

56

Scuola: pedagogia, linguaggio, società

**Enrico Prandi
Francesca Belloni,
Elvio Manganaro**

La scuola e il contributo dell'architettura
Scuole – schulen – schools – écoles – escuelas

**Riccardo Rapparini
Francesca Belloni,
Elvio Manganaro
Micaela Bordin**

Istruzioni pratiche per sognare la scuola. Intervista a Beate Weyland
Ripartire dall'educazione linguistica. Intervista a Silvana Loiero

Scuola società / scuola città. Intervista a Marco Rossi-Doria

**Francesca Belloni
Claudia Tinazzi
Anna Irene Del Monaco
Caterina Barioglio,
Daniele Campobenedetto
Annalucia D'Erchia**

Les enfants nous parlent
Il tempo della scuola. Il percorso lento di una nuova "Architettura Educatrice"
Scuole di Scuola romana
La scuola come modello. Due esperimenti di scuola-città a Torino, 1968-75

**Tommaso Brighenti
Lucia Pennati
Andrea Ronzino**

La ricerca tipologica per l'edificio scolastico nel dopoguerra a Milano.
Arrigo Arrighetti pioniere di modernità
Le scuole di Guido Canella. Tipo forma e comportamento
Architettura che fa scuola. Dolf Schnebli e il caso di Locarno
Alison e Peter Smithson per l'estensione dell'Università di Sheffield.
Un linguaggio dell'architettura *in between*, tra disegni e parole
Cento modi di giocare con lo spazio. Le architetture educative
di Giancarlo Mazzanti

Francesca Serrazanetti

**Viola Bertini
Camillo Magni
Elvio Manganaro**

Imparare, costruire, immaginare. Le scuole di Hassan Fathy
L'architettura della scuola nei Paesi del Sud del Mondo
Linguaggio e astrazione

**Irene Romano
Paolo Barbaro
Floriana Eterno**

Abitare il carcere. Proposte progettuali per il corpo femminile
Luigi Ghirri e *Niente di antico sotto il sole*
Diventare nativi



**Magazine del Festival
dell'Architettura**

ricerche e progetti
sull'architettura e la città

research and projects on
architecture and the city

FAMagazine. Ricerche e progetti sull'architettura e la città

Editore: Festival Architettura Edizioni, Parma, Italia

ISSN: 2039-0491

Segreteria di redazione

c/o Università di Parma
Campus Scienze e Tecnologie
Via G. P. Usberti, 181/a
43124 - Parma (Italia)

Email: redazione@famagazine.it
www.famagazine.it

Editorial Team

Direzione

Enrico Prandi, (Direttore) Università di Parma
Lamberto Amistadi, (Vicedirettore) Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Redazione

Tommaso Brighenti, (Caporedattore) Politecnico di Milano, Italia
Ildebrando Clemente, Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia
Gentucca Canella, Politecnico di Torino, Italia
Renato Capozzi, Università degli Studi di Napoli "Federico II", Italia
Carlo Gandolfi, Università di Parma, Italia
Maria João Matos, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portogallo
Elvio Manganaro, Politecnico di Milano, Italia
Mauro Marzo, Università IUAV di Venezia, Italia
Laura Anna Pezzetti, Politecnico di Milano, Italia
Claudia Pirina, Università IUAV di Venezia, Italia
Giuseppina Scavuzzo, Università degli Studi di Trieste, Italia

Corrispondenti

Miriam Bodino, Politecnico di Torino, Italia
Marco Bovati, Politecnico di Milano, Italia
Francesco Costanzo, Università della Campania "Luigi Vanvitelli", Italia
Francesco Defilippis, Politecnico di Bari, Italia
Massimo Faiferri, Università degli Studi di Sassari, Italia
Esther Giani, Università IUAV di Venezia, Italia
Martina Landsberger, Politecnico di Milano, Italia
Marco Lecis, Università degli Studi di Cagliari, Italia
Luciana Macaluso, Università degli Studi di Palermo, Italia
Dina Nencini, Sapienza Università di Roma, Italia
Luca Reale, Sapienza Università di Roma, Italia
Ludovico Romagni, Università di Camerino, Italia
Ugo Rossi, Università IUAV di Venezia, Italia
Marina Tornatora, Università Mediterranea di Reggio Calabria, Italia
Luís Urbano, FAUP, Universidade do Porto, Portogallo
Federica Visconti, Università degli Studi di Napoli "Federico II", Italia



**Magazine del Festival
dell'Architettura**

ricerche e progetti
sull'architettura e la città

research and projects on
architecture and the city

Comitato di indirizzo scientifico

Eduard Bru

Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona, Spagna

Orazio Carpenzano

Sapienza Università di Roma, Italia

Alberto Ferlenga

Università IUAV di Venezia, Italia

Manuel Navarro Gausa

IAAC, Barcellona / Università degli Studi di Genova, Italia, Spagna

Gino Malacarne

Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia

Paolo Mellano

Politecnico di Torino, Italia

Carlo Quintelli

Università di Parma, Italia

Maurizio Sabini

Hammons School of Architecture, Drury University, Stati Uniti d'America

Alberto Ustarroz

Escuela Técnica Superior de Arquitectura de San Sebastian, Spagna

Ilaria Valente

Politecnico di Milano, Italia

FAMagazine. Ricerche e progetti sull'architettura e la città è la rivista on-line del [Festival dell'Architettura](#) a temporalità trimestrale.

È una rivista scientifica nelle aree del progetto di architettura (Macrosettori Anvur 08/C1 design e progettazione tecnologica dell'architettura, 08/D1 progettazione architettonica, 08/E1 disegno, 08/E2 restauro e storia dell'architettura, 08/F1 pianificazione e progettazione urbanistica e territoriale) che pubblica articoli critici conformi alle indicazioni presenti nelle [Linee guida per gli Autori degli articoli](#).

FAMagazine, in ottemperanza al [Regolamento per la classificazione delle riviste nelle aree non bibliometriche](#), rispondendo a tutti i criteri sulla [Classificabilità delle riviste telematiche](#), è stata ritenuta rivista scientifica dall'AN-VUR, Agenzia Nazionale per la Valutazione dell'Università e della Ricerca Scientifica ([Classificazione delle Riviste](#)).

FAMagazine ha adottato un [Codice Etico](#) ispirato al codice etico delle pubblicazioni, [Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors](#) elaborato dal [COPE - Committee on Publication Ethics](#).

Ad ogni articolo è attribuito un codice DOI (Digital Object Identifier) che ne permette l'indicizzazione nelle principali banche dati italiane e straniere come [DOAJ](#) (Directory of Open Access Journal) [ROAD](#) (Directory of Open Access Scholarly Resources) Web of Science di Thomson Reuters con il nuovo indice [ESCI](#) (Emerging Sources Citation Index) e [URBADOC](#) di Archinet. Dal 2018, inoltre, FAMagazine è indicizzata da Scopus.

Al fine della pubblicazione i contributi inviati in redazione vengono valutati con un procedimento di double blind peer review e le valutazioni dei referee comunicate in forma anonima al proponente. A tale scopo FAMagazine ha istituito un apposito [Albo dei revisori](#) che operano secondo specifiche [Linee guida per i Revisori degli articoli](#).

Gli articoli vanno caricati per via telematica secondo la procedura descritta nella sezione [Proposte online](#).

La rivista pubblica i suoi contenuti ad accesso aperto, seguendo la cosiddetta gold road ossia rendendo disponibili gli articoli sia in versione html che in pdf.

Dalla nascita (settembre 2010) al numero 42 dell'ottobre-dicembre 2017 gli articoli di FAMagazine sono pubblicati sul sito www.festivalarchitettura.it ([Archivio Magazine](#)). Dal gennaio 2018 la rivista è pubblicata sulla piattaforma OJS (Open Journal System) all'indirizzo www.famagazine.it

Gli autori mantengono i diritti sulla loro opera e cedono alla rivista il diritto di prima pubblicazione dell'opera, con [Licenza Creative Commons - Attribuzione](#) che permette ad altri di condividere l'opera indicando la paternità intellettuale e la prima pubblicazione su questa rivista.

Gli autori possono depositare l'opera in un archivio istituzionale, pubblicarla in una monografia, nel loro sito web, ecc. a patto di indicare che la prima pubblicazione è avvenuta su questa rivista (vedi [Informativa sui diritti](#)).

Linee guida per gli autori

FAMagazine esce con 4 numeri l'anno e tutti gli articoli, ad eccezione di quelli commissionati dalla Direzione a studiosi di chiara fama, sono sottoposti a procedura peer review mediante il sistema del doppio cieco.

Due numeri all'anno, dei quattro previsti, sono costruiti mediante call for papers che vengono annunciate di norma in primavera e autunno.

Le call for papers prevedono per gli autori la possibilità di scegliere tra due tipologie di saggi:

- a) saggi brevi compresi tra le 12.000 e le 14.000 battute (spazi inclusi), che verranno sottoposti direttamente alla procedura di double blind peer review;
- b) saggi lunghi maggiori di 20.000 battute (spazi inclusi) la cui procedura di revisione si articola in due fasi. La prima fase prevede l'invio di un abstract di 5.000 battute (spazi inclusi) di cui la Direzione valuterà la pertinenza rispetto al tema della call. Successivamente, gli autori degli abstract selezionati invieranno il full paper che verrà sottoposto alla procedura di double blind peer review.

Ai fini della valutazione, i saggi devono essere inviati in Italiano o in Inglese e dovrà essere inviata la traduzione nella seconda lingua al termine della procedura della valutazione.

In ogni caso, per entrambe le tipologie di saggio, la valutazione da parte degli esperti è preceduta da una valutazione minima da parte della Direzione e della Redazione. Questa si limita semplicemente a verificare che il lavoro proposto possieda i requisiti minimi necessari per una pubblicazione come FAMagazine.

Ricordiamo altresì che, analogamente a come avviene per tutti i giornali scientifici internazionali, il parere degli esperti è fondamentale ma ha carattere solo consultivo e l'editore non assume, ovviamente, alcun obbligo formale ad accettarne le conclusioni.

Oltre ai saggi sottoposti a peer review FAMagazine accetta anche proposte di recensioni (Saggi scientifici, Cataloghi di mostre, Atti di convegni, proceedings, ecc., Monografie, Raccolte di progetti, Libri sulla didattica, Ricerche di Dottorato, ecc.). Le recensioni non sono sottoposte a peer review e sono selezionate direttamente dalla Direzione della rivista che si riserva di accettarle o meno e la possibilità di suggerire delle eventuali migliorie.

Si consiglia agli autori di recensioni di leggere il documento [Linee guida per la recensione di testi](#).

Per la sottomissione di una proposta è necessario attenersi rigorosamente alle [Norme redazionali](#) di FAMagazine e sottoporre la proposta editoriale tramite l'apposito Template scaricabile da [questa pagina](#).

La procedura per la submission di articoli è illustrata alla pagina [PROPOSTE](#)

ARTICLES SUMMARY TABLE

56 aprile-giugno 2021.

Scuola: pedagogia, linguaggio, società

n.	Id Code	date	Type essay	Evaluation	Publication
1	738	dic-20	Long	Peer (A)	Yes
2	735	mar-21	Long	Peer (B)	Yes
3	734	gen-21	Long	Peer (A)	Yes
4	693	gen-21	Long	Peer (B)	Yes
5	739	feb-21	Long	Peer (A)	Yes
6	728	feb-21	Long	Peer (C)	Peer (A) Yes
7	737	mar-21	Long	Peer (B)	Yes

PROSSIMA USCITA

57/58 luglio-dicembre 2021.

**Forme del rito, forme dell'architettura
a cura di Renato Capozzi, Claudia Pirina**

Sigfried Giedion ne *L'eterno presente: le origini dell'architettura*, interrogandosi sulla permanenza e il mutamento delle forme, individua nella religione la chiave per comprendere l'atteggiamento di un popolo di fronte al suo destino, ma soprattutto per esprimere quel «desiderio umano [...] inestinguibile ed universale [...] di una vita più lunga, di una sopravvivenza dopo la morte».

Durante i mesi di pandemia da Covid-19 le immagini di fosse comuni, di bare accatastate in attesa di trovare degna sepoltura o di lunghe file di camion militari che le allontanano dai propri cari, sollecitano una nuova riflessione sulla condizione tragica della transizione dalla vita alla morte e sulle forme adeguate in grado di reificare, in una ierofania anche laica, la sacralità ingenerata all'abbandono e al distacco dal transito terreno.

La contingente condizione ci ha messo di fronte all'impossibilità di svolgere i «riti funebri». Ma cosa sono i riti funebri? Come ci avverte Alain «[...] quando il basto ci ferisce, la natura, che muore senza saperlo, non basta a richiamarci al nostro mestiere di uomini, ed occorrono altre cose, cose umane [...] ben piantate in terra, uguali dalle due parti, e procedenti secondo una regola. [...] C'è tuttavia una ragione comune, figlia della terra al pari di noi, ma che della terra è il frutto più bello e il vero Dio, se ne vogliamo proprio uno, secondo la quale il coraggio si piega assieme al corpo, e per cui ognuno sa che deve alzarsi e guardare lontano, al di là delle proprie pene. Non coricati e neppure in ginocchio. La vita è un mestiere che si fa in piedi».

Sono quindi riti che nel farci restare umani ci devono proiettare in-oltre e l'architettura e le sue forme convenienti si devono far carico di *mettere in opera e in scæna* tali sequenze di atti legati alla rammemorazione, al distacco, al ricordo, al passaggio, al sacro e al simbolo.

Il ruolo dell'architettura non può allora risiedere nella capacità di traghettare,

attraverso la memoria e la sacralizzazione del passaggio, la condizione caduca umana in una condizione permanente e duratura? E di far superare il trauma della morte, che è assieme terrore e meraviglia (*Thaûma*), mettendo in scena il rito?

All'interno del numero di FAMagazine, alcuni contributi teorici iniziali, a cui si affiancheranno quelli oggetto della presente call, si occuperanno di inquadrare il tema architettonico e il suo rinnovamento sviluppato in due sezioni: riti che accompagnano, riti che tramandano.

La prima sezione indagherà i modi, i luoghi e le architetture deputate al rito di passaggio dalla vita alla morte, siano essi laici o religiosi, ponendo l'attenzione sui possibili temi di invenzione o reinvenzione architettonica, o su nuove tipologie e modelli quali aule del commiato o *funeral homes*. La seconda sezione concentrerà l'attenzione sui luoghi di rappresentazione della memoria e su quelle architetture che, secondo Étienne-Louis Boullée, «richiedono, in modo più particolare rispetto ad altre, la Poesia dell'architettura». Dai 'cimiteri dei poveri', ai 'monumenti' del ricordo, le città dei morti si costruiscono frequentemente a immagine delle città dei vivi rendendo manifeste differenti culture e tradizioni.

Se nell'Europa del nord cimiteri in forma di parchi e giardini rimandano all'archetipo del *Giardino dell'Eden*, nell'Europa del sud è la *Città di Dio* a essere accolta nei luoghi di sepoltura come riferimento per 'strade' e 'piazze'. Forme elementari e forme simboliche, alla scala domestica o monumentale, immortalano la memoria nella solennità dei luoghi. In questi spazi, tuttavia, recenti ri-semantizzazioni ed esperienze si propongono di dare risposta a nuove istanze ed esigenze conseguenti alla multietnicità e multiculturalità della popolazione. Spazi per sepolture laiche, o di differenti religioni, necessitano allora di un ripensamento profondo dei luoghi di sepoltura.

A cimiteri e crematori si affiancano santuari, memoriali, mausolei o monumenti che, interpretando la dimensione sociale (e talvolta politica) del lutto, trasmettono il ricordo icastico di specifici eventi collettivi come quello che ha coinvolto il mondo nei mesi appena trascorsi e ancora in corso. Sono le forme di raffigurazione ed evocazione dell'oggetto assente e inattuabile ad essere al centro dell'interesse dell'architetto, la ineludibile capacità educativa e di *monère* dell'architettura di rappresentazione della memoria nella fissità delle pietre.

56

Scuola: pedagogia, linguaggio, società

Enrico Prandi	La scuola e il contributo dell'architettura	9
Francesca Belloni,	Scuole – schulen – schools – écoles – escuelas	11
Elvio Manganaro		
Riccardo Rapparini	Istruzioni pratiche per sognare la scuola. Intervista a Beate Weyland	19
Francesca Belloni,	Ripartire dall'educazione linguistica. Intervista a Silvana Loiero	28
Elvio Manganaro		
Micaela Bordin	Scuola società / scuola città. Intervista a Marco Rossi-Doria	35
Francesca Belloni	<i>Les enfants nous parlent</i>	42
Claudia Tinazzi	Il tempo della scuola. Il percorso lento di una nuova "Architettura Educatrice"	55
Anna Irene Del Monaco	Scuole di Scuola romana	64
Caterina Barioglio,	La scuola come modello. Due esperimenti di scuola-città a Torino, 1968-75	81
Daniele Campobenedetto		
Annalucia D'Erchia	La ricerca tipologica per l'edificio scolastico nel dopoguerra a Milano.	93
	Arrigo Arrighetti pioniere di modernità	
Tommaso Brighenti	Le scuole di Guido Canella. Tipo forma e comportamento	103
Lucia Pennati	Architettura che fa scuola. Dolf Schnebli e il caso di Locarno	116
Andrea Ronzino	Alison e Peter Smithson per l'estensione dell'Università di Sheffield.	127
	Un linguaggio dell'architettura <i>in between</i> , tra disegni e parole	
Francesca Serrazanetti	Cento modi di giocare con lo spazio. Le architetture educative di Giancarlo Mazzanti	141
Viola Bertini	Imparare, costruire, immaginare. Le scuole di Hassan Fathy	150
Camillo Magni	L'architettura della scuola nei Paesi del Sud del Mondo	160
Elvio Manganaro	Linguaggio e astrazione	169
Irene Romano	Abitare il carcere. Proposte progettuali per il corpo femminile	183
Paolo Barbaro	Luigi Ghirri e <i>Niente di antico sotto il sole</i>	185
Floriana Eterno	Diventare nativi	188

Enrico Prandi La scuola e il contributo dell'architettura

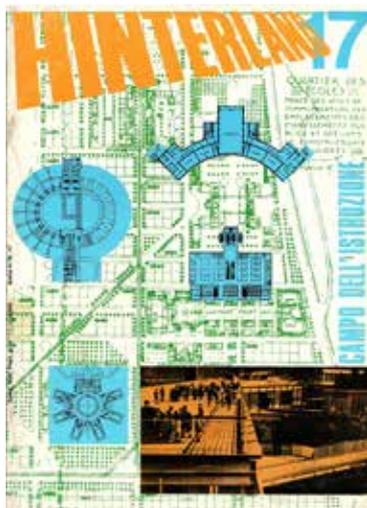
Abstract

Con questo numero FAM sperimenta l'impostazione vasta di una rivista di ricerca pubblicata a cavallo degli anni Ottanta a Milano e diretta da Guido Canella: *Hinterland*.

