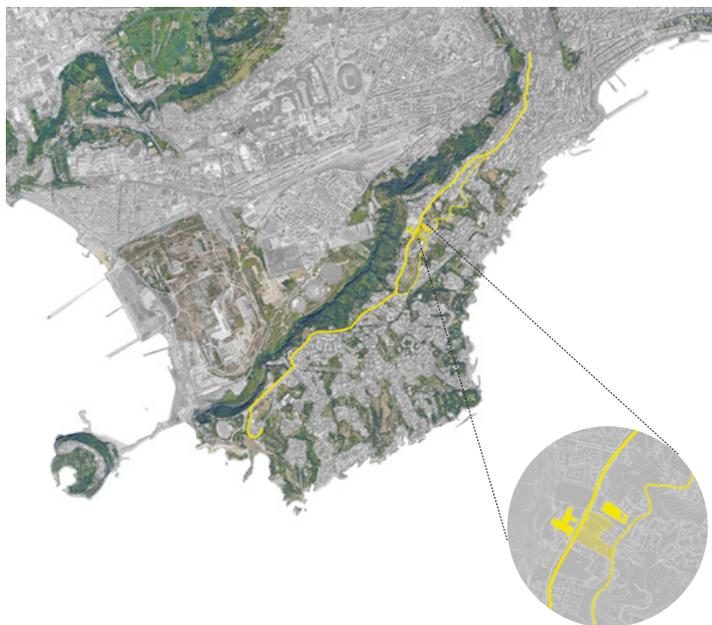
urbanizzata durante la seconda metà del secolo scorso, fino al punto da rendere il verde residuale una testimonianza preziosissima del paesaggio agricolo e naturale precedente alla più recente espansione.

È proprio in uno di questi *residui di paesaggio* che si individua il sito oggetto del lavoro didattico, ponendo subito la necessità di immaginare il progetto come strumento di valorizzazione attraverso la trasformazione, senza negare la contraddizione del costruito più recente attraverso la ricerca di una continuità tra “natura e cultura” e tra “terri-



Nella pagina accanto, in alto: rappresentazione radar satellitare ASAR (Advanced Synthetic Aperture Radar) del Golfo di Napoli. Fonte: ENVISAT. In giallo il cono ottico che indica la relazione panoramica del sito di progetto con il paesaggio del Golfo. In basso: pianta di Alessandro Baratta, 1629 (dettaglio).

In questa pagina, in alto: ortofoto satellitare. In basso: sezione territoriale sull'area di studio.



torio e storia”<sup>2</sup>.

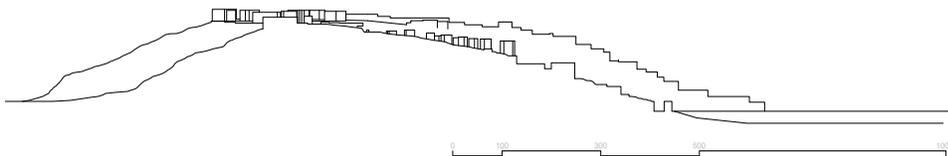
Il sito oggetto del lavoro di laboratorio presenta diverse sfide a diverse scale: la sua relazione con il golfo, il complesso dislivello che lo caratterizza, la fragilità degli attacchi con le strade, il ruolo dell’invasivo costruito del contesto. Questa complessità è capace di mettere gli studenti di fronte ad un confronto precoce con la necessità che «anche di fronte ad uno spazio geografico altamente manipolato il problema resta l’individuazione del [...] grado di congruenza tra il materiale geografico e l’organizzazione introdotta»<sup>3</sup>.

L’area si sviluppa tra una strada storica di portata urbana a nord-est (via Alessandro Manzoni) ed una traccia delicatissima degli antichi percorsi agricoli a sud- ovest (via del Marzano). Confrontarsi con questo sito vuol dire quindi

affrontare il tema dello sfumarsi della città nel paesaggio, indagare le possibilità di un anello di congiunzione, come un bordo<sup>4</sup> tra una grande infrastruttura viaria ed i resti delicati del paesaggio agricolo, oramai soffocati dall’edilizia più recente.

Inoltre, il dislivello di sedici metri tra via del Marzano e via Alessandro Manzoni parte con l’essere il principale ostacolo all’articolazione del progetto ma presto diventa l’opportunità per la riconquista percettiva del paesaggio mediterraneo del Golfo di Napoli.

Questo tema è già interpretato da due preesistenze significative nei siti immediatamente adiacenti. L’Ospedale Madonna del Buonconsiglio (poi Fatebenefratelli), interpreta il tema in maniera prettamente urbana perché innestato direttamente su via Alessandro Manzo-





ni. Al contrario, l'Istituto Comprensivo R. Viviani dell'architetto Dolf Schnebli (1964-67), sfrutta il salto di quota per organizzare gli spazi intorno a due corti digradanti, aprendo gli spazi didattici verso il paesaggio del golfo. La scuola si innesta alla città ma è soprattutto dispositivo di fruizione del paesaggio.

È dunque da un atto di conoscenza del sito che si ricava il progetto, che cerca il suo significato soprattutto nella sua capacità di interpretazione ed emersione del contesto. I valori del sito vengono "a galla" e tramite il progetto diventano più leggibili e chiari<sup>5</sup>.

Il confronto tra paesaggio e città, nei lavori degli studenti, avviene allora con approcci più sommessi e silenziosi di racconto e adattamento, in cui vince il desiderio di far penetrare – come con delle vere e proprie iniezioni – il paesaggio nella città, ora con slanci di conquista più arditi, approcci più propriamente urbani in cui è la città che sembra voler entrare nel paesaggio.

I primi indagano le possibilità di organizzazione del progetto a partire dalle asperità del sito, operando «con il minimo degli spostamenti possibili, per incontrare

il minimo di resistenza»<sup>6</sup>, progetti di percorsi, padiglioni e terrazze, tracce sottili, che però sono capaci da soli di caratterizzare l'ambiente per intero.

I secondi cercano di dirottare l'urbanizzazione recente come se, ad una radicale alterazione dell'ambiente come quella della collina di Posillipo, sia necessario rispondere con un gesto altrettanto urbano per la riconquista del paesaggio. In questi progetti il tema dell'attacco con la strada diventa centrale, il limite del recinto diventa bordo di interscambio, diventando ora playground su diversi livelli, ora piazza panoramica e pubblica. A volte, il progetto sposta il suolo urbano verso il basso, assecondando la collina, in altri casi si alza su pilotis al fine di limitare il contatto con il suolo e rafforzare il ruolo dell'artificio nel confronto con il paesaggio.

In tutti i casi, il golfo di Napoli emerge, il suolo si fa protagonista, la ricucitura del sito con la strada si fa più attenta, tutto secondo diverse angolazioni e racconti personali, ma sempre rafforzato da una attenzione nei confronti del luogo che si spreca con generosità negli slanci del progetto.

Note:

<sup>1</sup> Vittorio Gregotti, *Il territorio dell'architettura*, Feltrinelli, Milano 1966.

<sup>2</sup> *Bozza di Manifesto per la società dei territorialisti/e*, 2010-11, p. 3 (<http://www.societadeiterrorialisti.it/manifesto-sdt>).

<sup>3</sup> Vittorio Gregotti, *Il territorio dell'architettura* cit., p. 91.

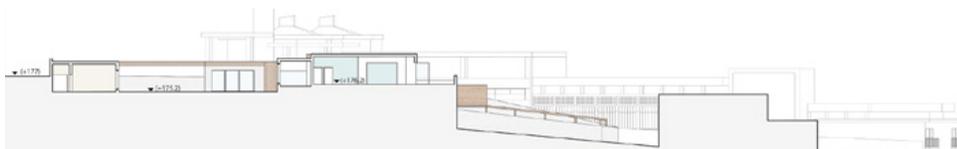
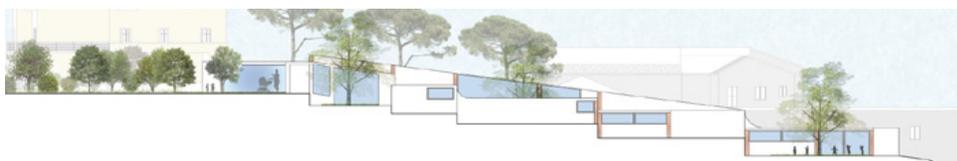
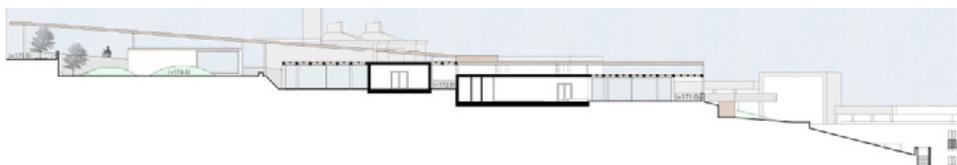
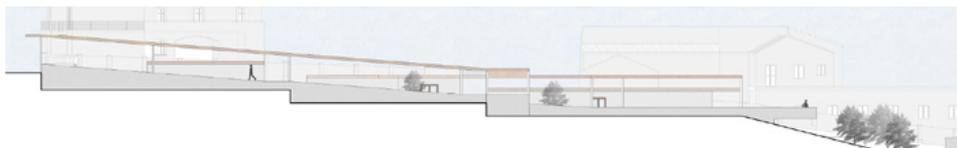
<sup>4</sup> Richard Sennett, *Building and Dwelling*, Allen Lane, London 2018; trad. it. *Costruire e abitare. Etica per la città*, Feltrinelli, Milano 2018.

<sup>5</sup> Vittorio Gregotti, *Dentro l'architettura*, Bollati Boringhieri, Torino 1991.

<sup>6</sup> Vittorio Gregotti, *Il territorio dell'architettura* cit., p. 91.

Nella pagina accanto:  
relazione del sito con l'istituto  
Comprensivo R. Viviani e con il paesaggio  
del Golfo (foto di A. Bernieri).

In questa pagina: sezioni  
di progetto elaborate da V. Birra, M. L. Stia,  
G. Ruggiero, L. Conte, M. Di  
Martino.