Il tema della scuola richiama l'impostazione multidisciplinare tipica di *Hinterland* che deve necessariamente convergere nel progetto come momento di sintesi. Così come il numero 17 di *Hinterland* dedicato al *Campo dell'istruzione* anche il nostro FAM 56 si propone denso di analisi storico-critiche e di riflessioni progettuali.

Parole Chiave

Scuola — Architettura — *Hinterland*



Questo numero dedicato al tema della Scuola e curato da Francesca Belloni e Elvio Manganaro, è quello che più denota l'impronta di una rivista a me molto cara nonostante l'abbia vissuta di riflesso a ciclo di pubblicazioni concluso.

Una rivista poco conosciuta che nel suo sintetico titolo compensato da un sottotitolo al contrario molto ampio *Hinterland. Disegno e contesto dell'architettura per la gestione degli interventi sul territorio* denotava la sua militanza nel campo dell'architettura e della città.

Fu la prima rivista fondata e diretta da Guido Canella che successivamente, dopo una pausa di poco più di un lustro, diede vita ad un altro progetto editoriale che fu la seconda serie di *Zodiac* la prosecuzione ideale della testata storica di fondata da Adriano Olivetti.

Durante i 34 numeri che si susseguirono dal 1977 al 1985 vennero affrontate le più disparate tematiche sempre in maniera critica, mai scontata e soprattutto operativa. Una rivista di ricerca aperta al campo delle idee in cui spesso vi si trovavano interviste a figure esterne al progetto ma interne al vasto mondo dell'architettura (amministratori, intellettuali, figure del panorama politico e via dicendo) a cercare quel dialogo con le istituzioni che troppo spesso manca nella costruzione della città contemporanea.

La stessa struttura della rivista, con una impaginazione che ne rifletteva il carattere, mescolava testi saggistici a brani antologici a schede iconografiche tematizzate favorendo, anzi, suggerendo percorsi di lettura paralleli molto stimolanti: capita di trovare, quindi, accanto ad una definizione teorica l'estratto di una riflessione di Pasolini o Max Weber.

Questo numero di FAM, dicevo, ne raccoglie l'impostazione vasta fatta anche di testimonianze ed esperienze diversamente militanti e non necessariamente nel mondo architettonico a ribadire la necessità di uno sguardo ampio su una delle tematiche (quella dell'educazione e della costruzione dei suoi spazi) fondamentali per il futuro: per usare le parole di Canella (1981, p.2) la scuola è «investimento a profitto differito». Mi fa piacere, anche, che lo sguardo sull'attualità passi per il filtro critico dell'analisi che parte retrospettivamente dall'esperienza storica.

Il diciassettesimo numero di *Hinterland* era dedicato al mondo della scuola ed era intitolato *Campo dell'istruzione*: un editoriale in forma interrogativa dello stesso Canella *Scuola e paesaggio: un'occasione perduta?* rifletteva sul rapporto tra scuola e città a partire dal Movimento Moderno giungendo a proporre alcuni «spunti quasi provocatori» (Ibidem) di progetto per la riarticolazione del sistema dell'istruzione milanese e terminava, l'editoriale di Canella, con un apologo che altro non era che la rielaborazione della poesia *Il Tesoro* di Giovanni Pascoli. Un'ode al 'saper vedere' il tesoro, al saper raccogliere i frutti di un lavoro (anche intellettuale).

Scriva Giorgio Ciucci (2014, p. 42) a proposito di *Hinterland*:

«Mi piace vedere nelle istanze programmatiche e formali del progetto di Canella per Torino [Il progetto per il Centro Direzionale del 1962, n.d.r.] le premesse sulle quali si è costruito il suo impegno civile e disciplinare degli anni a venire: le “distorsioni formali”, così le chiamerà Manfredo Tafuri nel 1981 descrivendo le sue architetture degli anni Sessanta, sono delle vere e proprie “invettive civili” che invocano, attraverso le figure, un *disegno* per un rinnovato *contesto* dell'architettura – per riprendere appunto il titolo completo della rivista – che si intreccia con una nuova *gestione degli interventi sul territorio*.»

Anche noi, in un momento di grande confusione progettuale, offriamo spunti di riflessione sperando che gli eredi trovino il tesoro prima di rovinare il campo.

Note

¹ «Racconta un antico apologo che un giorno un vecchio contadino, sentendosi prossimo alla morte, convocò al capezzale i figli e disse loro: “me ne vado sereno perchè nel campo vi lascio un tesoro”. Morto il padre, i figli scavarono in lungo e in largo, prima di rendersi conto che il tesoro era lo stesso campo ormai dissestato.» (Canella 1981, p. 3).

Bibliografia

CANELLA G. (1981) – “Scuola e paesaggio: un'occasione perduta?”. *Hinterland*, 17.
 CIUCCI G. (2014) – “L'architettura del fuoriscala in Canella e Rossi”. In: AA.VV., (a cura di E. Bordogna, Ge. Canella, E. Manganaro), *Guido Canella 1931-2009*, FrancoAngeli, Milano.

Enrico Prandi (Mantova, 1969), architetto, si laurea con lode alla Facoltà di Architettura di Milano con Guido Canella con cui ha svolto attività didattica e di ricerca. È Dottore di Ricerca in Composizione architettonica e urbana presso lo IUAV di Venezia conseguendo il titolo nel 2003. Attualmente è Professore Associato in Composizione architettonica e urbana presso il Dipartimento di Ingegneria e Architettura dell'Università di Parma. È direttore del Festival dell'Architettura di Parma e fondatore-direttore della rivista scientifica internazionale di classe A «FAMagazine. Ricerche e progetti sull'architettura e la città» (ISSN 2039-0491). È responsabile scientifico per l'unità di Parma del progetto ArcheA. Architectural European Medium-Sized City Arrangement (pubblicato in volumi Routledge, Aión e LetteraVentidue. Tra le sue pubblicazioni: *Il progetto del Polo per l'Infanzia. Sperimentazioni architettoniche tra didattica e ricerca* (Aión, Firenze 2018); *L'architettura della città lineare* (FrancoAngeli, Milano 2016); *Il progetto di architettura nelle scuole europee* (in *European City Architecture*, FAEdizioni, Parma 2012); *Mantova. Saggio sull'architettura* (FAEdizioni, Parma 2005).

Abstract

La recente emergenza sanitaria ha segnato un momento di crisi per l'unità classe che ha costituito, fin dalla prima metà dell'Ottocento, la dimensione minima attraverso cui la nostra cultura ha organizzato il processo di formazione di massa. Alla luce di tali condizioni e a seguito di un dibattito ormai più che decennale, non sembra quindi inutile tornare a parlare di scuola. Si è pertanto deciso di dedicare il presente numero di FAM alla scuola, impostandolo attraverso tre linee di approfondimento, che più di altre è sembrato importante provare ad affrontare in parallelo: la pedagogia, il linguaggio e la società, individuando tre ambiti di per sé autonomi, ma anche certamente dipendenti nella costruzione degli spazi dell'apprendimento e nel vissuto quotidiano di coloro che li frequentano, a partire dai bambini.

Parole Chiave

Scuola — Pedagogia — Linguaggio — Società

Non sembra inutile tornare a parlare di scuola.

La recente emergenza sanitaria ha segnato un momento di crisi per l'unità classe che ha costituito, fin dalla prima metà dell'Ottocento, la dimensione minima attraverso cui la nostra cultura ha organizzato il processo di formazione di massa.

L'idea che l'educazione del bambino sia mediata da una comunità circoscritta che lo accompagna nel suo processo di apprendimento è stata messa in discussione dalle recenti prescrizioni di distanziamento sociale.

Ciò riguarda sia l'aspetto pedagogico sia quello spaziale, proprio dell'architettura.

A questa crisi è parso potesse offrire una risposta la città, secondo un'idea di scambio tra scuola e città che arriva dalle migliori esperienze degli anni Sessanta e Settanta. Ma anche questa ipotesi, che in prospettiva è sembrata la più ragionevole e capace di ripensare in profondità i limiti attuali della scuola italiana, è evaporata, confusa tra innumerevoli soluzioni bizzarre e fantasiose, e ha dovuto retrocedere di fronte all'inerzia didattica e spaziale di una istituzione formativa poco dinamica.

Ora, superata la fase delle risposte contingenti, mirate a garantire il rientro in aula degli alunni, è tempo di provare a riprendere l'argomento secondo un approccio insieme critico e scientifico, tentando di sciogliere con pazienza la complessità di un'attività naturalmente soggetta a differenti polarizzazioni disciplinari e ideologiche. Soprattutto pare necessario evitare la scorciatoia dei proclami e dei luoghi comuni, anche se a trazione progressiva.

Che niente sarà più come prima, come in coro continuiamo a ripeterci, vale come atto di fede o formula apotropaica e niente altro.



Le immagini che accompagnano l'editoriale e le successive tre interviste riproducono alcune delle formelle in ceramica disegnate nel 1997 dagli alunni della scuola elementare di Fagnano Olona, sotto la guida del maestro A. Vaccaro.

Foto di Francesco Pavan.

I tempi dell'architettura non sono quelli delle pandemie e nemmeno quelli della pedagogia, che a loro volta nemmeno corrispondono ai tempi del linguaggio. E i tempi dell'architettura non sono i tempi della città.

Quindi ogni società, che ha a cura la formazione delle nuove generazioni, deve sforzarsi di ricordare periodicamente questi ambiti, evitando irrigidimenti scientifici.

Si è pertanto deciso di impostare questo numero attraverso tre linee di approfondimento, che più di altre è sembrato importante provare ad affrontare in parallelo: la pedagogia, il linguaggio e la società, individuando tre ambiti di per sé autonomi, ma anche certamente dipendenti nella costruzione degli spazi dell'apprendimento e nel vissuto quotidiano di coloro che li frequentano, a partire dai bambini.

Pedagogia perché è più che mai evidente come solo un rapporto virtuoso tra pedagogia e architettura possa dar forma a spazi per l'apprendimento in cui l'ambiente stesso sia esso "educatore" e l'architettura sia capace di favorire la dimensione narrativa dell'esperienza didattica, diventi luogo di vita, di incontri, di relazioni e di apprendimenti.

Linguaggio perché se – con Loris Malaguzzi – «l'ambiente è determinante rispetto alle acquisizioni di carattere affettivo, cognitivo e linguistico», mai come ora, in una società complessa e plurale, la codificazione o ricodificazione di un codice linguistico comune di apprendimento, sia esso spaziale o strettamente verbale, pare mostrare implicite seppur profonde relazioni tra il vocabolario progettuale impiegato per le scuole e il linguaggio verbale, soggetto esso stesso a continue modificazioni in ragione dei cambiamenti culturali e sociali.

Società perché l'ideale obiettivo di una società educante che si faccia carico, insieme e oltre la scuola, dell'educazione del bambino trova il suo naturale contraltare nella sempre più pressante richiesta, da parte della società, di bambini – e dunque futuri cittadini adulti – capaci di agire in modo responsabile, creativo, innovativo ed efficace, individui in grado di acquisire nuove competenze in un processo di educazione permanente.

Sullo sfondo sempre le ragioni dell'architettura, perché questo è un giornale di architettura e perché si ritiene che un efficace punto di vista potrebbe essere offerto a pedagogisti, educatori e amministratori proprio a partire dalle esperienze di alcuni architetti, che più di altri hanno saputo imprimere al tema scolastico una curvatura di volta in volta civile, simbolica, figurativa, a partire proprio dalla capacità educativa dello spazio, dal suo valore sociale, dalla profonda attenzione per quelle intuizioni ancestrali che il bambino, prima ancora dell'adulto, sviluppa nei confronti del mondo in cui vive.

I saggi che seguono, che nell'iniziale idea dei curatori avrebbero dovuto afferire ciascuno a una delle tre linee di approfondimento proposte, dimostrano in realtà come il ragionamento svolto non possa venir facilmente incasellato o imbrigliato in categorie precostituite e come, proprio per questo, ogni autore operi continue incursioni di campo, spinto dalla necessità di costruirsi le condizioni per un ragionamento complesso che chiarisca la molteplicità degli elementi in gioco quando si parla di scuola e di edifici scolastici.

Ciò risulta evidente sin dalle tre interviste – a cura rispettivamente di Riccardo Rapparini, dei curatori del presente numero e di Micaela Bordin –, che avrebbero dovuto rispettivamente aprire le tre sezioni e che invece, in sede di redazione finale, è sembrato più efficace tenere insieme.

Nella prima, Beate Weyland introduce il grande tema del rapporto tra pedagogia e architettura, sottolineando la necessità di costruire modalità di scambio tra le diverse discipline capaci di produrre (maieuticamente) processi virtuosi di progettazione, a partire dalla costruzione di un linguaggio comune: «Nel libro *Progettare scuole tra pedagogia e architettura* scritto insieme a Sandy Attia e pubblicato nel 2015 abbiamo voluto indicare cinque parole chiave all'incrocio tra pedagogia e architettura, che vengono interpretate spesso diversamente dai due mondi e che possono fare comprendere meglio come sia necessario creare un linguaggio in comune. Forma, spazio, flessibilità, bellezza, innovazione, sono termini molto utilizzati sia in ambito pedagogico che architettonico, soprattutto quando si tratta di progetti di scuole. Ma quale significato hanno per il mondo della scuola e quale per i progettisti?».

Nella seconda intervista Silvana Loiero riflette in termini strutturali sulla funzione quanto mai determinante del linguaggio nella costruzione (del pensiero) del e sul mondo e come, in relazione a questo, sia necessario «parlare dell'ambiente di apprendimento in senso più ampio, non soltanto come ambiente fisico ma anche come “spazio d'azione” culturale e mentale, in cui avvengono interazioni e scambi tra allievi, oggetti del sapere, strumenti culturali e tecnici, insegnanti, e si ha modo di fare esperienze significative sul piano cognitivo, affettivo-emotivo, interpersonale e sociale».

Infine, nella terza e ultima intervista, Marco Rossi Doria amplia lo sguardo e mostra la necessità di eleggere la città e i suoi spazi a luogo privilegiato dell'apprendimento democratico proprio a partire da ciò che di più profondo la scuola stessa rappresenta per la società: «Dal punto di vista della “città”, la “scuola” è un presidio dell'unità emotiva oltre che etica, userei



addirittura l'aggettivo "repubblicana" della città, cioè è il presidio della Repubblica nei quartieri della città. Questo è un indirizzo che sta a monte di tutto. È questa è la prima cosa».

È chiaro, dunque, che riflettendo su tali premesse, il tentativo di queste brevi note introduttive non possa essere che quello di riconoscere convergenze tra ambiti apparentemente distanti, individuando analogie e facendo emergere riflessioni comuni, che il lettore dei saggi che compongono il numero sarà a sua volta libero di riorganizzare secondo altri criteri e differenti categorie.

L'analisi di questioni di carattere generale, come il rapporto tra pedagogia e architettura in Italia a partire dal secondo Dopoguerra, è affrontata da Claudia Tinazzi, nel cui saggio si legge la volontà di guardare alle recenti realizzazioni italiane alla luce della tradizione del Novecento per ricostruire il filo che lega tale tradizione culturale alle esperienze contemporanee del "caso Alto Adige". Per l'autrice, infatti, solo all'interno di questo ampio affresco è infatti possibile comprendere l'eccezionalità di tale unicum del panorama italiano e i motivi per cui il tentativo di esportazione di tale modello «ha generato fino ad oggi un interessante processo di contagio metodologico [...] i cui esiti finali, a volte incerti, ci interrogano [...] sull'impossibilità [...] di affidare solamente al processo concorsuale e alla formazione "su misura" del corpo insegnante lo sviluppo di trasformazione del nostro sistema scolastico», suggerendo piuttosto un tempo lento ma necessario «per ridare spazio e corpo alla scuola».

Tempo lento a cui si riferiscono anche altri autori per i quali è la città il punto di vista privilegiato attraverso cui guardare allo specifico scolastico. Il saggio di Anna Irene Del Monaco ripercorre l'esperienza romana dell'e-

dilizia scolastica e universitaria dalla fine dell'Ottocento agli anni Settanta, sottolineando lo stretto legame tra i progetti analizzati e la città, intesa quale imprescindibile sfondo conoscitivo e ambito culturale di confronto per la definizione – anche linguistica – dei singoli interventi. Riferendosi infatti al primo decennio del XX secolo, Ciro Cicconcelli, uno dei protagonisti di quell'esperienza di rinnovamento degli studi sull'edilizia scolastica, lamenta come ancora non vi fosse «un livello qualificato di studi sull'edilizia scolastica e che il principale riferimento fossero ancora chiese e caserme, rispettivamente elaborate sulla base della tradizione inglese e di quella tedesca» e che «se in fatto di urbanistica esistono alcuni principi generali, non ve n'è nessuno per quel che riguarda il dimensionamento delle scuole e la distribuzione di queste nella trama cittadina. Si costruiscono edifici scolastici senza accorgersi dell'importanza che essi hanno per l'organismo urbano e senza vederne chiaramente gli aspetti economici, pedagogici e sociali inquadrati nella stessa vita della comunità».