## La dimensione umana come unità di misura della città

Paola Buccaro



Parallelamente al progetto dell'edificio scolastico, con le sue regole compositive e normative, gli allievi di questo laboratorio hanno colto la sfida di progettare un polo didattico all'aperto che rappresentasse il nodo di connessione tra la città e la scuola, nonché tra città e paesaggio. In particolare, si è richiesta la progettazione di una serie di aule all'aperto, che potessero diventare il luogo in cui nascono e si sviluppano nuove modalità di apprendimento. La complessa orografia del sito ha suggerito numerose soluzioni del medesi-

mo problema progettuale, dando vita a scenari differenti che rappresentano, ognuno a suo modo, un punto di partenza per la sperimentazione di nuovi metodi didattici e di interazione tra uomo, natura e architettura.

L'ampiezza del sito d'intervento diventa dunque un'occasione per misurare e misurarsi con la scala urbana: questa, proprio per la sua complessità, necessita di essere ricondotta ad una dimensione tale da rendere aree attualmente in disuso luoghi per poter vivere lo spazio aperto ed interagire con esso.

In alto: *Te Tuhirangi Contour*, Richard Serra, 1999-2001; in basso *The matter of time*, di Richard Serra, 2005.





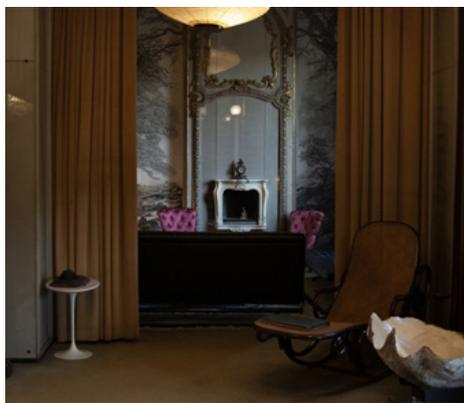
In questa pagina: *El petit Comte Kindergarten*, RCR arquitectos, 2010.

Per questo motivo, risulta fondamentale nello sviluppo dei progetti del laboratorio il recupero della dimensione umana come guida nella progettazione degli spazi aperti, che spesso non sono ritenuti un problema di architettura degli interni. Tuttavia, come suggerisce Christian Norberg-Shulz, “la funzione di raduno esercitata dalla città determina [...] un interno urbano” (NORBERG-SHULZ 1980, 58); è dunque fondamentale nella progettazione urbana l’approccio caratteristico della disciplina d’interni e l’attenzione alla pic-

cola scala. Attraverso la riattivazione di spazi abbandonati da destinare a nuovi approcci educativi, si promuove la cura per il territorio, con le sue peculiarità naturali e paesaggistiche, facendo del progetto lo strumento principale della crescita della comunità.

La difficoltà maggiore nell’approccio al progetto è stata rappresentata dal confronto con la sezione del sito d’intervento e la sua articolata geomorfologia, che al tempo stesso ha innescato i processi progettuali e la sperimentazione libera di soluzioni innovative caratte





rizzate da differenti metodi di progetto del suolo. Se in alcuni casi, infatti, si è proceduto con il minimo intervento appoggiandosi con delicatezza al terreno e assecondando le differenze di quota esistenti, in altri il filo conduttore è stata la sottrazione di materia e il progetto ipogeo. In questo modo, si è generato un continuo confronto tra gli studenti sui differenti metodi progettuali, in un reciproco scambio di idee e soluzioni. Misurarsi con l'orografia del luogo significa prendere coscienza delle sue peculiarità paesaggistiche e della necessità

che il progetto comunichi strettamente con esse per valorizzarle e integrarle nei processi di trasformazione urbana. In tal senso, è stato fondamentale procedere con rispetto nei confronti del paesaggio e della natura preesistente, attraverso la conservazione di elementi naturali e la selezione di coni ottici e porzioni di paesaggio da mettere in luce mediante il progetto. Per la valorizzazione dei punti panoramici è infatti necessaria una messa in evidenza di elementi e parti attraverso dispositivi architettonici, che risultano essere lo

In questa pagina: fotografie di Luigi Ghirri.

Nella pagina accanto: in alto: *Ville Savoye*, Le Corbusier; in basso: *Appartement avec terrasse*, Le Corbusier, 1932.





strumento mediante il quale rendere misurabile e leggibile l'astratta relazione con il paesaggio. Come scrive infatti Francesco Venezia, "tale profondità può essere rafforzata dall'introduzione di oggetti intermedi, sorta di traguardi ottici, che ci consentono di scandagliare con lo sguardo lo spazio vuoto che, diversamente, apparirebbe compromesso. È questo il motivo per cui in tante piazze sono stati collocati [...] elementi che stabiliscono un traguardo intermedio che rende leggibile la profondità di quello spazio" (VENEZIA 2011, 52).

Durante lo svolgimento del laboratorio è stata fondamentale l'attenzione alla rappresentazione e comunicazione del progetto, attraverso l'utilizzo di tecniche sia tradizionali che contemporanee. Nella prima fase di studio, infatti, si è ritenuto necessario verificare ogni avanzamento progettuale attraverso la realizzazione di plastici e modelli che con semplicità restituissero le prime idee, costruendo così un archivio tangi-

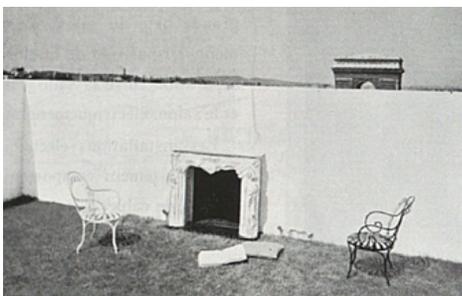
bile delle singole fasi di progetto. Nello stadio finale del laboratorio, invece, gli allievi si sono concentrati sulla comunicazione visiva del progetto e hanno sperimentato in autonomia i diversi metodi di rappresentazione, selezionando poi i materiali più adatti alla comprensione del progetto ai fini dell'esame.

I progetti selezionati non hanno la pretesa di essere un punto di arrivo con esiti progettuali certi e definiti, ma al contrario rappresentano solo l'inizio di una sperimentazione partecipata e cosciente da portare avanti nei successivi laboratori.

In definitiva, l'esperienza di questo corso è stata volta alla cura consapevole del territorio e del progetto in tutte le sue fasi e alla sperimentazione ragionata di nuovi possibili approcci compositivi, favorendo tanto la consapevolezza progettuale quanto la condivisione di idee e visioni.

#### Bibliografia

Christian Norberg-Schulz (1980). *Genius Loci. Towards a Phenomenology of Architecture*, Amburgo, Rizzoli, 1980;  
 Gioconda Cafiero, Nicola Flora, Paolo Giardiello (eds.) (2020), *Costruire l'abitare contemporaneo. Temi e metodi del progetto*, Il Poligrafo, Padova;  
 Francesco Venezia (2011), *Il controllo dell'orizzonte*, in *Che cosa è l'architettura. Lezioni, conferenze, un intervento*, Electa, Milano.



## Dalla cura della città al progetto di architettura per una scuola in salute

*Pasquale Miano*



Esiste una diretta e positiva correlazione tra urbanità e salubrità, nonostante gli spazi della città (in particolare quelli legati alle attrezzature pubbliche) siano stati concepiti e vissuti, nell'ultimo secolo, quasi secondo una condizione opposta, di frattura e di completa separazione. Si avverte la necessità di un ripensamento radicale delle relazioni tra attrezzature pubbliche, città e salute, che solo in parte si è realizzato nella realtà italiana. In questo processo si colloca il tema del rinnovamento del patrimonio architettonico scolastico, che assume un ruolo determinante all'interno del dibattito tra salute e città, non solo per le numerose iniziative tese a promuovere azioni di rigenerazione e rinnovamento in corso da alcuni anni a scala nazionale, ma soprattutto per il ruolo che l'attrezzatura scolastica ha sempre svolto nell'ambito di contesti urbani pluristratificati, anche per la maggiore e più spiccata propensione alla sperimentazione progettuale, rispetto ad altri spazi e strutture urbane.

La possibilità, infatti, di poter mettere in discussione e ripensare gli aspetti più significativi della composizione degli spazi, del programma architettonico, degli schemi distributivi dell'edificio scolastico, così come, alla scala più di dettaglio, delle pareti, dei banchi, dei mobili contenitori, rappresenta un'occasione unica, da un lato, per un aggiornamento in termini architettonici, tecnologici, strutturali e di sicurezza, di grande importanza; dall'altro, per una riflessione culturale, collettiva e sostanziale, all'interno della disciplina e della pratica dell'architettura. Quest'ultimo passaggio, di fatto, è assolutamente centrale e meriterebbe un maggiore approfondimento e una più profonda consapevolezza da parte della cultura architettonica.

I profondi cambiamenti oggi in corso sull'identità architettonica dell'edificio scolastico si basano su più fattori, tutti naturalmente scatenanti reazioni a catena anche in ambito urbano, soprattutto in relazione ad una nuova idea di salubrità. Il primo tra questi è il rapporto tra interno ed esterno, tra dentro e

fuori, in e out, in un completamento, o meglio, accompagnamento dell'uno verso l'altro e viceversa. Quando De Carlo parlava di occasioni di socializzazione e di proiezione dell'interno verso l'esterno delineava, per certi versi, anche alcuni caratteri di una nuova idea di salubrità, creando le premesse per aggiornare il modo di intendere una condizione necessaria per le città, quella appunto della "salubrità", che però spesso si pone come un'aspettativa molto generica, significativa solo se conseguibile attraverso contenuti ed azioni concrete. La salubrità diventa, in realtà, molto rilevante, proprio in quanto "condensazione" di un carattere potenzialmente da acquisire nella città contemporanea. Per questo motivo, dal punto di vista strategico, l'edificio scolastico è da intendere come un possibile "nodo di salubrità" dentro una visione sicuramente problematica nella quale la città, il paesaggio, l'architettura possono essere considerate come agenti di per sé in grado di fornire le proprie cure mediche e, in questo senso, garantire una condizione di salubrità. La città non è solo il luogo di concentrati problemi sociali, ambientali e di salute, ma anche uno strumento di benessere.