Spostandoci a Torino, Caterina Barioglio e Daniele Campobenedetto presentano alcune sperimentazioni tipologiche condotte a partire dagli anni Settanta attraverso gli edifici scolastici a servizio delle aree di espansione residenziale costruite a seguito della legge n.167 del 1962 e sviluppate attraverso i Piani di Edilizia Economica. Gli autori analizzano la questione della ricerca di modelli reiterabili come possibile soluzione al problema dell'edilizia scolastica, ma anche sottolineando come «le pratiche d'uso contemporaneo di questi edifici riflettono lo scollamento tra gli strumenti – distributivi, costruttivi, normativi – messi in campo da progettisti e amministratori e le sollecitazioni a cui l'infrastruttura scolastica è sottoposta dalla trasformazione della città e delle culture didattiche». Questo scollamento degli usi, rispetto ai modelli didattici e alle politiche originarie apre secondo gli autori alla necessità di narrazioni capaci di ricomporre la complessità, sfruttando appieno il «potenziale di trasformazione di una infrastruttura capillarmente distribuita sul territorio comunale».

Seppur con un taglio differente, su temi analoghi si interroga Annalucia D'Erchia, analizzando la figura di Arrigo Arrighetti e i numerosi progetti di scuole sviluppati in qualità di Dirigente dell'Ufficio Tecnico del Comune di Milano: «Si tratta di strutture non concluse, dominate da schemi crescenti secondo modelli che dispongono elementi costanti, riconoscibili, familiari e alternano parti flessibili a parti che non lo sono, parti dedicate più specificatamente all'educazione dei discendenti e parti con vocazione collettiva e pubblica, alcune delle quali, aperte anche alla città [...] È proprio in queste esperienze, quindi, che si sviluppa la sensibilità specificità della relazione che intercorre tra la scuola e la città, tanto dal punto di vista del ruolo sociale che assume quanto nel disegno urbano che definisce».

A cavallo tra architettura, società e pedagogia, Francesca Serrazanetti racconta la vicenda dello studio di Giancarlo Mazzanti e del forte impatto sulle periferie colombiane dei suoi progetti, capaci di “agire” in senso performativo sullo spazio che definiscono e sulla comunità che lo abita. Chiacchiando le modalità e le ragioni dei “giochi” associativi e compositivi messi in atto nei progetti dell'Equipo Mazzanti, l'autrice mostra come «andando oltre la fisicità del progetto e la sua esecuzione formale, l'architettura svolge un ruolo guida nella trasformazione della città e nella costruzione della cittadinanza. Nella metodologia progettuale di Giancarlo Mazzanti, lo spazio architettonico diviene, possiamo affermare, un meccanismo di apprendimento in sé».



Comunità – come quelle su cui “agisce” il lavoro dell’Equipo Mazzanti – è anche la parola chiave per leggere il lavoro di Hassan Fathy, la dimensione necessaria affinché attraverso un’idea di cooperazione e di autocostruzione si possa immaginare una struttura economica e sociale più giusta. Scrive Viola Bertini: «Formare gli abitanti, insegnare tecniche costruttive tradizionali, rivitalizzare l’artigianato locale attraverso scuole artigianali, incoraggiare la spontaneità nel campo delle arti applicate sono azioni che assumono dunque un profondo significato sociale e culturale. Sociale perché si immagina un possibile modello di sviluppo che, sebbene a tratti lontano dal reale, rivendica per l’architettura un valore civile. Culturale perché, tramandando alle nuove generazioni saperi antichi, si prova a costruire una rinnovata identità».

A partire da temi analoghi – tanto che il suo saggio si apre con una lunga citazione di Hassan Fathy – Camillo Magni analizza il contesto culturale, sociale e architettonico di alcune esperienze particolarmente significative nell’ambito dei processi di Cooperazione Internazionale nei Paesi del Global South. Guardando a tali processi con sguardo politicamente critico, interessato a individuare le differenze tra pratiche “coloniali” e interventi capaci di promuovere lo sviluppo delle comunità locali attraverso l’architettura e in particolare attraverso la costruzione di edifici scolastici, Camillo Magni afferma: «Osservando gli edifici scolastici realizzati nell’ultimo decennio nell’ambito della cooperazione internazionale [...] si può riscontrare, nonostante l’eterogeneità dei luoghi e dei professionisti, una comune matrice progettuale capace di coniugare linguaggi contemporanei ed atmosfere vernacolari. [...] In forma un po’ caotica questi progetti dimostrano una disinibita modalità di attingere a repertori formali molto distinti, attraverso i quali coniugare culture diverse [...]. Il positivismo che sosteneva il Movimento [...] lascia qui spazio ad un procedere pragmatico di chi si pone l’obiettivo di risolvere problemi concreti attraverso l’architettura e che non ha timore a contaminare il progetto per accoglierne tutte le sue contraddizioni».

Il ruolo transitivo che hanno gli organismi scolastici dell’architetto egiziano Hassan Fathy, dell’Equipo Mazzanti o delle realizzazioni della Cooperazione Internazionale nei Paesi del Global South nei confronti del loro ambiente sociale, è anche quello dei prototipi didattici di Guido Canella, da cui prende le mosse Tommaso Brighenti nel suo saggio. Questi prototipi, infatti, che hanno la loro origine negli esperimenti sulla scuola primaria portati avanti nel corso di Ernesto Nathan Rogers di cui Canella era assistente e che troveranno negli anni del sistema teatrale milanese la loro ma-



turità, sono, usando la definizione di Canella stesso, veri e propri embrioni formali, nei quali si fa più «incisivo il dettato della società». Insomma, organismi che programmaticamente congelano la declinazione linguistica, materica, stilistica al fine di «arrivare ad una scelta “conoscitivamente fondata”, in cui lo studente poteva ‘assecondare, fino a vincolare, il rispetto, di un preciso programma e di una decisiva trasformazione’, pervenendo ad una sintesi coerente alla sua logica formale o costruttiva».

Il tema della sperimentazione sul linguaggio e dei processi compositivi che ne determinano i modi di formulazione viene invece approfondito dal saggio di Elvio Manganaro in termini speculativi e figurativi sul filo dell’astrazione geometrica come strumento, che in sé si dimostra – almeno per la modernità – intrinsecamente pedagogico, sebbene – nota l’autore – «è come se il processo combinatorio di tipo linguistico, ovvero l’insistenza sulle possibilità configurazionali di un linguaggio ridotto a pochi segni elementari il cui senso risiede nel mondo, avesse reciso il portato mistico dell’astrazione».

E se il concetto di spazio come “terzo educatore” permea molti dei saggi del numero in oggetto, esso è certamente un tema centrale che accomuna trasversalmente le riflessioni sullo stato dell’arte dell’edilizia scolastica italiana di Claudia Tinazzi, la sottile disanima dei progetti de l’Equipo Mazzanti condotta da Francesca Serrazanetti, come anche in senso lato la narrazione di Lucia Pennati dell’esperienza di Dolf Schnebli a Locarno e della particolare relazione tra una visione progressista dell’educazione e il progetto di spazi ad essa deputati, rispetto ai quali la capacità pedagogica dell’architettura e dell’arte trovano espressione concreta: «l’architetto [...] assume un ruolo attivo progettando un ambiente educativo flessibile e antiautoritario, che dalla sua composizione fino al singolo dettaglio, fornisce strumenti di didattica e autodidattica. L’ambiente educativo prepara il bambino a far parte di una nuova società e la funzione formativa dell’architettura non è svolta esclusivamente dalla distribuzione spaziale o dalle scelte tecnologiche, ma anche attraverso la presenza di numerose opere d’arte».

A partire da simili considerazioni, il saggio di Francesca Belloni riflette sulla relazione tra istanze pedagogiche e conformazione spaziale degli spazi dell’educazione a partire dall’esperienza di Le Corbusier a Marsiglia per analizzare alcune realizzazioni contemporanee del panorama europeo, individuando schemi tipologici e distributivi ricorrenti in cui la capacità dell’architettura di organizzare spazi si dimostra prezioso strumento pedagogico, pur mantenendo i suoi precisi caratteri disciplinari: «Ciò significa ritornare in qualche modo alle origini del discorso architettonico per distinguere tra principi insediativi, variazioni tipologiche e qualità spaziali in

relazione ai modi di vita e ai loro caratteri. Tutto questo attraverso alcuni casi, non necessariamente esemplari, ma certamente indicativi delle possibilità implicite nella disciplina».

Dal medesimo punto di vista pare prendere le mosse la disanima di Andrea Ronzino del progetto di Alison e Peter Smithson per l'estensione dell'università di Sheffield; apparentemente distante per il tema proposto, in realtà la puntuale analisi del progetto mostra come l'architettura pensata dagli Smithson introduca dispositivi organizzativi, distributivi e linguistici pensati in relazione all'uso scolastico e alla formazione che esso incarna e in qualche modo deve essere in grado di promuovere, producendo uno spazio in between, cioè di volta in volta aperto all'interpretazione: «Lo spazio tra, aperto e fluido che [...] può essere riconosciuto nella virtuosa tensione tra disegno e parola sembra rappresentare un 'campo d'azione' entro cui si è chiamati a muoversi, per decodificare e interpretare il linguaggio dell'architettura di Alison e Peter Smithson. Uno 'spazio' sospeso – ma sempre e per sempre disponibile – in between».

Pur nella differenza di interpretazioni e nella diversità dei temi trattati, ciò che preme sottolineare è che ogni singolo saggio e le reciproche interrelazioni all'interno delle tre sezioni e tra le sezioni stesse mostrano come in questo numero dedicato alle architetture della scuola lo sguardo storico, quello progettuale e quello critico si sovrappongano e si intreccino a delineare un quadro composito che trae alimento da numerose fonti e – proprio perché si tratta di un giornale di architettura – tenta di mostrare i mezzi – siano essi scelte tipologiche, declinazioni linguistiche, elementi costruttivi, teorie, parole o disegni – attraverso cui lo spazio possa divenire “terzo educatore”.

Francesca Belloni (Rho, 1977), architetto, consegue il Dottorato di ricerca in Composizione Architettonica nel 2007 e dal 2019 è ricercatore presso il Dipartimento di Architettura, Ingegneria delle Costruzioni e Ambiente costruito (DABC) del Politecnico di Milano. Ha preso parte a numerosi convegni e ha svolto attività didattica presso l'Accademia di architettura di Mendrisio. Oltre a numerosi saggi e articoli, è autrice di alcune monografie, tra cui *Falso movimento. Progetti e architetture tra cambiamento e fissità* (Milano, 2020), *Ora questo è perduto. Tipo architettura città* (Torino, 2014) e *Territori e architetture del fiume. Il Ticino dal Lago Maggiore al Po* (Milano, 2009). Svolge attività progettuale, partecipando a concorsi nazionali e internazionali.

Elvio Manganaro (Pavia 1976), architetto, è dottore di ricerca in Composizione architettonica dal 2009. Attualmente è ricercatore in Composizione architettonica e urbana presso il Dipartimento di Architettura, Ingegneria delle Costruzioni e Ambiente costruito (DABC) del Politecnico di Milano. Tra le pubblicazioni: *Il libro delle immagini/The book of images*, 2020; *L'altra faccia della luna. Origini del neoliberty a Torino*, 2018; con A. Ronzino, *Corpo a corpo con un capo d'opera dell'architettura d'autore piemontese a mezzo dell'architettura d'autore piemontese/Hand-to-hand with a masterpiece of Piedmontese auteur architecture by means of Piedmontese auteur architecture*, 2018; *Warum Florenz? O delle ragioni dell'espressionismo di Michelucci, Ricci, Savioli e Dezzi Bardeschi*, 2016; *Scuole di architettura. Quattro saggi su Roma e Milano*, 2015; *Funzione del concetto di tipologia edilizia in Italia*, 2013.

Riccardo Rapparini
Istruzioni pratiche per sognare la scuola.
Intervista a Beate Weyland.

Fin dalle prime riflessioni sulla struttura di questo numero di FAM è emersa la necessità di parlare di architettura scolastica parlando anche *d'altro, un altro* che, per la verità, troppo a lungo e forse colpevolmente è rimasto tale. Nel caso di questa intervista, poi, considerando che l'*altro* è rappresentato dalla pedagogia, la colpevolezza dell'architettura nell'aver lasciato fuori la disciplina protagonista dei processi scolastici emerge con ulteriore chiarezza. È nel tentativo di ricucire la relazione tra disciplina architettonica e pedagogica che si inserisce l'intervista a Beate Weyland, docente di Scienze della Formazione presso la Libera Università di Bolzano, da lungo tempo impegnata ad approfondire e sviluppare processi di progettazione condivisa attraverso cui condurre maieuticamente i partecipanti ad una consapevolezza che li renda attivi nella costruzione della propria "scuola dei sogni".

Parole Chiave

Beate Weyland — Pedagogia — Architettura

Riccardo Rapparini: *Mi sembra interessante iniziare questa intervista riconoscendo una comune archè tra architettura e pedagogia ben riassumibile nel verbo formare. In termini pedagogici il formare implica la costruzione di un percorso di maturazione e crescita del discente, in quelli architettonici l'atto di condurre alla forma una idea progettuale. Ritiene che questo sia un corretto punto di partenza per discutere simultaneamente di queste due discipline?*

Beate Weyland: Nel libro *Progettare scuole tra pedagogia e architettura* scritto insieme a Sandy Attia e pubblicato nel 2015 abbiamo voluto indicare cinque parole chiave che intersecano pedagogia e architettura, spesso interpretate molto diversamente dai due rispettivi *mondi* ma che possono contribuire a rendere più comprensibile la necessità di creare un linguaggio comune. *Forma, spazio, flessibilità, bellezza, innovazione*, sono termini molto utilizzati sia in ambito pedagogico che architettonico, soprattutto quando si tratta di progetti di scuole. Ma quale significato hanno per il mondo della scuola e quale per i progettisti? A partire dai semplici dati etimologici della parola, ne abbiamo approfondito le valenze specifiche per le nostre discipline, le abbiamo confrontate con i significati nel quotidiano, le abbiamo cercate tra i dati di ricerca, nel dialogo con i diversi soggetti che gravitano intorno alla scuola. Infine abbiamo costruito un ponte tra pedagogia e architettura proprio attraverso questo confronto, individuando il significato comune che volevamo dare a questi termini.

Per quanto riguarda la parola FORMA, e formazione, se con questo termine si intende il *processo del formarsi* esso ha un valore attivo ed è principalmente riferito alla genesi di strutture fisiche e materiali (la formazione



dei minerali, la formazione delle nuvole...). In usi figurati si riferisce allo sviluppo psicofisico e intellettuale o, con senso attivo, all'educazione civile, spirituale e morale della persona. Con uso assoluto, sempre con riferimento al vocabolario Treccani, si indica anche il risultato, cioè l'insieme delle conoscenze acquisite in un determinato settore specifico (es.: avere una buona formazione in...). Nel linguaggio comune con questo termine si intende ciò che costituisce l'effetto, il risultato del formarsi o dell'esser formato, quindi, generalmente, una *struttura*, l'unione più o meno uniforme e compatta di *elementi materiali*.

Concordo con lei che il concetto di "formare" sia l'occasione per creare un dialogo tra pedagogia e architettura. Ma attenzione: ci sono due accezioni per questa parola. Una è quella del formare come *dare forma*, quindi declinata nella disciplina architettonica, l'altra invece allude al concetto di *essere in formazione* con un approccio pedagogico orientato al tema della *Bildung*. Eviterei di pensare ai connubi con "fare formazione, erogare formazione" che riconducono a una lettura troppo datata del progettarsi nel mondo. Forma e formazione ci offrono l'elemento della concretezza e della consistenza da una parte, la dimensione generativa ed euristica, etica ed estetica dall'altra. In entrambi i campi ci si occupa di *dare forma a un contenuto*, di *svolgere un'azione formativa* che si collega intimamente al concetto ampio e di *learning*, che solo in inglese ha un senso compiuto in sé, un significato che l'italiano "apprendere" non ha. Quindi, Formazione come *Bildung*, come *learning*, non come verbo transitivo ("apprendere che cosa?") che indica l'imparare una cosa piuttosto che un'altra, ma come moto di continua e vitale crescita, di espansione, di arricchimento culturale, di comunicazione con la ricerca, di rispetto per il divenire dell'uomo in ogni attività educativa.

RR: *La prima domanda suggeriva una radice semantica comune a pedagogia e architettura. Il tema del linguaggio, però, ricopre anche un importante ruolo operativo nei processi partecipativi su cui si fonda la sua attività di ricerca. Il primo passo per la stesura di un concetto pedagogico¹ è la condivisione delle esigenze e delle aspirazioni che ciascun abitante della scuola (dirigenti, professori ma anche genitori e studenti) ha maturato nella sua esperienza. In questi termini mi sembra che, metaforicamente, lei ricopra il ruolo dell'interprete in uno spazio di frontiera in cui ciascun abitante cerca di esprimersi con il proprio linguaggio, incontrando inevitabili ma fertili difficoltà di comunicazione. In che modo lei aiuta a costruire un linguaggio comune in grado di farsi strumento di comunicazione comprensibile da tutti?*

BW: Credo di svolgere una attività maieutica da una parte e di sollecitare dall'altra la presa di coscienza dei diversi punti di vista sul progetto di scuola, con l'idea che il contributo di tutti possa portare alla risposta migliore per la scuola che verrà.