Il secondo fattore su cui si basa il progetto delle nuove scuole è la messa in discussione delle azioni che i fruitori della scuola, in modi e tempi differenti, svolgono, sulle quali la costruzione dello spazio architettonico fonda molteplici suoi presupposti. Questo tema mette in campo una relazione specifica e particolarmente significativa nella contemporaneità, cioè il rapporto tra architettura, corpo e movimento, in un certo senso demolendo il concetto stesso di medicalizzazione, promuovendo un nuovo modo di intendere la salute, coinvolgendo una rete di spazi per la cura, diffusi e non più concentrati, decentralizzati e preventivi rispet-

to alle patologie, lavorando in un'ottica di demedicalizzazione della città. Una rete che non può funzionare autonomamente, ma che, a partire da una nuova tipologia di scuole, che abbiamo definito "aperte", deve essere connessa a impianti e spazi sportivi, infrastrutture abitate, parchi di nuova concezione. Spazi urbani di pregio culturale, in senso ampio, intrecciati e stratificati, dove le distinzioni tendono a perdersi e dove la bellezza è espressa in termini di cura dell'abitare urbano.

La bellezza introduce il terzo fattore per il progetto delle scuole: la qualità dello spazio abitato, soprattutto dal punto di vista delle nuove generazioni. Questo è il motivo principale per cui è possibile individuare nelle città nodi di salubrità, intesi come spazi urbani di nuova formazione ma radicati nell'esistente, che possano coinvolgere le scuole aperte. I nodi di salubrità richiedono progetti sperimentali, in grado di configurarsi, attraverso un alto livello qualitativo del progetto, come una indagine innovativa sulle relazioni tra architettura, paesaggio e salute, in una prospettiva di ridefinizione dello spazio aperto, ma anche dell'architettura, chiamata a svolgere ruoli innovativi in spazi di connessione, esclusi dal proprio territorio tradizionale. In questo senso la caratteristica emergente e peculiare dei nodi di salubrità è nella loro transitorietà; non solo destinati continuamente a modificarsi nella strategia di cura urbana, ma anche, in un tempo lungo, a perdere di senso in una città sana, dove le azioni diffuse di cura dei cittadini potranno prendere definitivamente il sopravvento.

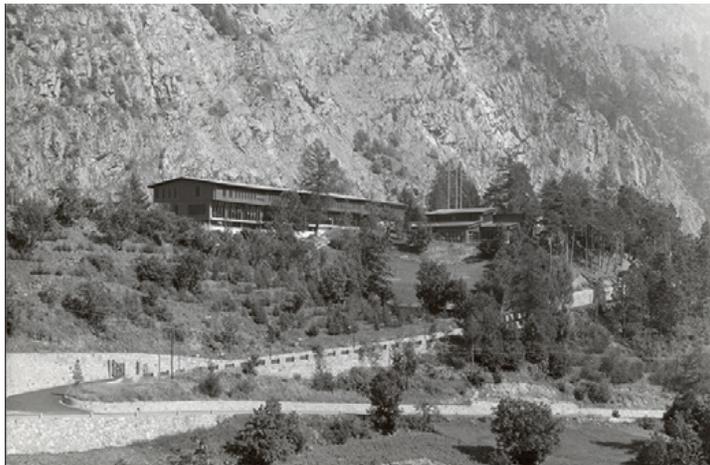
Note:

1. G. De Carlo, Progettazione e partecipazione. Il caso di Rimini, in Id., L'architettura della partecipazione, a cura di S. Marini, Quodilibet, Macerata 2013, pp. 79-101; pp. 100-101

2.G. Borasi, M. Zardini, Imperfect Health: The Medicalization of Architecture, Lars Müller Publishers, Zürich 2012.

## La colonia Olivetti a Brusson. Ambiente, pedagogia e costruzione nell'architettura italiana

Gabriele Neri



In questa pagina:  
Claudio Conte e Leonardo Fiori, colonia Olivetti a Brusson, 1955-1962.  
Nella pagina accanto:  
Claudio Conte e Leonardo Fiori, colonia Olivetti a Brusson, 1955-1962.  
Foto di Ugo Mulas.

Nascosta tra i boschi della val d'Ayas, la colonia Olivetti a Brusson – pensata negli anni Cinquanta per le vacanze dei figli dei dipendenti – non figura tra le più note architetture promosse dalla società di Ivrea. Essa ricevette all'epoca attenzioni puntuali ma infine fugaci, sbiadendo presto di fronte ad altre edificazioni del mecenatismo di Adriano e, più in generale, nel fiume in piena dell'architettura degli anni del boom. Del resto, la colonia di Brusson fu l'opera prima di Leonardo Fiori e Claudio Conte, due giovani e poco conosciuti architetti: un progetto ben disegnato ma non fuori dal comune. In altre parole, un'opera minore.

Tuttavia, un'analisi approfondita (svolta grazie a un progetto di ricerca promosso dall'Archivio del Moderno – Università della Svizzera italiana), dimostra come tale edificio possa occupare un posto ben più significativo nella storia dell'architettura italiana del Novecento, per molte ragioni. In primo luogo, la co-

lonia Olivetti di Brusson costituisce un episodio nodale nell'evoluzione di una tipologia nella quale, più che in altre, si rivela il complesso legame tra spazio e ideologia, tra individuo e collettività, tra costruzione e costrizione, tra architettura e libertà. Essa esprime infatti una nitida revisione dei modelli di colonia per vacanze degli anni Trenta, nei quali, paradossalmente, all'autonomia linguistica di ottimi architetti corrispondeva un omologante programma ideologico, pedagogico e propagandistico, applicato sui *corpi docili* – per usare l'espressione di Michel Foucault – dell'infanzia del Ventennio.