Mi spiego meglio: il primo lavoro che io svolgo con le comunità scolastiche impegnate nei processi di sviluppo di una nuova idea di scuola è quello di dare la parola a tutti. Sia in senso maieutico – perché ciascuno espliciti chiaramente la propria visione – sia per creare un clima di collaborazione e rispetto reciproco. Prendere parola, spiegare le posizioni, indicare le problematiche, le responsabilità, i punti di vista diversi in una arena dinamica che stimola la comunicazione, permette a tutti di assumere consapevolezza sui diversi ruoli e compiti che si hanno nel progetto scuola. Le committenze hanno responsabilità economiche, le scuole responsabilità pedagogiche e organizzative (con una serie di specificazioni), gli architetti responsabilità compositive e strutturali. La conoscenza dei diversi ruoli che ciascuno interpreta, posti uno accanto all'altro nel tavolo della progettazione, offre una base diversa per partire.

In un secondo momento, quando ci si conosce e riconosce nei compiti e nei differenti punti di vista sul progetto scuola, il mio lavoro è profondamente maieutico: invito tutti a esprimere un sogno per la scuola. Uso una metodologia ispirata a Christopher Alexander, chiedendo a tutti di chiudere gli occhi e di immaginare la nuova scuola, cercando un luogo al suo interno che la persona che immagina desidererebbe. Come è fatto questo luogo dal quale guarda la sua nuova scuola? Come si connette a tutto il resto? Cosa accade nella nuova scuola? Nel mio lavoro maieutico creo uno spazio in cui tutti si sentano legittimati ad esprimere, uno a uno, il proprio sogno. Parla il sindaco, il bambino, l'insegnante, la madre, il dirigente, la bidella, l'architetto. Tutti ascoltano e si scoprono grandi sognatori, ma soprattutto si accorgono di avere molto in comune, di non essere in fondo così diversi gli uni dagli altri. Tutti si sorprendono, si accendono, si scoprono. Ciascuno si incuriosisce e quando chiedo loro di mettersi a lavorare in gruppi per sintetizzare le proposte, tendono a rispettare i diversi sogni e a trovare punti di convergenza. È un processo che mi commuove sempre, tant'è vero che mi chiamano "l'ostetrica" delle nuove idee di scuola. Nasce una nuova idea di scuola, come nasce un bambino. È giovane, indifesa, ha bisogno di essere curata e nutrita per crescere.

RR: *Ritengo che uno dei temi più importanti dei processi partecipativi sia quello democratico. Questo lo sosteneva già Giancarlo De Carlo che vedeva nella progettazione partecipata lo strumento per costruire un'architettura*



«molteplice e significativa per tutti, nel senso che ciascuno dovrebbe trovare nell'architettura una risposta a quello che domanda» (De Carlo 1989) e, quindi, riflesso di una società che ambisce ad essere democratica. Come in De Carlo, i processi da lei proposti intendono nella partecipazione non solo lo strumento di costruzione di una architettura tettonica bensì di una collettività in grado di riconoscersi successivamente in un progetto abile a tradurre ambizioni ed esigenze. In che modo la partecipazione costruisce una comunità? E perché, in tal senso, è importante che la scuola torni ad ricoprire un centrale valore civico oltre che educativo?

BW: In realtà noi non parliamo più di partecipazione, ma di condivisione². Si partecipa a una festa, a un incontro, o evento, e se si va via prima, non succede nulla. Si può anche non partecipare, l'evento ci sarà comunque. Nella progettazione condivisa tutti sono gli organizzatori dell'evento. Se manca un soggetto manca un pezzo. Non si può farne a meno. Si fa insieme. Tutti si sentono responsabilizzati e attivi, capaci di rispondere ciascuno per le proprie competenze.

Per me è molto importante lavorare in questo modo affinché il mio mondo, quello pedagogico, rappresentato dagli insegnanti, dai dirigenti e dai genitori e bambini, sia pienamente attivo nel processo che porta alla nascita di una scuola. Non è più il tempo, come quello di De Carlo, in cui l'utenza era coinvolta dagli architetti per capire (sempre gli architetti) come gli utenti ragionano, come vivono, cosa vogliono. Ora si tratta di lavorare in un'area di responsabilità. Sono gli utenti stessi che devo capire come vivono e come vogliono vivere in futuro. La scuola deve essere pienamente responsabilizzata in un processo di sviluppo della propria identità. Inoltre si deve imparare a fare i conti con il budget (problemi della committenza) e con le varie problematiche strutturali, compositive ed estetiche (pensieri dell'architetto). Mi impegno a fare sì che il mio mondo maturi conoscenza e competenza anche in questi campi, si parla di un ABC di base che però può contribuire profondamente a sviluppare una nuova cultura della progettazione e abitazione delle scuole.

RR: *Recentemente il professor Franco Lorenzoni, in occasione della lectio magistralis³ per il conferimento della Laurea honoris causa in Scienze della Formazione Primaria, ha proposto un esempio molto interessante per descrivere come lo spazio influenzi le azioni dell'uomo. Riprendendo le parole di Jean-Pierre Vernant ha definito la fondazione della città Megara Iblea il primo esempio di democrazia in quanto gli architetti scelsero di posizionare al centro della polis una piazza, luogo deputato alla condivisione*

e alla parola. In qualche modo viene quindi riconosciuta alla democrazia una genesi spaziale.

Se quindi lo spazio ricopre una influenza così profonda in una comunità, in che modo progettare lo spazio scolastico contribuisce a rendere la scuola un “dispositivo pedagogico”, come, per esempio, teorizzato da Loris Malaguzzi o recentemente progettato da Giancarlo Mazzanti?

BW: Il tema dello spazio come dispositivo pedagogico è molto importante. Come tale implica una qualità euristica e propositiva. Offre all’utente la possibilità di fare o non fare qualcosa, di scoprire e creare situazioni, di generare incontro e scambio ecc.. Malaguzzi ha insegnato l’esplorazione dello spazio ai bambini e l’incontro con lo spazio agli insegnanti per capire cosa racconta lo spazio e quale può essere il suo potenziale per l’educazione. Questo interesse sulle qualità dello spazio non è molto diffuso in contesto pedagogico, c’è ancora molto lavoro da fare.

Spesso gli architetti sono capaci di leggere l’universo pedagogico e di offrire quindi un possibile scenario in cui vivere i processi didattici ed esperire la relazione educativa. Se si tratta dello spazio pubblico, comunitario, le esperienze e sperimentazioni non mancano. Quando invece si tratta dello spazio didattico (le aule, i laboratori) gli architetti si fermano. La fantasia si interrompe e “irrompe” prepotentemente lo script della classe, come monade intramontabile.

Io sto lavorando con Giancarlo Mazzanti, caro amico, prima che collega, per capire se sia possibile sviluppare assieme un discorso sul “gioco” come strumento di dialogo tra pedagogia e architettura. Il gioco è un diritto espresso dalla convenzione ONU sui diritti dei bambini. Gioco libero e autodeterminato. La scuola non è un luogo in cui vengono presidiati molti diritti dei bambini e meno di tutti quello del gioco.

Ci sarebbe molto da dire in merito, ma quello che vorrei esplorare con Giancarlo è come si possa progettare lo spazio del gioco libero per i bambini e i ragazzi nella scuola. Se lo spazio può essere un dispositivo pedagogico progettato da entrambi, pedagogo e architetto, come si configura lo spazio del gioco? Come luogo di divertimento assoluto e libero in cui l’apprendimento si costruisce nella relazione con gli altri

RR: *La prossima domanda che mi piacerebbe porle è più strettamente legata alle tematiche del progetto architettonico. L’architettura, come accade in quasi tutte le discipline, sembra essere ormai divenuta accessibile solo a coloro che ne fanno parte producendo negli inesperti una condizione di analfabetismo che rende complesso comprendere criticità e potenzialità di uno spazio vissuto dagli stessi. In quale modo lei induce i partecipanti a saper vedere l’architettura, parafrasando Zevi, unico modo per partecipare attivamente e consapevolmente delle scelte del futuro progetto scolastico?*

BW: Dobbiamo insegnare l’architettura agli insegnanti come ai bambini. Ci sono tante proposte per insegnare la qualità degli spazi alle giovani generazioni, con approcci ludici, esplorativi. Sto contattando diversi enti, come la Biennale Education, immaginando di fare proposte anche per il mio mondo, che ne avrebbe tanto bisogno. I futuri architetti al primo anno di università ricevono allo stesso modo i rudimenti del linguaggio architettonico. Bisognerebbe sviluppare percorsi anche per il mondo della scuola, in modo da portare la cultura dello spazio in dialogo con la pedagogia.



Considerate che la formazione dell'architetto è comunque multidisciplinare. Voi siete consapevoli di progettare per l'uomo, che è multiforme, sfaccettato, complesso. L'architetto si prepara a comprendere le esigenze di clientele estremamente diverse tra loro e ha bisogno di un pensiero il più possibile contaminato e ricco.

La formazione pedagogica degli insegnanti attualmente non ha questa ricchezza. Una pedagoga di *Reggio Children* durante una visita una volta ci disse: «ricordate che la nostra formazione è la meno interdisciplinare di tutte». Attualmente la formazione dei futuri insegnanti è finalizzata ad avere abbastanza cultura e conoscenza per gestire la relazione educativa triadica tra docente, discente e conoscenza. Una relazione che genera un triangolo che, a seconda di dove si sposta la forza attrattiva, da equilatero, può diventare isoscele, fino ad addirittura diventare una linea. Pur imparando le più attuali tecniche didattiche cooperative e attivanti, molta formazione è strettamente disciplinare. Non sono previsti approfondimenti culturali di ampio spettro e in nessun modo sono considerati i temi della spazialità e dell'estetica.

Noi lavoriamo con gli insegnanti per assumere consapevolezza degli spazi che hanno in modo semplice. Analisi fenomenologica dello spazio educativo. Cosa troviamo all'ingresso? Cosa vediamo nell'aula? Cosa c'è o non c'è negli spazi comuni? Senza giudizio si procede spazio per spazio a vedere cosa racconta e se questo racconto corrisponde a quello che vorremmo vivere o fare nei diversi ambienti. La maggior parte delle volte sono gli insegnanti stessi a scoprire che i loro spazi non raccontano per niente i valori e i principi di cui vorrebbero farsi paladini.

RR: *L'urgenza di impostare i progetti scolastici a partire da condivise fondamenta pedagogiche auspicherebbe l'utilizzo di processi partecipati a una scala urbana o addirittura regionale, ne è esempio il progetto Torino fa scuola⁴. Quali criticità pensa che possa presentare la generalizzazione di processi che si fondano su principi così soggettivi e specifici? In altri termini, è possibile mantenere lo stesso grado di sensibilità nel recepire e tradurre le esigenze di ciascuna comunità scolastica sistematizzando i processi partecipati?*

BW: La progettazione condivisa, non partecipata, è una questione di metodo, non di sistematizzazione. Nel mio percorso ho speso molto tempo a svolgere percorsi con le comunità scolastiche con l'obiettivo di testare un possibile metodo. Nelle mie ultime pubblicazioni ho esplicitato questo percorso, che è stato poi lo stesso che ho sperimentato nel progetto *Torino fa scuola*. A ogni scuola il suo vestito su misura. Si parte da una condivisione di intenti e da un riconoscimento dei diversi punti di vista e ruoli nel progetto. Si prosegue con una ricognizione sui bisogni (la partecipazione) e con una analisi collegiale dello *status quo*. Si continua con possibili visite a casi di eccellenza o con la visione di proposte che mostrano modi di fare scuola (sia pedagogicamente che architettonicamente) molto diversi da quelli ai quali siamo abituati. Si sviluppa quindi il sogno e si lavora a sintetizzarlo nei temi che emergono cogenti. Gli ultimi passaggi si concentrano sull'armonizzazione del sogno con il budget, con lo sviluppo di schemi funzionali e di quantificazioni di massima. La legge è un tema, si interpreta. I soldi sono un tema, si fa quello che si può. Ma si ha una idea chiara di dove si vuole andare e cosa si vuole fare. È un po' come essere in famiglia e ragionare insieme sulla nostra nuova casa.

RR: *Qualunque progettista viene, sin dagli anni della sua formazione, a confrontarsi con il binomio forma-funzione. Se il termine funzione, avendo acquisito una reputazione negativa, è stato sostituito da quello di uso il dibattito intorno a questa dicotomia rimane essenziale. A partire quindi dalla relazione di questi due termini, mi chiedo se radicare così specificatamente il progetto architettonico ai suoi usi possa provocare delle difficoltà nel momento in cui questo viene ereditato da nuovi abitanti. Quando un membro della scuola, per esempio un dirigente o maestro, con le proprie convinzioni e visioni, subentra a un precedente, può riscontrare difficoltà di ambientamento? In caso contrario, in quale modo si evita di incorrere in questo rischio?*

BW: Questa domanda mi viene fatta sempre. Se diamo una identità forte alla nostra scuola, come faremo con quelli che verranno? E se ce ne andremo, cosa diranno? Il fatto è che non stiamo pensando a creare un elemento del tutto fuori da ogni logica. Parliamo sempre di scuola, ovvero di un luogo in cui dovrebbe diventare molto più piacevole e ricca l'esperienza della conoscenza, dello scambio reciproco, dello sviluppo delle competenze, dell'amore per la cultura.

Sognare una scuola diversa non fa danni. Siamo sempre entro le regole dettate dalle normative di edilizia scolastica. Le funzioni sono chiaramente definite dal numero delle persone (insegnanti e allievi), oltre che dalle discipline. È come quando sogni un nuovo modo di organizzare un albergo o un ristorante: la funzione è chiara, ma il modo in cui questa viene concepita ed esperita può essere meglio definito e personalizzato.

Per quanto diverso lo si voglia pensare, lo spazio della scuola ha l'obiettivo di sviluppare le quattro direttrici delle competenze globali: orientamento alla domanda e alla ricerca, *team building* ed empatia, relazioni sane, azioni responsabili (capaci di germinare nel mondo).

Sono competenze che fino ad ora non erano contemplate in questo modo così chiaro. La scuola è stata sempre il luogo in cui coltivare le buone risposte, in cui lavorare da soli e non copiare (e il banco ne è l'emblema), un luogo che non necessariamente presta attenzione alla salute dei corpi (muoversi, stare all'aria aperta, mangiare bene) e che di certo non sviluppava progetti con bambini e ragazzi affinché possano sentirsi efficaci nel mondo.

Tutto questo sta cambiando e tante scuole sono in cammino proprio per INFORMARE – dare forma – a queste direttrici. Il mondo è in corsa verso la fine. Si dice che non abbiamo più di 100 anni davanti a noi. Ci vogliono buone domande, una ottima capacità di squadra, una grande attenzione alla salute e al benessere di ciascuno e una predisposizione ad agire subito nel mondo per migliorarlo anche di poco. Come devono essere fatte le scuole per poter vivere e sviluppare queste competenze? Forse le classi non ci bastano più, saranno sistemi di ambienti interconnessi tra loro ad accoglierci? Forse la scuola come isola a sé stante non basta più, sarà la città e il paese ad arricchirci? Forse la palestra non basta più, saranno i giardini, i boschi, le campagne, i laghi e il mare a darci di più?

La funzione della scuola ci sarà sempre ma la rinominiamo. Da luogo dell'insegnamento a cattedrale della conoscenza e della cultura. Il luogo dell'incontro e dello scambio, lo spazio del potenziamento del genere umano, pensato per generare nuovi mondi.

Penso a quei film in cui il ragionamento si fa al contrario: il futuro è nei cuori dei nostri bambini. Loro sanno. Per loro creiamo le piattaforme in cui gli adulti, i saggi, gli anziani, presidiamo perché questi giovani possano esseri liberi di pensare e di creare, liberi di condividere e di crescere nel confronto e nello scambio costruttivo.

Conclusioni

Il titolo scelto per questa intervista tenta di mettere assieme due aspetti complementari che emergono con forza dalle parole di Beate Weyland. Il primo, *Istruzioni pratiche*, restituisce il carattere scientifico alla base della ricerca attraverso cui Weyland ha saputo sapientemente costruire un metodo rigoroso ma sensibile alle specificità e soggettività con cui i suoi processi vengono a confrontarsi di caso in caso; il secondo, *sognare la scuola*, restituisce un ulteriore e fondamentale aspetto, ovvero il *sentimento*, la natura emotiva che è inevitabilmente legata alla vita scolastica e che tale, quanto meno in forma mnemonica, resterà sempre.

Weyland si muove in questa sottile linea, in bilico tra scientificità ed emotività, attraverso cui costruire negli *abitanti* della scuola una forte consapevolezza in grado di svelarne fantasie e desideri ma anche responsabilità e coscienza, prima di allora assopiti in un'abitudine, mutuata da una struttura scolastica che tende a produrre più incubi che sogni.

I processi di Weyland, infatti, non solo costruiscono la scuola in termini *tettonici* ma anche, e verrebbe da dire soprattutto, in quelli comunitari attraverso una continua condivisione che assume un indispensabile carattere didattico. Didattico perché istruisce al dialogo e risveglia in ciascuno dei partecipanti un senso di comunità che non si esaurisce con la fine del progetto ma che prosegue nella vita della scuola, modificandola e reinterpretandola quando necessario. In questo senso risulta interessante sottolineare la precisazione sul passaggio da una *progettazione partecipata* a una *condivisa* attraverso cui Weyland tenta di superare una tradizione che vedeva nella partecipazione una esclusiva forma di ascolto sottolineando, al contrario, la necessità che ogni componente si senta *partecipe*, svolgendo quindi un ruolo da protagonista e non da comparsa.

Note

¹ Il termine *Concetto pedagogico*, per esteso *piano organizzativo a indirizzo pedagogico*, identifica «il punto di partenza per ripensare gli spazi in base all'approccio didattico e serve per esaminare le difficoltà/potenzialità dell'edificio sotto il punto di vista dell'insegnante e del dirigente scolastico in rapporto alle esigenze del territorio (il comune, la provincia) e della società. È inoltre una opportunità per verificare in termini culturali ed educativi le qualità del progetto scuola e per studiare la possibilità di accogliere attività e soggetti esterni anche oltre l'orario scolastico, in modo tale da acquisire una nuova vitalità per il tessuto di paesi e città e per trasformarsi in un vero e proprio luogo civico e culturale, o centro irradiante per la nuova comunità educante». Cfr. <http://www.padweyland.org/programma.html>

² Per approfondire le tematiche relative alla progettazione condivisa si veda il portale PAD (Pedagogy Architecture Design) diretto da Beate Weyland all'indirizzo: <http://www.padweyland.org/>

³ La *lectio magistralis* tenuta da Franco Lorenzoni presso l'Università degli studi di Milano-Bicocca è interamente consultabile all'indirizzo: <https://www.youtube.com/watch?v=hYXqIEHexYQ&t=122s>.

⁴ *Torino fa scuola* è un progetto promosso dalla fondazione Giovanni Agnelli in collaborazione con la città di Torino e con la Fondazione per la Scuola. Riflettendo sul rapporto tra architettura e pedagogia ha contribuito alla realizzazione di due scuole nel capoluogo piemontese (le scuole secondarie di primo grado Enrico Fermi e Giovanni Pascoli). Cfr. <https://www.torinofascuola.it/>

Bibliografia

DE CARLO G. (1989) – “Conversazione con Giancarlo De Carlo”. *Parametro*, 175, 18-20.

WEYLAND B. (2014) – *Fare Scuola. Un corpo da reinventare*. Guerini, Milano.

WEYLAND B., ATTIA S. (2015) – *Progettare Scuole. Tra pedagogia e Architettura*. Guerini, Milano.

WEYLAND B. (2017) – *Didattica sensoriale. Oggetti e materiali tra educazione e design. EDDES/2*. Guerini e Associati, Milano.

WEYLAND B., GALLETTI A. (2018) – *Lo spazio che educa. Generare un'identità pedagogica negli ambienti per l'infanzia*. Junior, Parma.

WEYLAND B., STADLER-ALTMAN U., GALLETTI A., PREY K. (2019) – *Scuole in movimento. Progettare insieme tra pedagogia, architettura e design*. FrancoAngeli, Milano.

WEYLAND B., LEONE T. (2020) – *Laboratori attivi di democrazia tra spazi e didattiche*. Guerini, Milano.

Riccardo Rapparini, 1995, è architetto e dottorando di ricerca in "Architettura e Città" presso l'Università di Parma. Si è laureato in "Architettura, Ambiente costruito e Interni" al Politecnico di Milano discutendo una tesi intitolata "Frammenti di un discorso architettonico e urbano" che affronta il tema della rigenerazione delle periferie urbane attraverso il dialogo tra progetto urbano e architettonico. È dal 2017 assistente alla didattica in composizione architettonica presso il Politecnico di Milano e dal 2020 presso l'Università di Parma, ha svolto anche il ruolo di tutor in workshop internazionali quali ArchèA (2020) e MIAW (2021). La sua attività di ricerca verte attualmente sulle tematiche della trasmissibilità del progetto architettonico attraverso critica storica, teoria e didattica.

Francesca Belloni, Elvio Manganaro
Ripartire dall'educazione linguistica.
Intervista a Silvana Loiero

Abstract

L'intervista qui pubblicata ha preso le mosse a partire dalla lettera indirizzata nel settembre 2020 da Silvana Loiero, con Nicola Grandi e Miriam Voghera, all'allora presidente del Consiglio dei ministri Giuseppe Conte e alla ministra dell'Istruzione Lucia Azzolina, dal titolo significativo *Ri-partire dall'educazione linguistica*. In quella lettera i tre firmatari, componenti della segreteria nazionale del GISCEL, affermavano che «l'educazione linguistica non si esaurisce nell'educazione dell'italiano o di altre lingue, ma va riferita al linguaggio in generale», mondo semiotico e semantico che investe ogni aspetto della vita e del pensiero logico e non solo e di conseguenza permea l'educazione e l'insegnamento di bambine e bambini. Di questo parla diffusamente nell'intervista Silvana Loiero, segretaria nazionale GISCEL dal 2018, dirigente scolastica che si occupa di didattica e formazione degli insegnanti, e, dal 2017 al 2020, direttrice della rivista per la scuola primaria "La Vita Scolastica".

Parole Chiave

Linguaggio — Pedagogia linguistica — Ambiente di apprendimento

Francesca Belloni, Elvio Manganaro: *Oggi il dibattito sulla scuola è molto vivace. Il linguaggio è ancora il terreno su cui si misura l'inclusione dall'esclusione?*

Silvana Loiero: Sì, il linguaggio è ancora fattore di esclusione: è una questione antica ma è anche una questione attuale. Ci sono bambini e ragazzi italo-foni, e quindi nati e cresciuti in Italia, che pur parlando italiano hanno un dominio della lingua solo apparente. Davanti a una pagina scritta o all'ascolto di una lezione presentano difficoltà di comprensione oppure hanno capacità espressive limitate a un unico "registro", non riescono a variare le forme attraverso cui ci si può esprimere.

A loro bisogna aggiungere poi i bambini e ragazzi esclusi perché parlano una lingua altra.

Ci vengono alla mente in proposito le parole di Don Milani: «Chiamo uomo chi è padrone della sua lingua», sono parole che risuonano con forza ancora oggi. E nel contempo dobbiamo rilevare la grande attualità delle Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica del GISCEL¹, specialmente laddove (Tesi VIII) viene ricordato che

«lo sviluppo e l'esercizio delle capacità linguistiche non vanno mai proposti e perseguiti come fini a sé stessi, ma come strumenti di più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale».

Oggi però, rispetto agli anni '60 e '70, abbiamo in Italia importanti documenti ufficiali sulla scuola che pongono come finalità dell'educazione linguistica lo sviluppo di *competenze linguistiche ampie e sicure* e, come nel



caso delle Indicazioni Nazionali², specificano che il possesso di adeguati livelli di controllo e uso della lingua italiana rappresenta

«una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio».

I testi ufficiali non sono sufficienti a far percorrere con agilità agli allievi la strada dell'inclusione scolastica e sociale. Occorre infatti molto di più se, come ci dicono i dati statistici, l'apprendimento dell'italiano da parte di bambine e bambini, ragazze e ragazzi italiani e stranieri, continua a produrre differenze e a portare nuove disuguaglianze.

Le rilevazioni ISTAT³ ci mostrano ad esempio che nel corso dell'anno scolastico 2018/2019 il 30,4% di studenti del secondo anno delle scuole secondarie di secondo grado non raggiunge la sufficienza nella competenza alfabetica, rilevata dall'INVALSI⁴ mediante prove di comprensione della lettura e prove di grammatica. Le variazioni sono ampie sul territorio nazionale (41,9% nel Mezzogiorno e 20,7% nel Nord) e sono ampie anche per genere, classe sociale e cittadinanza, con il 34,4% di insufficienti nelle competenze alfabetiche tra i ragazzi contro il 26,3% tra le ragazze; il 54,2% tra i ragazzi stranieri di prima generazione, rispetto al 27,8% tra i ragazzi nati in Italia da genitori italiani, il 46,5% tra i ragazzi appartenenti al livello socioeconomico e culturale più basso, rispetto al 19,4% tra coloro che vivono in famiglie più agiate. La quota di insufficienti è inoltre più elevata tra gli studenti degli istituti professionali (66,7%) rispetto agli studenti dei licei (16%).

In conclusione: possiamo affermare che certamente c'è ancora un problema di esclusione legato al possesso o meno di competenze linguistiche. Ma dobbiamo aggiungere che oggi c'è di più: la didattica a distanza (DaD) nel periodo COVID ci ha infatti dimostrato che il non avere a disposizione la connessione e il PC o un altro tipo di supporto tecnologico rappresenta un ulteriore fattore di esclusione. Quindi alle scarse competenze linguistiche si aggiunge lo svantaggio legato al mancato accesso a una rete o al mancato possesso di mezzi, quegli strumenti attraverso i quali il linguaggio viaggia. Fattori, questi, ancora più escludenti per i ragazzi che parlano un'altra lingua. L'Italia, dunque, ha ancora molti passi da fare per aumentare l'efficacia e il grado di inclusività del sistema scolastico.

EM: *Scuola e linguaggio: ha ancora senso questo binomio, al di là degli aspetti più evidenti? Quali sono i termini in cui si pone oggi questo rapporto? Cosa è cambiato rispetto agli anni in cui si pensava, anche attraverso l'educazione linguistica, di correggere gli squilibri della società?*

SL: Certo, il binomio ha ancora oggi un significato molto importante. Sarebbe però velleitario pensare che la scuola da sola possa correggere gli squilibri della società: la scuola può fare soltanto una parte, e in particolare può offrire strumenti per la partecipazione alla vita sociale e democratica di un paese. A mio avviso la funzione fondamentale dell'educazione linguistica oggi è legata alla formazione di cittadini che possano partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, anche oltre quella nazionale. Garantire la padronanza della lingua italiana e valorizzare nel contempo gli idiomi nativi e le lingue comunitarie fa diventare la scuola un luogo privilegiato di apprendimento e, nel contempo, uno spazio di confronto libero e pluralistico.

Ho già citato il documento dal titolo *Indicazioni Nazionali* (per la scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado). Ecco, proprio in questo testo si stabilisce uno stretto legame tra l'idea di *cittadinanza*, il suo *esercizio pieno* e l'acquisizione delle competenze linguistiche. Per mettere in pratica una cittadinanza attiva occorre dunque una condizione fondamentale: il possesso di competenze linguistiche ampie e sicure. Competenze che rappresentino gli strumenti indispensabili perché il cittadino possa partecipare attivamente e responsabilmente alla vita sociale e politica, sentire di appartenere pienamente a una comunità, avere garantiti un insieme di diritti e adempiere nel contempo un insieme di doveri. Ecco perché è importante che a scuola si crei un clima di comunicazione efficace in cui bambine e bambini, ragazze e ragazzi, imparino a dialogare, conversare, discutere; possano cioè esprimere le proprie opinioni, argomentare, ascoltare gli altri e comprendere realmente ciò che dicono. È questo il modo per esercitare il *diritto alla parola*, che è parte integrante dei diritti costituzionali e di cittadinanza (art. 21 della Costituzione).

«È attraverso la parola [...] che si costruiscono significati condivisi e si opera per sanare le divergenze, per acquisire punti di vista nuovi, per negoziare «e dare un senso positivo alle differenze così come per prevenire e regolare i conflitti»⁵».

La pratica del diritto di parola apre dunque la strada del dialogo e del confronto, elementi essenziali dei processi democratici nelle società multiculturali odierne.



Il noto linguista Tullio De Mauro, nel 2005, facendo la prolusione alla *Giornata per il trentennale delle Dieci tesi* (De Mauro 2007), metteva in evidenza che il grande sforzo delle *tesi* era stato quello di proporre un'educazione linguistica non solo efficiente, ma democratica, cioè mirante all'inclusione, al "non uno di meno". Per il linguista, e per l'associazione GISCEL da lui fondata a metà degli anni '70, non si trattava soltanto di parlare di educazione linguistica: occorreva infatti scegliere la «democraticità. Cercare di far lavorare in senso democratico l'educazione linguistica è qualcosa di diverso, di aggiuntivo, rispetto al semplice costrutto linguistico-educativo». Così diceva De Mauro. E oggi, a distanza di quindici anni, le sue parole risultano ancora più importanti: occorre realizzare eguaglianza e democrazia e «dedicare ogni sforzo a costruire quella condizione necessaria del vivere democratico che è, appunto, l'educazione linguistica democratica».

FB: *In merito al linguaggio propriamente inteso, la questione centrale sembra essere sempre più insegnare e imparare non tanto – e qui mi rifaccio alle parole di De Mauro – come si deve dire una cosa, quanto piuttosto come si può dire quella cosa e, aggiungerei, decidere e capire perché dirla o meno. Pare ci sia ancora in gioco la libertà e in modi sempre più difficili da individuare. In tal senso quali sono le specificità della condizione attuale?*

SL: La "pedagogia linguistica" tradizionale, quella del "tema" e del bello scrivere, per intenderci, era prescrittiva, rispondeva alla logica del *come si deve* dire una cosa. Ma è facile dire come si deve dire una cosa, è più difficile dire *come si può dire* una cosa e quali sono gli effetti che il dire una cosa in un certo modo ingenera e determina.

Vorrei ricordare in proposito il noto motto di Gianni Rodari: «Tutti gli usi della parola a tutti», che si adatta bene al momento storico attuale, caratterizzato dalla presenza di numerose varietà nel repertorio linguistico italiano e da continui cambiamenti negli usi della lingua. Dobbiamo fare in modo che ragazzi e ragazze sperimentino concretamente la duttilità della lingua e diventino capaci di adattarsi alle molteplici situazioni in cui la usano, sfruttandone le potenzialità espressive e comunicative per operare scelte adeguate. Questo vuol dire dare a tutti gli strumenti per poter interagire sul piano linguistico, metterli nelle condizioni di variare i modi dell'espressione per adattarli all'ambiente, alla società, ai contesti, agli scopi, agli interlocutori.

FB: *Parlando di architettura, quanto la spazialità degli edifici scolastici può contribuire a definire l'ambiente di apprendimento? In che modi, secondo lei, lo spazio fisico influisce sullo sviluppo delle abilità, sull'acquisizione di conoscenze e sul potenziamento delle competenze in contesti complessi.*

SL: Nei discorsi relativi alle scienze dell'educazione si parla oggi di "ambienti di apprendimento". La locuzione viene usata generalmente al plurale per indicare scuole e aule innovative sul piano dell'edilizia scolastica e degli arredi. L'espressione "nuovi ambienti per l'apprendimento" viene invece sempre più spesso adoperata come sinonimo di "ambienti digitali di apprendimento"; in questo caso si sottolinea il rapporto tra l'innovazione didattica e organizzativa e le competenze digitali.

Io vorrei però parlare dell'*ambiente di apprendimento* in senso più ampio, non soltanto come ambiente fisico ma anche come "spazio d'azione" culturale e mentale, in cui avvengono interazioni e scambi tra allievi, oggetti del sapere, strumenti culturali e tecnici, insegnanti, e si ha modo di fare esperienze significative sul piano cognitivo, affettivo-emotivo, interpersonale e sociale. Questa accezione, più complessa e dalle molteplici sfaccettature, si collega alle recenti ricerche in campo psico-pedagogico che evidenziano l'importanza dell'apprendimento scolastico non come processo individuale separato dalla situazione in cui si verifica ma come processo intersoggettivo che implica collaborazione e condivisione.

L'apprendimento ha dunque una caratterizzazione fortemente sociale: si impara dagli altri e con gli altri. Il processo di costruzione di significati, di acquisizione di nuove conoscenze, di sviluppo delle competenze, avviene all'interno delle relazioni sociali tra gli allievi e delle attività che svolgono. In particolare, ai fini del nostro discorso, è d'obbligo rilevare che la ricerca attuale ha dimostrato l'importanza del discorso collettivo che si svolge in classe, sia nelle forme di discussione guidata dall'insegnante sia in quelle di piccoli gruppi di allievi che lavorano autonomamente e collaborano per la soluzione di un problema. È proprio attraverso il discorso collettivo che vengono costruite conoscenze significative e modalità collettive socialmente condivise di argomentare e ragionare in ambiti specifici, permettendo così una "condivisione della conoscenza". Ecco quindi che, in tal senso, l'ambiente di apprendimento si qualifica come "comunità di discorso" o "di discenti" perché, oltre ad apprendere conoscenze, tecniche e procedure, i ragazzi apprendono anche modi e relazioni sociali e pratiche collaborative⁶.

Va da sé che gli spazi e le attrezzature debbano essere funzionali alla realizzazione di tale "comunità".

EM: *Quale potrebbe essere un modo di impostare la relazione tra educazione linguistica e linguaggio dell'architettura? Oggi gli sforzi, mi sembra, sono tutti indirizzati sull'aggiornamento degli spazi. Tuttavia, se si scorrono i progetti vincitori per la realizzazione di nuove scuole, si ha l'impressione che la retorica sulle possibilità educative degli spazi di relazione informali (corridoi, scale, atrii, eccetera), rispetto alla tradizionale unità aula, sia lo specchio proprio di un voluto ridimensionamento della dimensione comunitaria e collettiva nell'educazione del fanciullo.*

SL: L'immagine tradizionale dell'insegnante è legata al *fare lezione*, una pratica didattica che ha sempre avuto un posto centrale a scuola.



Nel corso della lezione l'insegnante *espone, spiega, fa domande, dà definizioni*, stimola, sollecita... Alla fase dell'esposizione seguono spesso esercitazioni degli allievi, assegnazione dei compiti a casa, successive interrogazioni.

Oggi, però, la psicologia dell'educazione parla dell'apprendimento scolastico non come conseguenza di un processo trasmissivo ma come effetto di un processo costruttivo, un processo dinamico nel corso del quale gli apprendenti, come ho già detto, hanno un ruolo attivo all'interno dei contesti in cui interagiscono con compagni, adulti e con gli strumenti della propria cultura. Ecco allora che, ai fini dell'interazione e degli scambi sociali, la struttura dell'aula va cambiata. Soltanto una disposizione circolare dei banchi può infatti consentire in modo efficace di parlare, ascoltare, prendere parte a dibattiti, costruire in modo collettivo strategie di argomentazione e ragionamento nei diversi campi di conoscenza, lavorare assieme in piccoli gruppi, non soltanto per discutere su un problema o su un testo letto ma anche per scrivere in modo collettivo.