Nel progetto di Fiori e Conte la colonia evolve, abbandonando l'idea di «caserma in miniatura per bambini poveri»: alla base c'è un programma che rivendica l'autonomia della persona e un rinnovamento educativo comuni a istituzioni come i CEMEA, movimento dedicato all'applicazione dei metodi di educazione attiva, che in varia maniera

si poneva sulla scia di John Dewey, Maria Montessori, Roger Cousinet, Adolphe Ferrière, Édouard Claparède, Jean Piaget e Lamberto Borghi, tra gli altri.

Da un'altra prospettiva, il concorso organizzato dalla Olivetti nel 1955-1957 per trovare il progettista della colonia offre uno spaccato dell'architettura italiana degli anni Cinquanta, soprattutto – data la spinta edilizia e turistica che interessava le Alpi – rispetto a concetti quali *ambientamento*, *mimetismo* e *tradizione*. Tra i 37 partecipanti spiccano i nomi di Marcello D'Olivo (che propose un villaggio di «gusci» in cemento simili ad astronavi), Vico Magistretti, Eugenio Gentili Tedeschi e Carlo Scarpa, il quale – dato da alcuni come vincitore predestinato – non riuscì a classificarsi. Nel primo grado di concorso fu troppo vago («non ci si capisce nulla», scrisse la giuria); alla seconda scadenza si ruppe l'automobile che portava i suoi meravigliosi disegni a Ivrea, tardando la consegna.

A vincere furono quindi due giovani outsider milanesi, Leonardo Fiori e Claudio Conte, che realizzarono un progetto «educato» ma sperimentale, nel quale si sentono l'influenza dell'architettura scandinava, la «sintesi delle arti» delle coeve Triennali e la cultura industriale. Alle citazioni di Husserl usate per spiegare la loro idea, filtrate attraverso il milieu milanese di Ernesto N. Rogers e Enzo Paci, Fiori e Conte accompagnano una sofisticata ricerca costruttiva che sposa legno e prefabbricazione grazie alla Legnami Pasotti, ditta bresciana che dal 1879 aveva costruito aeroplani e abitazioni smontabili, dall'Albania all'Australia. A Brusson prese così forma un'opera in cui la tecnologia contemporanea rievoca la sapienza della lavorazione artigianale, mediante incastri, giochi d'ombre, profili e fenditure. Come scrisse Roberto Guiducci, nella colonia di Brusson «si suppone l'indu-

stria, non la si sente». Fu proprio la logica industriale a suggerire agli architetti di sondare orizzonti più ampi. Quello di Brusson è infatti un «modello di metodo» che servirà per successivi cantieri: il rifugio Pirovano allo Stelvio (1964), e soprattutto decine di scuole prefabbricate sparse per l'Italia, meritandosi il premio Compasso d'Oro nel 1970.

Mutazioni sociali, economiche e pedagogiche, provocheranno la progressiva dismissione di quasi tutte le colonie di vacanza presenti in Italia, consegnando spesso all'oblio strutture di grande valore architettonico. A Brusson è andata meglio che altrove: un decennio fa l'edificio è stato convertito in una struttura sanitaria per varie patologie mentali, con un relativo rispetto dell'involucro dell'edificio, ma non senza modifiche radicali all'interno e negli spazi esterni, in cui le reti metalliche rendono evidente il passaggio da una «architettura della libertà» alla compartimentazione terapeutica, che oggi dissolve l'attento progetto del verde originale. Questioni che, ampliando lo sguardo, rimandano alla tutela – ancora troppo vaga – del patrimonio architettonico del XX secolo. Molti temi, insomma, in un'opera tutt'altro che minore, che solo uno studio monografico – se capace di esaminare l'edificio come il risultato di molteplici discipline e livelli interpretativi – può svelare.



## Nessuna scuola è un'isola

*Caterina Barioglio*

Progettare un edificio scolastico – sia che si tratti di una nuova costruzione sia della trasformazione di un edificio esistente – significa agire sul nodo di una articolata rete territoriale modificandone gli equilibri, intervenendo su geografie di trasformazione, polarizzando valori e risorse. I circa 40.000 edifici che ad oggi compongono il patrimonio di edilizia scolastica in Italia, sono tasselli di un'infrastruttura stratificata e diffusa sul territorio nazionale. Si tratta di un patrimonio degradato e datato, che mostra limiti di diversa natura, principalmente strutturali e legati alla sostenibilità e alle prestazioni energetiche.

Questa condizione si chiarisce se si osservano le età di costruzione del patrimonio scolastico italiano: circa la metà degli edifici oggi in uso è stata realizzata durante la “grande stagione dell'edilizia scolastica”, compresa fra l'inizio degli anni Sessanta e la metà degli anni Ottanta del secolo scorso. L'età media degli edifici attivi è di circa cinquantatré anni. La pandemia ha contribuito ad accentuare i limiti preesistenti di questo patrimonio, che ad oggi richiede un ripensamento basato anche sui cambiamenti sociali, demografici e pedagogici degli ultimi decenni. Inoltre, il drammatico calo delle nascite e della popolazione giovanile che l'Italia sta affrontando e dovrà affrontare nei prossimi vent'anni, mette in discussione il futuro di molti edifici esistenti. Con la decrescita della domanda di spazi e il ridimensionamento di studenti e personale delle scuole, strategie di gestione

dell'infrastruttura scolastica a scala territoriale (come azioni di accorpamento, nascita di nuovi poli che accolgono più istituti ecc.) avranno effetti anche alla scala edilizia. Edifici potranno essere ripensati per accogliere gradi scolastici diversi, ospitare attività fuori dall'orario scolastico, o destinare spazi ad altri usi, coerentemente con i bisogni della comunità scolastica e della comunità locale.

In questo senso, nessuna scuola è un'isola completamente autonoma. Se si interpreta la scuola come un'infrastruttura, il progetto di un suo tassello non può prescindere dalla comprensione del suo ruolo sia rispetto agli altri edifici scolastici che popolano il territorio, sia rispetto alle caratteristiche del territorio in cui si inserisce. Come si colloca quell'edificio nella rete dell'edilizia scolastica esistente? Com'è distribuito il bacino di studenti che accoglie? Quanto è accessibile rispetto alla rete di mezzi pubblici? Quanto è distante dai centri abitati? Quanto è distante da altri servizi pubblici? A quale domanda sociale e territoriale prova a rispondere? Come potrebbe cambiare questa domanda rispetto alle proiezioni demografiche e alle trasformazioni socioeconomiche dei prossimi anni?

La comprensione dell'infrastruttura scolastica di un territorio e la misurazione delle sue caratteristiche geografiche contribuiscono a definire potenzialità e criticità dell'area specifica in cui una scuola si inserisce. La sovrapposizione di queste analisi con le esigenze espresse dagli attori coinvolti nella

trasformazione (dagli enti locali alla comunità scolastica) contribuiscono alla definizione della domanda di spazio per una specifica scuola.

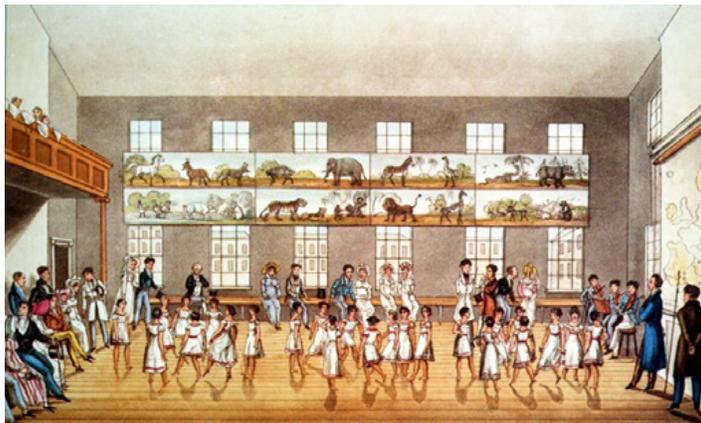
Questo approccio permette di orientare la progettazione interrogandosi su quale modello di scuola sia rispondente alle attese e al potenziale territoriale della realtà locale in cui si colloca, e quale ruolo potrebbe svolgere all'interno dell'infrastruttura scolastica esistente. Ad esempio, un'area con superficie contenuta, collocata in territorio urbano denso e facilmente accessibile in un contesto ricco di servizi, potrebbe essere potenzialmente idonea ad ospitare un modello di scuola-casa, destinata ad accogliere principalmente attività didattiche per uno specifico grado scolastico, in un'oasi protetta rispetto al costruito. Un sito in territori montani, dove la disponibilità di spazio si combina con l'esigenza di raccogliere ampi bacini di studenti e bisogni di presidio territoriale, l'edificio scolastico potrebbe essere orientato verso una scuola *civic center*, piattaforma di servizi in grado di accogliere spazi – come au-

ditorium e attrezzature sportive – accessibili anche dalla comunità locale per attività anche al di fuori dell'orario di lezione. Oppure ancora, una scuola di cintura collocata in un'area accessibile e in posizione strategica rispetto a diversi centri abitati, potrebbe essere ripensata come *hub* territoriale, un polo aperto al territorio, con laboratori disponibili per attività extrascolastiche, base per supportare un sistema di relazioni con le imprese locali e tra realtà scolastica e mondo del lavoro.

Essere consapevoli che ogni progetto di edilizia scolastica rientra in una infrastruttura territoriale esistente permette di riorientare il quadro degli obiettivi per cui l'edificio viene progettato, ampliandolo attraverso un salto di scala. Nonostante la forma degli edifici scolastici, spesso recintati e separati rispetto al costruito, ci porti a pensarli come isole autonome, sono invece parte di una rete soggetta a interazioni tra i suoi elementi e caratterizzata da specificità territoriali che possono contribuire in maniera determinante alla definizione delle strategie di progetto.