Ma anche la struttura dell'intero edificio scuola andrebbe cambiata, sia per rendere gli spazi più belli e piacevoli sia per renderli più funzionali. Le aule dovrebbero avere delle porte finestre che si aprano all'esterno su un prato (sarebbe così un bell'incontro tra cultura e natura); dovrebbero essere adattabili a varie funzioni e corredate delle necessarie attrezzature tecnologiche, con porte scorrevoli che, all'occorrenza, possano restare aperte per far sì che lo spazio diventi un tutt'uno con un'agora centrale. Inoltre, dovrebbero trovare posto nella scuola laboratori di vario tipo in cui allieve e allievi possano lavorare con le mani e con la mente, sperimentando e manipolando materiali per fare e imparare a fare lavorando con gli altri.

E, oltre alla mensa e alla palestra, dovrebbe trovare posto nella scuola la biblioteca scolastica, come cuore pulsante dell'intera scuola. Una biblioteca che diventi luogo non soltanto di prestito di libri e di lettura autonoma e collettiva ma sede di presentazione dei libri, di attività di promozione come ad esempio mostre, di attività laboratoriali riferite al catalogo, alle recensioni e alle bibliografie, di attività multimediali, di animazioni teatrali e incontri con esperti, di dibattiti, incontri con gli autori, ascolto di musica...

Biblioteca che possa diventare anche un luogo di partecipazione da parte delle famiglie e quindi la sede dell'incontro e scambio tra persone.

Le biblioteche rappresentano «un potente fattore di crescita della lettura e, quindi, di crescita complessiva del Paese». Lo scriveva Tullio De Mauro (2010) e vogliamo ricordarlo a conclusione di questa chiacchierata perché ci piacerebbe che la voce del linguista arrivasse agli architetti che progettano le scuole. Se per De Mauro la promozione della lettura è una necessità

democratica, allora occorre costruire una biblioteca in ogni scuola. Perché, come scrive Antonella Agnoli: «la biblioteca è il luogo più democratico che esista, aperto a tutti: bambini e adulti, italiani e stranieri, poveri e ricchi. Un luogo veramente universale, dove non è necessario consumare per sedersi, non è necessario possedere un computer, o un abbonamento internet perché l'accesso alla Rete è sempre possibile [...] Questa è la biblioteca: un'invenzione che esisterà ancora quando le automobili saranno dimenticate da un pezzo, o rinchiusa in un museo, assieme alla mummia di Oetzi» (Agnoli 2019).

Note

¹ Le *Tesi*, redatte da Tullio De Mauro nel 1974, sono state poi discusse all'interno del Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL), gruppo costituitosi all'interno della Società di Linguistica italiana nel 1975. Nella loro forma attuale le Tesi sono frutto di un lavoro collettivo. Sono reperibili sul sito www.giscel.it

² *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in: http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf ultima consultazione 05/07/2021

³ Vedere in proposito il Rapporto BES 2020: Il benessere equo e sostenibile in Italia, in <https://www.istat.it/it/archivio/254761> ultima consultazione 05/07/2021

⁴ Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, in <https://www.invalsi.it/invalsi/index.php> ultima consultazione 05/07/2021
<https://www.invalsiopen.it/> ultima consultazione 05/07/2021

⁵ *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in "Annali di Pubblica Istruzione. Periodico multimediale per la scuola italiana a cura del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca", 2012.

⁶ Per le ricerche su "discorso e apprendimento" cfr. C. Pontecorvo (a cura di), *Apprendimento e discorso*, Carocci, Roma, 2005; C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheraglio, *Discutendo s'impara*, Carocci, Roma, 2004.

Bibliografia

AGNOLI A. (2019) – "Biblioteca". In: AA.VV., *Dizionario che cura le parole*. Edizioni Suigeneris, Torino.

DE MAURO T. (2007) – "Le Dieci tesi nel loro contesto storico: linguistica, pedagogia e politica tra gli anni Sessanta e Settanta". In: GISCEL, *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*. Franco Angeli, Milano.

DE MAURO T. (2010) – *La cultura degli italiani*, a cura di Francesco Ermani, Laterza, Roma-Bari.

Francesca Belloni (Rho, 1977), architetto, consegue il Dottorato di ricerca in Composizione Architettonica nel 2007 e dal 2019 è ricercatore presso il Dipartimento di Architettura, Ingegneria delle Costruzioni e Ambiente costruito (DABC) del Politecnico di Milano. Ha preso parte a numerosi convegni e ha svolto attività didattica presso l'Accademia di architettura di Mendrisio. Oltre a numerosi saggi e articoli, è autrice di alcune monografie, tra cui *Falso movimento. Progetti e architetture tra cambiamento e fissità* (Milano, 2020), *Ora questo è perduto. Tipo architettura città* (Torino, 2014) e *Territori e architetture del fiume. Il Ticino dal Lago Maggiore al Po* (Milano, 2009). Svolge attività progettuale, partecipando a concorsi nazionali e internazionali.

Elvio Manganaro (Pavia 1976), architetto, è dottore di ricerca in Composizione architettonica dal 2009. Attualmente è ricercatore in Composizione architettonica e urbana presso il Dipartimento di Architettura, Ingegneria delle Costruzioni e Ambiente costruito (DABC) del Politecnico di Milano. Tra le pubblicazioni: *Il libro delle immagini/The book of images*, 2020; *L'altra faccia della luna. Origini del neoliberty a Torino*, 2018; con A. Ronzino, *Corpo a corpo con un capo d'opera dell'architettura d'autore piemontese a mezzo dell'architettura d'autore piemontese/Hand-to-hand with a masterpiece of Piedmontese auteur architecture by means of Piedmontese auteur architecture*, 2018; *Warum Florenz? O delle ragioni dell'espressionismo di Michelucci, Ricci, Savioli e Dezzi Bardeschi*, 2016; *Scuole di architettura. Quattro saggi su Roma e Milano*, 2015; *Funzione del concetto di tipologia edilizia in Italia*, 2013.

Micaela Bordin
Scuola società / scuola città.
Intervista a Marco Rossi-Doria

Abstract

L'edizione italiana de *Il bambino e la città* di Colin Ward è introdotta da Marco Rossi Doria. È da quel libro e da una idea di città come risorsa importante, perché offre alle bambine/i e alle ragazze/i un'educazione diffusa a partire da tutti i suoi spazi, che si snoda l'intervista a uno dei più autorevoli esperti di politiche educative e sociali, in prima linea per la difesa dei diritti dei bambini e delle bambine. Maestro dal 1975, Marco Rossi Doria ha insegnato nei quartieri difficili di Roma, Napoli, negli Stati Uniti, in Kenya e in Francia. Primo maestro di strada, ha fondato il progetto "Chance" – scuola pubblica di seconda occasione. Ha ricevuto dal presidente della Repubblica la Medaglia d'oro per la cultura, l'educazione e la scuola nel 2001. Ha fondato l'Associazione "If-Imparare a fare". Oggi presidente dell'impresa sociale "Con i Bambini", soggetto attuatore del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile.

Parole Chiave

Geografia dell'apprendimento — Educazione diffusa —
Corresponsabilità educativa

La scuola è il luogo privilegiato di incontro e di scambio anche tra culture diverse. Terreno fertile per l'integrazione e per ridurre disuguaglianze e segregazioni, dove coltivare e creare i progetti più innovativi e ambiziosi per la società e per il suo "benessere". È uno spazio di socialità, di aggregazione, di incontro e di crescita e per questo è anche il luogo del conflitto, dello scontro, dell'incontro delle diversità.

La scuola per riprendere l'insegnamento di John Dewey è «una istituzione sociale» (Dewey 1897) il cui unico compito non è nella sola trasmissione del sapere, ma quello di offrire una varietà di esperienze che permetta alle bambine e ai bambini, alle ragazze e ai ragazzi di confrontarsi, di co-progettare, di alimentare l'immaginazione, di svegliare gli interessi e di innestare il pensiero critico e costruttivo, a partire dall'esperienza diretta e concreta, sempre sottoposta a confronto e verifica, della realtà naturale e sociale.

Solo così, solo operando in questo modo, il sistema educativo forma individui pensanti, attivi e pone le basi per una società democratica.

Democrazia e educazione (Dewey 1916) sono profondamente correlate tra loro e si alimentano a vicenda. La democrazia si ottiene solo quando si ha un sistema educativo capace di formare individui liberi e critici, e un sistema educativo adempie pienamente la sua missione solo se è in grado di mettere gli individui in condizione di confrontarsi, di co-costruire, di farsi "pubblico" cioè, non solo di essere in grado di garantire l'accesso a tutte e a tutti, ma di riuscire a generare buone pratiche e occasioni di condivisione nella società e nel diffondere cultura e senso civico. Ciò può accadere solo ed esclusivamente se la scuola «sconfina»¹, se esce dal suo recinto e dalle sue mura, se si fa città e se si misura ed entra in ascolto e in dialogo con la società, con le condizioni fisiche e con le pratiche sociali del suo contesto di prossimità.



La scuola è parte integrante della complessità sociale e delle risorse spaziali della città. È parte di un sistema urbano e di sua ricca “geografia dell’apprendimento”.

La città si offre come patrimonio culturale materiale e immateriale, si racconta attraverso le sue architetture, i suoi spazi aperti, ma anche attraverso le trasformazioni in atto o sedimentate nel suo tessuto, attraverso i suoi abitanti e le sue differenze, la sua storia e i suoi racconti. Il suo ascolto e la sua scoperta costituiscono percorsi di conoscenza per formare cittadini consapevoli e attivi, capaci di apprezzare e, di conseguenza, di prendersi cura dei suoi luoghi.

La città, come ci ricorda Colin Ward, è una risorsa importante perché offre alle bambine/i e alle ragazze/i una educazione diffusa in tutti i suoi spazi e luoghi. La crescita e l’educazione di ognuno si arricchisce con la partecipazione alla vita della città. Ogni piazza, ogni edificio pubblico è un’aula scolastica perché ogni luogo può offrire relazioni vitali e occasione irripetibile di confronto e crescita, aiutare a stimolare l’autonomia e la partecipazione diretta alla vita sociale.

Dopo avere letto l’introduzione all’edizione italiana de *Il bambino e la città* di Colin Ward mi è sembrata un’occasione preziosa quella di potere rivolgere alcune domande al maestro e esperto italiano di politiche pubbliche Marco Rossi-Doria, uno dei più autorevoli esperti di politiche educative e sociali², in prima linea per la difesa dei diritti dei bambini e delle bambine. Maestro dal 1975 ha insegnato nei quartieri difficili di Roma, Napoli, negli Stati Uniti, in Kenya e in Francia. Primo maestro di strada, ha fondato il progetto “Chance” – scuola pubblica di seconda occasione. Ha ricevuto dal presidente della Repubblica la Medaglia d’oro per la cultura, l’educazione e la scuola nel 2001. Ha fondato l’Associazione “If-Imparare a fare”. Oggi presidente dell’impresa sociale “Con i Bambini”, soggetto attuatore del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile.

Lo raggiungo su Teams e mi accoglie sorridendo in una stanza con alle spalle due librerie piene di libri. Non nego il mio imbarazzo. Gli faccio solo una domanda alla quale senza soluzione di continuità inizia a parlare e a raccontarmi della sua lunga esperienza di maestro anche in giro per il mondo. Ha la voce rassicurante, le parole sono misurate, pensate, sentite. Ogni tanto scherza. Parla con la lentezza di chi è abituato a parlare rispettando i tempi di tutti. Lo ascolto e prendo appunti. Scrivo senza fretta e riesco a seguire con la scrittura le sue parole e penso che questa calma e questa chiarezza delle frasi sia un’abitudine appresa in tanti anni di insegnamento.

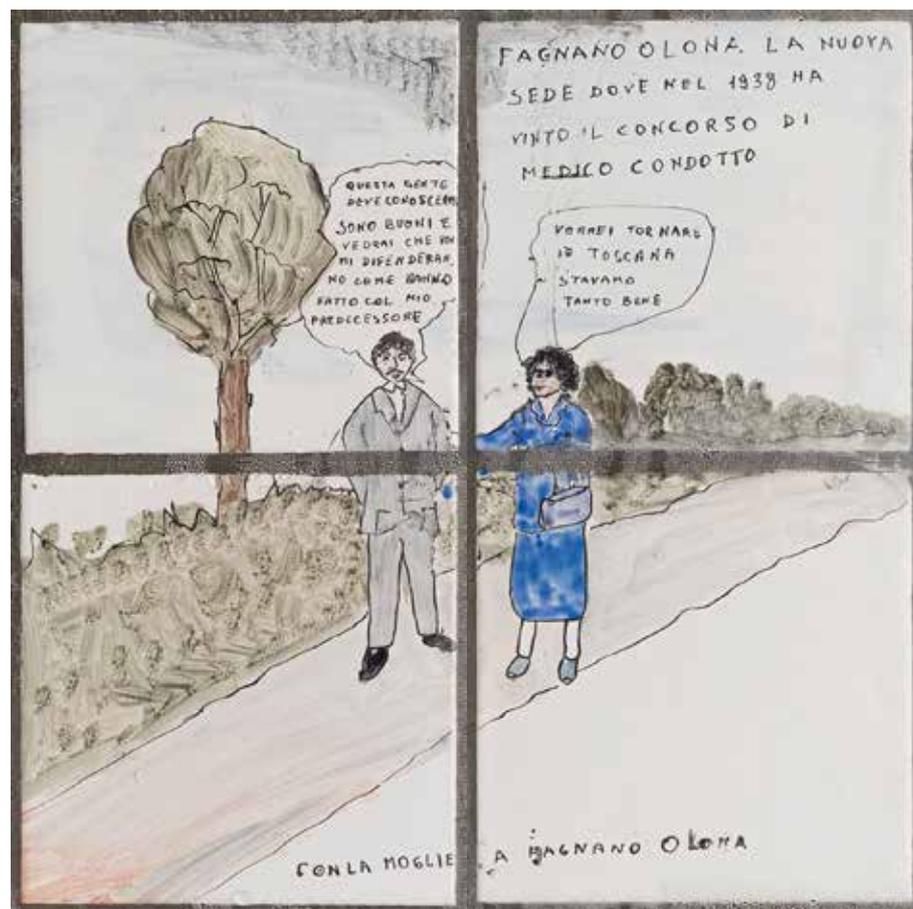
Immagino una sua classe con bambine e bambini che ascoltano e scrivono, magari per un dettato, e penso che insieme all'imparare a scrivere abbiano appreso altro: l'abitudine al rispetto, all'attenzione e all'ascolto di tutti.

Micaela Bordin: *Vorrei iniziare questo dialogo dal libro di Colin Ward, Il bambino e la città, di cui lei, nell'edizione italiana, ha curato l'introduzione dal titolo "Per una pratica dei diritti". Qui sottolinea come Ward sia stato un critico radicale delle politiche che hanno condizionato la costruzione della città e come nei suoi studi abbia evidenziato che le città sono profondamente segnate dall'ingiustizia sociale. Oggi la situazione pare non essere migliorata, tutt'altro. Cosa pensa a riguardo?*

Marco Rossi-Doria: Gli studi di Colin Ward risalgono agli anni Sessanta e sono ancora sorprendentemente attuali. Vorrei iniziare questo incontro riprendendo quella meravigliosa definizione che Ward prende dalla voce *Anarchy* scritta nell'undicesima edizione dell'*Enciclopedia Britannica* da Pëtr Kropotkin: «l'armonia non si ottiene per sottomissione alla legge o obbedienza alle autorità, ma grazie ai liberi accordi conclusi tra gruppi diversi, territoriali e professionali, liberamente costituiti nel nome della produzione e del consumo, nonché per il soddisfacimento dell'infinita varietà di bisogni e aspirazioni degli esseri civili».

Per Ward il senso dell'anarchismo non ha nulla di ideologico o di proclamatorio ma è la più efficace forma d'organizzazione sociale, non una organizzazione ipotetica, ma una vivente realtà sociale. La sua ricerca è focalizzata su come la società possa produrre proposte alternative a quelle dominanti. Partirei da queste suggestioni per poi cercare di dire cose concrete. C'è sempre il pericolo di parlare rimanendo sul piano generale mentre è importante la "messa a terra". È importante lavorare, sporcarsi le mani nel tentativo di coniugare i fatti concreti, le questioni operative, alzando però lo sguardo perché, se ti guardi solo i piedi, non puoi giocare bene a pallone. La scuola è fatta da un sistema di relazioni e di sguardi diversi. È fatta di continui "messa a terra" che implicano noiosi compiti amministrativi, organizzativi, faticose negoziazioni e tanto lavoro da fare con le persone e non solo con i bambini. Esige un lavoro continuo dentro un sistema di relazioni in cui non c'è un solo individuo e non esistono schede precompilate di come dovrebbero essere gli insegnanti, i genitori, gli alunni e quindi la società, perché ogni individuo è innanzitutto una persona e non la categoria alla quale appartiene. Lavorare all'interno di un sistema così complesso necessita un "making sense" incessante, un lavoro attento e scrupoloso simile a quello di un artigiano.

Non credo che il rapporto tra la scuola e la città sia staccabile dal sistema operante di relazione umane sapendo che questo comporta un continuo intreccio in più stratificazioni e una progressiva conoscenza del contesto inteso in senso complesso e multidimensionale. Per cui esiste la parte istituzionale, la parte metodologica, quella psicologia della comunità e anche la psicologia individuale, esistono le tue proiezioni, il fatto che devi fare i conti con te stesso, i tuoi limiti insieme a quelli degli altri, esiste la spinta ideale, ma anche gli interessi materiali, i più brutali, il bene e il male di ogni cosa e tu per portare a termine le luminose teorie che hai studiato sul rapporto tra scuola e città, fossero anche le più ariose come quelle dei Colin Ward, stai però in quel quartiere, in quella situazione, in quella città, in quel momento della storia, con quelle limitazioni, pulsioni, ecc. Devi essere integrale, devi prenderla tutta, e non hai un settore chiaramente



definito a monte di tutto ciò. Hai sicuramente una conoscenza e una consapevolezza che, se più ricca, fa sì che la tua “scatola degli attrezzi” sia meglio equipaggiata per navigare in questa complessità, però tutto ciò non è certamente facile perché è necessario operare attraverso una negoziazione autentica e partecipativa e soprattutto il risultato che si ottiene, non vale per sempre, e questo è un ulteriore aggravio.