## La forma di una pratica

*Daniele Campobenedetto*



School for Children,  
New Lanark, Scozia,  
1817.

Lo spazio dedicato esclusivamente all'apprendimento non è sempre esistito come tale, al contrario viene definito nella sua accezione contemporanea non più tardi di due secoli fa.

I modelli pedagogici che dalla metà del XIX secolo fioriscono nel modo occidentale prendono progressivamente in conto lo spazio come strumento utile alle pratiche educative, un'attenzione che tuttavia viene tradotta con difficoltà nello sviluppo delle infrastrutture pubbliche che, a partire dagli anni Cinquanta del XIX secolo, iniziano ad essere realizzate in Italia.

Molte sperimentazioni legate allo spazio dell'apprendimento infatti, hanno lasciato una traccia molto debole nello sviluppo dell'edilizia scolastica, tanto che il modello positivista della scuola-caserma risulta preponderante ancora nel secondo Novecento inoltrato, e questo nonostante i principi pedagogici, i programmi e le modalità di insegnamento fossero cambiati radicalmente

dall'unità nazionale sino ad allora.

Quali sono quindi le forme di questa relazione? E perché è interessante studiarle oggi?

Quando si tenta di delineare l'evoluzione degli edifici scolastici si fa per lo più riferimento a quegli edifici che hanno supportato modelli pedagogici precisi (dalla scuola all'aperto, al centro civico di quartiere; dalla scuola montessoriana, all'introduzione del paesaggio educativo), e che sono stati in grado di attirare l'attenzione di pedagoghi e architetti, tanto da essere da questi commentati. Tuttavia, gli edifici scolastici italiani sono per lo più progettati dagli uffici tecnici degli enti locali, ed è pertanto difficile ricostruire, attraverso la letteratura, un panorama critico generale sull'edilizia scolastica del Paese. L'istituzione dell'Anagrafe Nazionale dell'Edilizia scolastica ha premesso negli ultimi anni studi che danno conto di questa vasta produzione, all'interno della quale si sono stratificati i molte-

plici approcci all'apprendimento di generazioni di docenti.

I cambiamenti sul piano pedagogico hanno permeato quindi nel corso dei decenni spazi che non erano pensati per accoglierli. Questa condizione riflette chiaramente la parziale indipendenza tra distribuzione e funzione: anche una scuola pensata per un modello pedagogico superato può essere permeabile a modificazioni spaziali improntate a modelli pedagogici innovativi.

La relazione tra la "funzione scuola" e lo spazio che la accoglie, dunque, non è solo una relazione giovane, ma è anche in parte labile nella realtà edilizia del nostro paese.

Nel contesto italiano gli sviluppi pedagogici sembrano avere conseguenze solo a lungo termine sulla trasformazione dello spazio. Questo soprattutto perché non sempre i momenti di massima vivacità in questo campo corrispondono ai momenti di massima espansione edilizia, ma anche perché la costruzione delle scuole e l'elaborazione dei programmi vengono storicamente gestiti da enti diversi: gli enti locali nel primo caso, il Ministero e le Regioni nel secondo. Un meccanismo che, a meno di qualche fortunata eccezione, produce uno sfasamento sostanziale fra i due ambiti.

Negli anni più recenti non sono mancati i tentativi di innovare questa relazione; questi tuttavia sembrano essere concentrati su aspetti prestazionali misurabili (l'adeguamento sismico, la sicurezza antincendio, le caratteristiche energetiche). Su questa linea si muovono sia le linee guida ministeriali del 2013, che i Criteri Ambientali Minimi, adottati come standard per gli edifici pubblici, sia le principali linee di finanziamento legate al Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza.

Se questa prospettiva continuasse ad essere confermata, potrebbe risultare

limitante rispetto al potenziale di trasformazione offerto, in termini di qualità educativa, da un patrimonio edilizio costruito in gran parte negli anni Sessanta e Settanta del Novecento, con grandi problemi di carattere tecnico, ma con caratteristiche costruttive e distributive che ne permetterebbero l'adattamento a concezioni contemporanee delle pratiche di apprendimento. E questo soprattutto in un contesto in cui la sostituzione edilizia su larga scala, nonostante le risorse ingenti messe a disposizione nell'ambito di *Next Generation EU*, non è una soluzione applicabile al tutto il Paese.

Di conseguenza oggi abbiamo a che fare con un patrimonio di edifici da modificare più che da realizzare. Come si possono allora valorizzare le qualità degli edifici oggi utilizzati come scuole e che plausibilmente continueranno ad esserlo ancora per molto tempo, per ospitare un insieme di pratiche progressivamente in cambiamento?

Nel 1979 Thomàs Maldonado, allora direttore di «Casabella», affermava sulle pagine della stessa rivista (n. 447-448) che la realizzazione di molti edifici scolastici avviene fuori da un quadro legislativo ben definito e dall'evoluzione della cultura del paese, uno scollamento che produce una «cultura dell'edilizia scolastica» che tende ad essere autonoma e distante sia dal dibattito politico sia dal dibattito architettonico.

Proprio questa ricucitura può forse essere uno strumento efficace per portare a normare – e quindi poter estendere a tutta l'infrastruttura – il cambiamento costante di questa relazione tra spazio e pratiche.