Detto questo ci sono delle cose che bisogna sapere e conoscere e che forse stanno a monte della “scatola degli attrezzi”, cioè ti guidano e che ti servono per gestire quello che gli scienziati chiamano «navigational capacity» (Apadurai 2014), cioè la capacità di stare nell’incertezza e di prendere decisioni con gli altri in contesti complessi. Tutto questo riguarda i due poli del titolo di questa intervista: “città” e “scuola”. Perché la scuola in fondo ha delle sue grandi regole, qualunque sia la contingenza politica e sociale della Nazione o della città.

Allora io sto provando da molti anni ad analizzare queste regole e questi indirizzi e a ridurli sempre più. Il motivo deriva dal fatto che alcuni di questi, che sembravano eterni, anche se furono criticati fin dall’origine da alcuni pedagogisti e studiosi e che forse con il tempo si sono sfilacciati, ci sono ancora. La scuola che noi immaginiamo è la scuola che abbiamo frequentato non è molto lontana da quella dei nostri genitori e/o nonni. Noi tutti abbiamo frequentato una scuola la cui sede era un posto chiuso e ad orario, in una classe che era ogni giorno sempre la stessa, e in cui la classe e l’aula coincidevano.

Tutti noi desideriamo ciò che conosciamo, perciò diventa importante individuare quegli “indirizzi”, quegli elementi, dal punto di vista della scuola, che non siano troppo tarati sulla tradizione così presente nel tuo Paese e nella nostra memoria individuale e collettiva.

Nella mia lunga esperienza di insegnante ho cercato di ridurre al massimo gli indirizzi, di sintetizzare gli elementi che definiscono il carattere fondativo della scuola, lavorando su una continua e puntuale sottrazione rispetto alle mie certezze, per arrivare alla considerazione che la scuola è come prima cosa un luogo tra non consanguinei coetanei che devono imparare anche a stare insieme; un luogo dove si impara il sapere dell'umanità nella sua incertezza e infine che è il luogo dove si imparano presto e bene i codici senza i quali il sapere dell'umanità non è accessibile. Sono questi in linea di massima gli indirizzi irrinunciabili che stanno a monte degli strumenti del "toolkit" che ti porti appresso, per entrare nell'arena della negoziazione complessa.

Dal punto di vista della "città", la "scuola" è un presidio dell'unità emotiva oltre che etica, userei addirittura l'aggettivo "repubblicana" della città, cioè è il presidio della Repubblica nei quartieri della città. Questo è un indirizzo che sta a monte di tutto. E questa è la prima cosa. La seconda cosa è che è un luogo intorno al quale e dentro al quale possibilmente avviene un incontro tra cittadini diversi e che hanno in comune il fatto che curano delle persone più piccole e più giovani di loro. È il luogo dove si vive, si sta nella quotidianità in senso proprio, giorno dopo giorno insieme e in maniera costante.

Per semplificare penso che se rubano in quella scuola, e in certi contesti questo accade continuamente, è un problema della città dal punto di vista della "civitas" e della "repubblica". E parimenti e contestualmente, se intorno alla scuola o dentro la scuola c'è un bar, o una biblioteca, una piazza, un posto dove stare, dove condividere con altri genitori i problemi legati ai rispettivi figli è meglio che ci sia, piuttosto che non ci sia.

Un'ultima questione di cui mi sono lungamente occupato e che rappresenta bene l'arena che lega "città" e "scuola" è tutto ciò che riguarda l'apprendere e l'imparare. È ormai consolidato dalle scienze e dagli studi che i "sapiens" imparano dappertutto e non solo a scuola. Sappiamo ormai che i bambini e le bambine apprendono meglio tra la scuola e il fuori la scuola. La scoperta e lo spaesamento, che è la base che desta scoperta e curiosità, che si ha in alcune occasioni fuori dalla scuola, riportata nella scuola, è una potente leva di apprendimento.

Allora se tu accompagni i bambini e le bambine della tua classe alla scoperta di una qualsiasi cosa: dall'osservazione delle lumache nel giardino di fronte a scuola, all'apprendimento della geometria calcolando l'altezza dell'ombra del campanile della chiesa proiettata sulla piazza nelle ore del giorno, come faceva Talete, e gli fai prendere appunti e gli fai discutere e formulare delle ipotesi, questi bambini e queste bambine impareranno molto di più. Questa esperienza diretta rimarrà a lungo nella loro memoria perché, quando l'apprendimento è accompagnato da una portata emozionale e affettiva, sedimenta sia nel cuore sia nella mente e ci rimane per sempre. È importante infatti partire dalle loro emozioni non per rimanere sul piano emotivo/affettivo ma per iniziare un percorso che porta al cognitivo, e torni all'affettivo arricchendolo ed elaborandolo.

Tutto questo in alcune scuole avviene di già. E chi lo fa e chi svolge così il proprio mestiere non è un maestro o una maestra speciale o innovativa, è semplicemente un maestro/a "normale" che vuole appassionare dei bambini e delle bambine al mondo in cui dovranno vivere per il resto dei loro giorni. Ma perché questo accada è necessario che ci sia una città disposta e attrezzata ad accoglierli in giro e alla sua scoperta.



È bene sottolineare come è possibile ottenere dei buoni risultati anche senza arrivare alla totale realizzazione della *La città dei bambini* di Ward o alle altre possibilità negli anni codificate, ma poco seguite. Ci sono in corso una serie di progetti e buone pratiche che sostengono la “messa a terra” di queste idee. Esiste per esempio un progetto molto interessante e coinvolgente che si chiama “la scuola adotta un monumento”³ il cui fine è quello di educare al rispetto e alla tutela del patrimonio storico-artistico e più in generale dell’ambiente, mantenendo al centro di questo processo di conoscenza, di tutela, cura e valorizzazione, la scuola.

Adottare un monumento non significa solo conoscerlo ma anche averne cura, garantire la conservazione, diffonderne la conoscenza, promuoverne la valorizzazione e dunque sottrarlo all’oblio e al degrado. Vi sono, poi, molte esperienze di *service learning* che vedono alleate scuole e città nel fare le cose, da ragazzi, per realizzare bene comune ed esercitare cittadinanza attiva, ecc...

Allora se c’è una città disposta a tutto questo, se vivi in una città in grado di accogliere queste occasioni e opportunità è un bene per tutta la comunità, ma dove questo non accade, dove la città è indifferente o indisposta, allora sono altri a mobilitarsi, non solo la scuola, come prima istituzione sociale, come soggetto attivo in grado di avviare un percorso di “riconquista”, di conoscenza e in alcuni casi anche d’uso, dei luoghi della città ma anche le agenzie educative del civismo educativo non scolastico, del terzo settore, che sono sempre più attivi, spesso in alleanza con la scuola.

Penso che la pandemia abbia esploso una potenzialità di alleanze innovative tra scuola e città sulla quale è necessario lavorare per pensare a una fattiva rivoluzione educativa.

Ritengo che sia fondamentale ripensare ai sistemi e alle relazioni educative per rinnovare la scuola che da troppo tempo non è al centro delle attenzioni e soffre delle inadempienze della politica e dell’amministrazione pubblica. Ancora troppo pochi appaiono i processi di rinnovamento in atto in grado di rendere l’educazione un laboratorio di cittadinanza e un asse strategico per lo sviluppo non solo dei territori più fragili o periferici ma dell’intero Paese.

Sostengo che questo intervento è necessario e urgente indipendentemente dai tempi difficili segnati dalla pandemia. La scuola si deve aprire al territorio e alla città e la città deve accogliere la scuola.

Penso a quei bambini/e e ragazzine/i che perdiamo ogni giorno che passa e ai quali abbiamo offerto, nei periodi di chiusura delle scuole, solo due possibilità: o ritirarsi a casa nei quartieri della difficoltà e fragilità, lontani dalla scuola, ma immersi nei problemi di povertà e esclusione multidimensionale,

di disagio familiare, di precarietà, di abbandono educativo e in alcuni casi anche nutrizionale; o andare a scuola in modo alternato e più o meno fedeli alla DaD. Ma ci potrebbero essere dei punti solidali e salvi che stanno a metà fra le due cose. Presso le piazze, i musei, le biblioteche, presso alcuni luoghi della città, gli educatori, con le dovute distanze e attenzioni, potrebbero seguire dei gruppi di ragazzine/i stando sia in collegamento con la scuola sia insieme tra loro. Per tutto ciò ci sono le premesse giuridiche come l'articolo 118 della Costituzione sulla Sussidiarietà⁴ e si potrebbero trovare le potenzialità finanziarie. Il terzo settore è mobilitato e attivo già da prima del Covid e le alleanze tra educatori e insegnanti sono già presenti in molti contesti e stanno costruendo più estese e ricche offerte formative agendo da comunità educanti, più larghe della sola scuola.

Note

¹ Le proposte della “Scuola Sconfinata” sono pubblicate in AA.VV. (2021) – *Scuola Sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa*. Fondazione Feltrinelli, Milano. (Scaricabile sul sito <https://fondazionefeltrinelli.it/schede/scuola-sconfinata-per-una-rivoluzione-educativa>).

² È stato sottosegretario all'Istruzione del Governo Monti dal 2011 al 28 aprile 2013, riconfermato allo stesso incarico dal 2 maggio 2013 al 22 febbraio 2014 nel Governo Letta.

³ Nato a Napoli nel dicembre 1992 su iniziativa della Fondazione Napoli Novantanove, d'intesa con il Provveditorato agli Studi e le Soprintendenze. <http://www.lascuolaadottaunmonumento.it/index.php>

⁴ Il principio di sussidiarietà è regolato dall'articolo 118 della Costituzione italiana il quale prevede che «Stato, Regioni, Province, Città Metropolitane e Comuni favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio della sussidiarietà».

Bibliografia

AA.VV.(2021) – *Scuola Sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa*. Fondazione Feltrinelli, Milano. (Scaricabile sul sito <https://fondazionefeltrinelli.it/schede/scuola-sconfinata-per-una-rivoluzione-educativa>).

APPADURAI A. (2014) – *Il futuro come fatto globale. Saggi sulla condizione globale*. Raffaello Cortina Editore, Milano.

DEWEY J. (1897) – *Il mio credo pedagogico*. La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1954.

DEWEY J. (1916) – *Democrazia e educazione*. La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1949.

Micaela Bordin, architetta e PhD in Composizione Architettonica svolge attività didattica presso la Scuola di Architettura, Urbanistica e Ingegneria delle Costruzioni del Politecnico di Milano per gli insegnamenti di Urbanistica e Pianificazione Territoriale. Socia della società di architettura Alterstudio Partners affianca all'impegno accademico l'attività di progettazione, occupandosi alle varie scale di intervento di luoghi per la cultura, scuole, biblioteche e spazi pubblici, seguendo i progetti dalla elaborazione dei piani di fattibilità fino alla loro realizzazione. È curatrice di mostre e pubblicazioni e partecipa a convegni, workshop e seminari in Italia e all'Estero sui temi della riqualificazione territoriale e delle architetture per l'apprendimento. È co-fondatrice del movimento *E tu da che parte stai?* E co-autrice del libro *Scuola Sconfinata. Proposte per una rivoluzione educativa* Scenari, Fondazione Feltrinelli, 2021.

Francesca Belloni
Les enfants nous parlent

Abstract

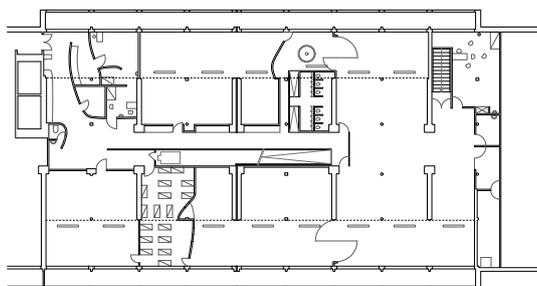
Se ammettiamo che l'ambiente sia il terzo educatore, al di là delle differenti implicazioni pedagogiche che questo comporta, sarebbe necessario riflettere su come la concezione che attraverso il progetto si esplicita negli edifici costruiti contribuisca a definire tale specifica attitudine e domandarsi in che modi la spazialità architettonica e le sue relazioni con la vita del bambino possano venir declinate dal punto di vista strettamente disciplinare. Questo rispettivamente per il carattere che ogni scelta spaziale e distributiva intrinsecamente contribuisce a definire, non meno che per la transitività che l'architettura riveste in termini culturali nella costruzione dell'identità di ciascuno.

Parole Chiave

Luoghi dell'apprendimento — Caratteri spaziali — Sperimentazioni linguistiche

Dal punto di vista disciplinare, riflettere sul significato di *ambiente di apprendimento* – intendendo con tale locuzione un sistema complesso di luoghi, modi e attori – implica domandarsi se sia possibile operare una trascrizione (letterale) in termini fisici delle istanze pedagogiche, considerando lo *spazio dell'azione* come insieme complesso di caratteri non solo spaziali.

Les enfants nous parlent del titolo si riferisce all'esperienza marsigliese di Le Corbusier e alla particolarissima vicenda della scuola *La Maternelle de Marseille-Michelet* sul tetto dell'Unité d'habitation, considerata qui come termine di confronto attraverso cui guardare ad alcuni progetti recenti. Questo principalmente a partire dai rapporti tra Le Corbusier, il pedagogo francese Céléstin Freinet e Lilette Ripert (M.me Ougier), che dell'asilo fu la direttrice tra il 1953 e la fine degli anni Sessanta. Certamente quella di Marsiglia è un'esperienza straordinaria per il carattere sperimentale e per la profonda corrispondenza tra spazio della scuola e suo uso, tra ambiente e sistema educativo; è un'esperienza che pare interessante esaminare a partire dal tentativo di Le Corbusier di «ricollegarsi al vocabolario architettonico del suo periodo purista» (Sbriglio 1992, p. 100). L'ambiente di apprendimento dell'asilo al diciassettesimo piano dell'Unité si modella attraverso la plasticità degli oggetti architettonici, disposti come in una composizione pittorica. L'articolazione degli spazi è enfatizzata dalla rampa di accesso alla copertura che, usata dai bambini come oggetto ludico, anticipa gli elementi presenti sul tetto: il piano inclinato, la piscina, le rocce artificiali e il famoso “muro della morte”. Al contrario di quanto sostenuto dai detrattori, che criticarono *La Maternelle de Marseille-Michelet* per il carattere eversivo, ogni elemento, concepito per favorire la sperimentazione quotidiana dei principi educativi di Freinet e utilizzato a tale scopo dalla stessa Lilette

**Fig. 1**

Le Corbusier, La Maternelle de Marseille-Michelet, Marsiglia (ridisegno della tavola: Jardin d'enfants niveau 17, 02/02/1953, FLC 25668A).

Ripert, è capace di risuonare positivamente e mostrare le sue qualità pedagogiche tanto più viene caratterizzato dal punto di vista spaziale e plastico secondo i dettami dell'estetica purista. Le Corbusier pare in qualche modo mettere alla prova le possibilità del proprio linguaggio esaltando, tramite la pianta libera, la concatenazione degli ambienti e la loro capacità di «veicola[re] modelli e valori educativi in modo più profondo e pervasivo di tante parole e documenti progettuali» (Castoldi 2020, p. 140). In tal senso è esemplare la collaborazione con Freinet, promotore del *metodo naturale*, basato sul modello della *scuola-laboratorio*, sull'esperienza diretta dei bambini e sull'apprendimento per tentativi ed errori sperimentali. A Marsiglia la grammatica purista, per certi versi impiegata in forme surrealiste negli elementi disposti sulla copertura, consente la sperimentazione del *materialismo pedagogico* sostenuto da Freinet, che riconosce agli spazi della scuola e al loro contenuto materiale una forte valenza pedagogica: se il principio educativo è quello del *pensare agendo e agire pensando*, lo spazio in cui l'azione si svolge è esso stesso agente educatore.

A partire da Marsiglia, pare di una certa utilità domandarsi come possa venir tradotta in termini architettonici la portata educativa degli spazi, quali intenzioni raccontino e come queste vengano messe in forma, se e in che modo si possa parlare di *architettura educativa*. Questo forse senza arrivare ad affermare, come Leclerc de Buffon, che «le style c'est l'homme même», ritenendo tuttavia che per l'architettura, in quanto fatto fisico, l'esito (formale) sia strettamente legato all'idea che si vuole sostenere, ne sia in qualche modo lo specchio fedele e per questo rappresenti una scelta di campo, proprio come *La Maternelle Marseille-Michelet* dimostra.

Se infatti certe esperienze sono sicuramente significative per la sperimentazione di nuove strategie didattiche, che affiancano al ripensamento del modello scolastico tradizionale una certa innovazione degli spazi, è importante domandarsi quali siano le diverse accezioni con cui, in anni recenti, l'architettura ha partecipato a costruire tale riflessione, non solo dal punto di vista del design degli interni, in molti casi impiegato come strumento per promuovere modelli pedagogici alternativi¹, ma tentando di individuare alcune categorie specifiche. Ciò significa ritornare in qualche modo alle origini del discorso architettonico per distinguere tra principi insediativi, variazioni tipologiche e qualità spaziali in relazione ai modi di vita e ai loro caratteri. Tutto questo attraverso alcuni casi, non necessariamente esemplari, ma certamente indicativi delle possibilità implicite nella disciplina. Una prima riflessione può essere avviata guardando al complesso scolastico di Vila Nova da Barquinha degli architetti Aires Mateus. Criticato da alcuni per il disegno radicale, la marcata afasia e il minimalismo linguistico, il progetto permette di avviare il ragionamento a partire dal rapporto tra edificio e città. L'impianto, pensato come una cittadella introversa, è frutto dalla composizione di solidi puri ripetuti e variamente assemblati. La struttura dei vuoti, ottenuti per omissione di volumi, conforma gli

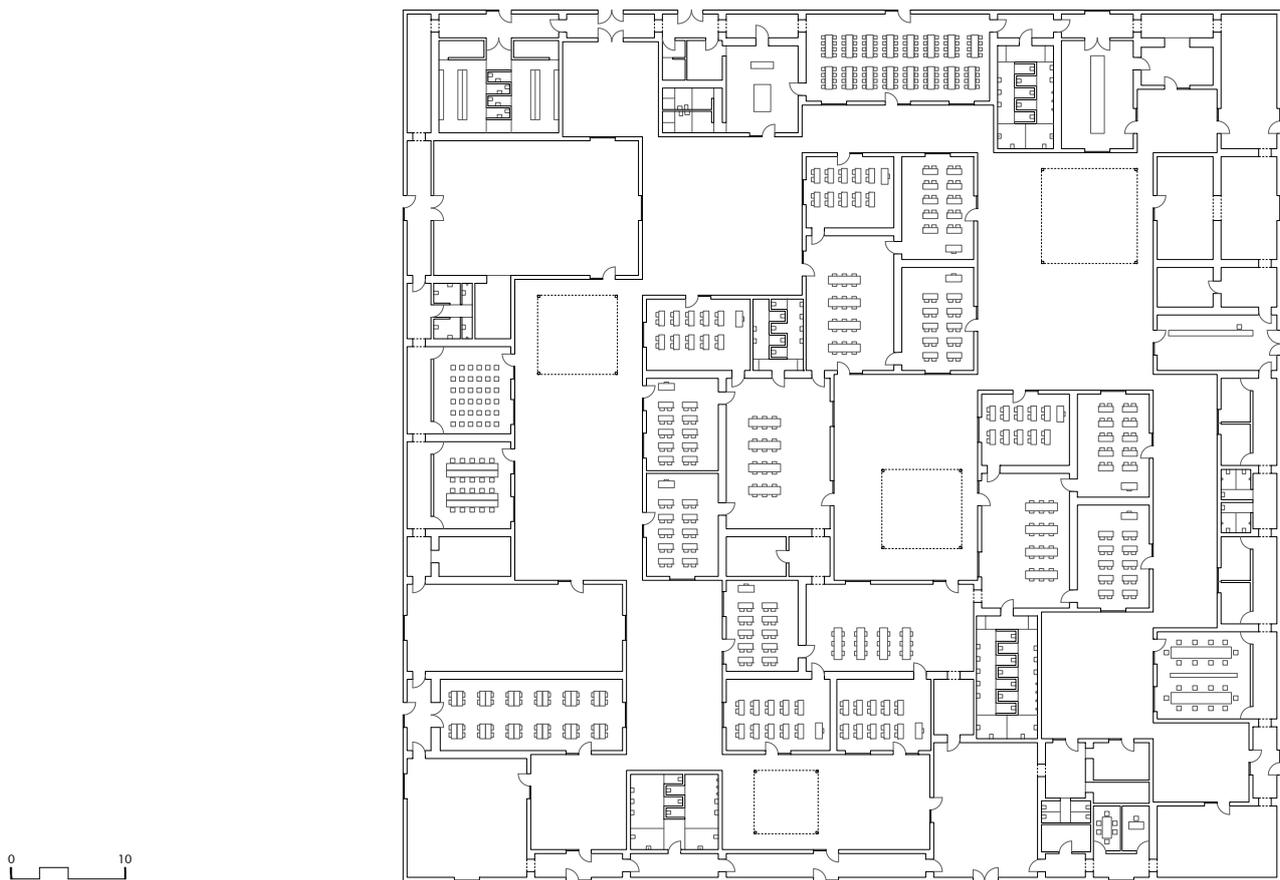


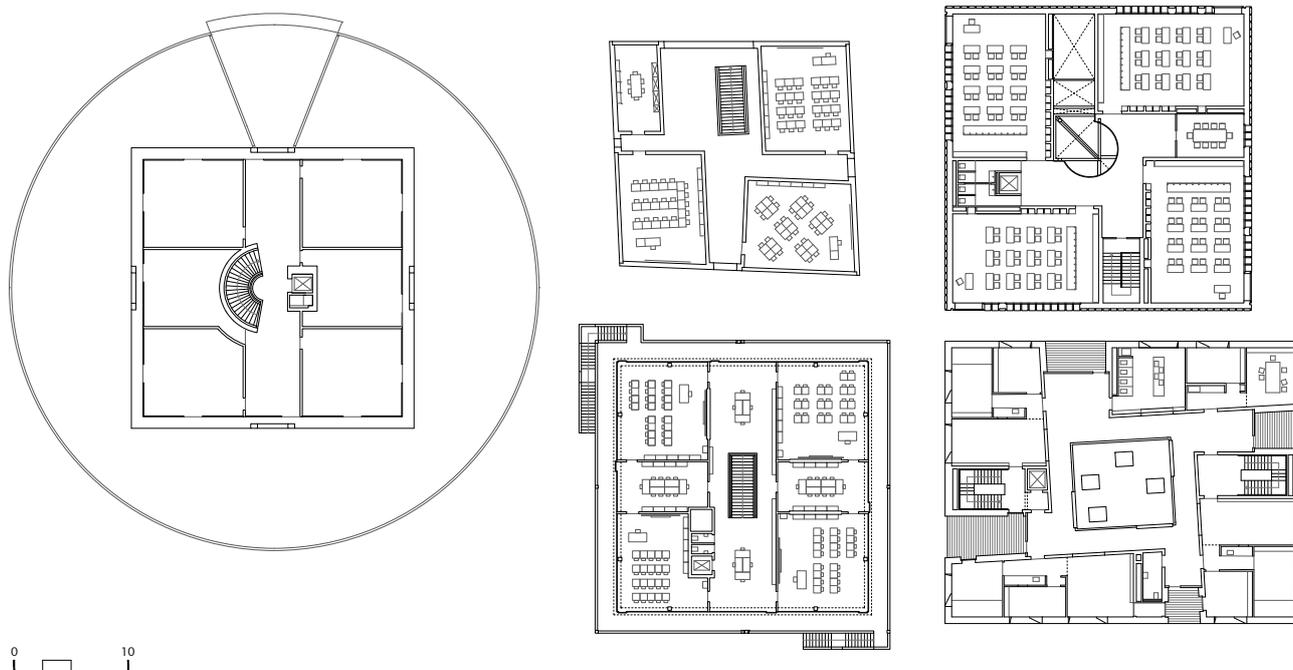
Fig. 2
Aires Mateus, Complesso scolastico, Vila Nova da Barquinha (PT), 2006-12.

spazi interni, concepiti in stretta relazione con i patii esterni, tipici della tradizione portoghese; la rigidità dello schema di partenza e l'impiego di un numero limitato di elementi produce, come nei giochi con i blocchi di legno dei bambini, un numero concettualmente infinito di possibilità e apre l'edificio alla vita che in esso si svolge:

«The universes we attend in childhood tend to linger in our memories. It's the time when we interact with architecture in a more free and genuine way. It is when we settle appropriations and intuitively hierarchize values of architecture. We are interested in identifying the assets that are esteemed by all, and design the memories that will be formed»².

Concettualmente organizzata secondo un principio insediativo totalmente differente – quello del *tutto sotto un unico tetto*, secondo la nota classificazione di Albert Demangeon – pur tuttavia con una relazione analoga tra aule e ambienti della condivisione informale, non meno che per l'importanza attribuita agli aspetti compositivi e alla connotazione linguistica, è la scuola di Angela Deuber a Thal, nel Canton San Gallo. Organizzata secondo uno schema tripartito e una struttura portante modulare, l'edificio gioca sul contrasto tra composta staticità dell'impianto e articolazione plastica dei piani di facciata.

Lo spazio centrale, che organizza e distribuisce l'accesso ai diversi ambienti, raccorda le singole aule, svolgendo una funzione analoga ai patii della scuola dei Mateus. A differenza di quella, il rapporto con la luce, l'aria e il paesaggio è demandato alla loggia che, correndo lungo tutto il perimetro dell'edificio, accentua la spazialità e la ricchezza compositiva della facciata, enfatizzata dalle insolite geometrie degli elementi strutturali, delle aperture e del parapetto. La marcata attenzione nella definizione dei singoli elementi architettonici e strutturali caratterizza l'esperienza spazia-

**Figg. 3-4-5-6-7**

Raphael Zuber, Scuola materna e scuola elementare, Grono (CH), 2007-11.

Valerio Olgiati, Scuola elementare, Paspels (CH), 1996-98.

TEd'A architectes + RapinSaiz architectes, GrangEcole, Scuola elementare, Orsonnes (CH), 2014-17.

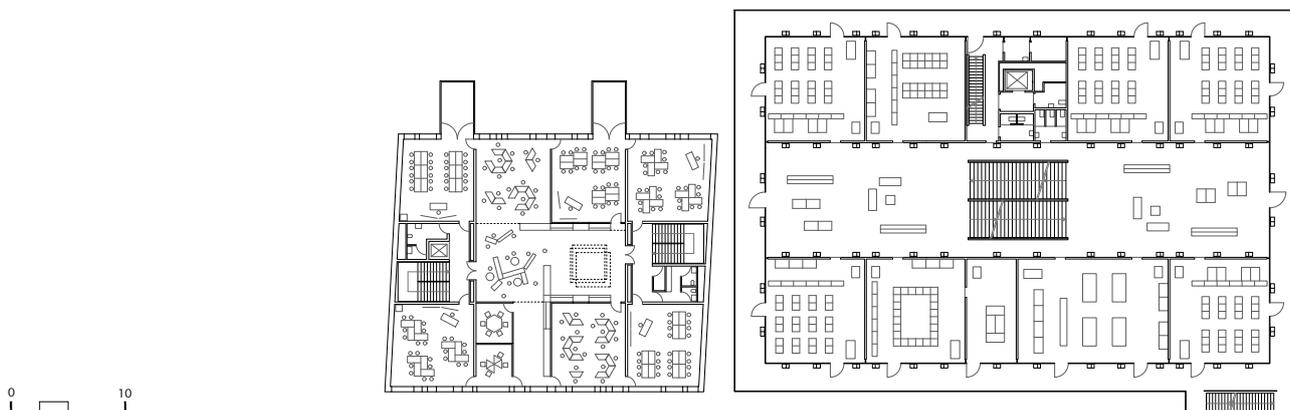
Angela Deuber, Scuola materna e scuola elementare, Thal (CH), 2009-13.

Bruno Fioretti Marquez, KinderUniversum, Karlsruhe (DE), 2010-13.

le offerta nel passaggio dal nucleo centrale, introverso e comunitario, alla loggia, luogo della contemplazione individuale, aperto verso il paesaggio. Evidentemente la ricerca linguistica e il tentativo di specificare, forse anche in modo fin troppo marcato, l'identità dell'edificio è un preciso intento progettuale, soprattutto se letto in riferimento alla destinazione scolastica e alla volontà di produrre un'architettura per certi versi prossemica, individuando spazi destinati alle relazioni sociali, aree filtro e di circolazione ed ambienti semipubblici, che permettono l'estensione della dimensione personale a quella collettiva e verso il paesaggio.

Debitore alla tradizione inauguratasi con la scuola di Paspels di Valerio Olgiati, il progetto per Thal è certamente imparentato con il complesso scolastico di Raphael Zuber a Grono nei Grigioni. In questo caso la plasticità degli elementi architettonici diviene dispositivo educativo spaziale e linguistico. Il parallelepipedo, adagiato come un oggetto scultoreo sul terreno, è l'esito di un puro esercizio compositivo di forme primarie: un quadrato inscritto in un cerchio con al suo interno il volume curvo della scala. La molteplicità delle viste prospettiche, ricomposte all'interno di un'organizzazione planimetrica e distributiva ancora una volta statica, è l'esito architettonico certamente più interessante del tentativo di costruire uno spazio linguisticamente connotato e, proprio per questo, evocativo di una dimensione altera ed elitaria, capace di incoraggiare i bambini che lo abitano a un esercizio critico creativo, simile a quello che si produce di fronte a un'opera d'arte.

A Paspels, a Grono e a Thal, così come in molti altri edifici che adottano il medesimo principio distributivo, si assiste a una progressiva riscoperta dello *spazio intermedio*, dello *spazio tra gli spazi*, senza alcuna specifica funzione se non quella di essere disponibile all'uso flessibile e dinamico³. Di progetto in progetto, il tipo si affina e si specifica, codificando funzionalmente lo spazio centrale interno al blocco; ne è prova il frequente impiego di questo schema in diverse realizzazioni⁴ tanto da poter sostenere che si stia assistendo a un vero e proprio consolidamento del tipo, accompagnato da una pluralità di connotazioni linguistiche possibili. È sufficiente, a questo proposito, ricordare il progetto per il complesso scolastico di Orsonnes di TEd'A architectes che organizza tale *spazio di mezzo* in modo centrifugo, riportando in sezione il gioco complesso delle intersezioni tra le parti,

**Figg. 8-9**

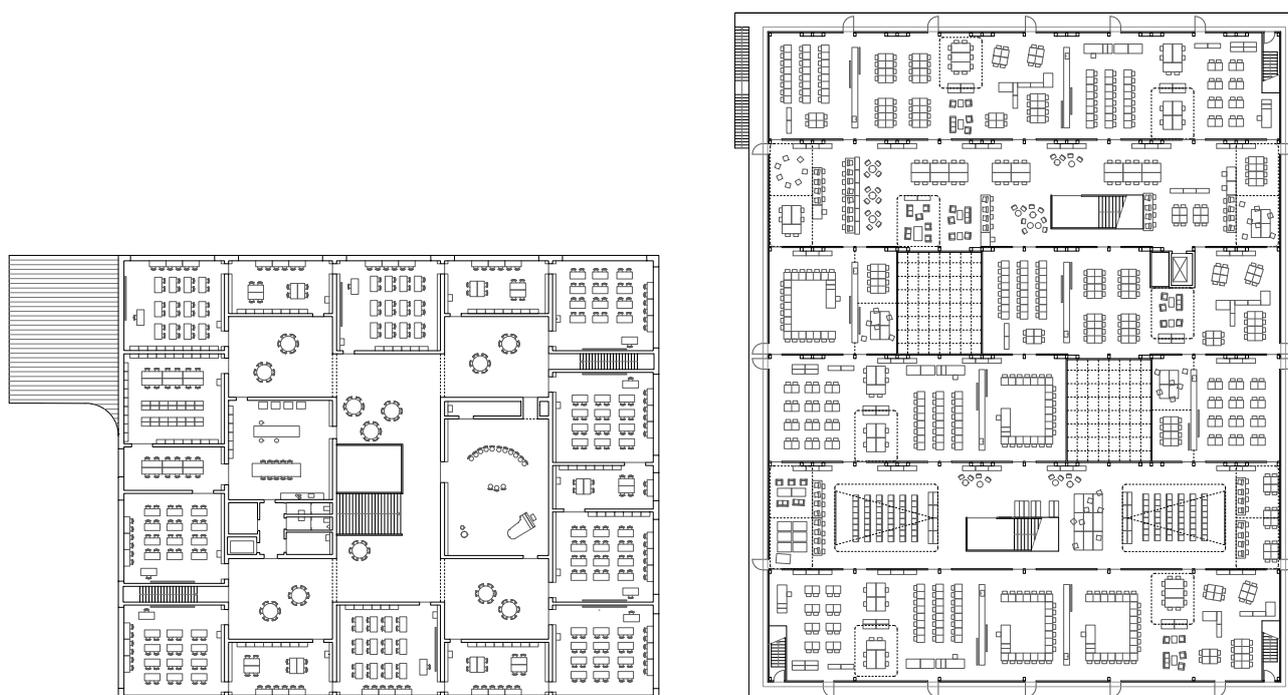
Cebra, Bülowsvej School, Frederiksberg (DK), 2009-13.

Christian Kerez, Leutschenbach Schoolcomplex, Zurigo (CH), 2002-09.

per poi caratterizzare linguisticamente l'intera struttura e la sua figurazione con un codice che riscrive il dialetto locale con inflessioni contemporanee. Non si deve tuttavia pensare che l'attenzione per tale spazio intermedio, figlia della rilettura operata da Hertzberger del modello montessoriano, e le sue differenti interpretazioni architettoniche si limitino al solo *blocco tra i blocchi* del paesaggio alpino. La Bülowsvej School di Cebra a Frederiksberg in Danimarca, collocata in un isolato della città consolidata, seppur in condizioni differenti, impiega il medesimo principio aggregativo-distributivo, modificato in rapporto alla posizione in cortina e ai vincoli che questa comporta. Cebra opera una trascrizione volumetrica di tale impianto, distinguendo tra spazi serviti e di distribuzione, estrudendone gli elementi ed inserendo collegamenti multipli, sia in orizzontale sia in verticale, tra le stanze. Un unico modulo – quello dell'aula – organizza la scacchiera all'interno della quale, in un gioco di combinazioni differenti piano per piano, vengono individuate le tre parti di cui si compone l'edificio: quella verso strada, con coperture inclinate che alludono (pur contraddicendola nei fatti) alla giustapposizione seriale di elementi sviluppati in profondità, quella centrale di distribuzione, con gli ambienti informali, e quella verso il giardino, dove il principio di variazione (volumetrica, materica e linguistica) trova libera espressione, talvolta con accezioni molto marcate.

Tornando al Demangeon del *tutto sotto un unico tetto*, per capire quali siano le ulteriori variazioni possibili di tale principio insediativo in termini di edifici scolastici, si può considerare la scuola di Leutschenbach di Christian Kerez a Zurigo, che, per ridurre al minimo l'occupazione di suolo, realizza una scuola-torre sovrapponendo la palestra, l'auditorium e la biblioteca ai piani delle aule e dell'ingresso. La struttura a più livelli – *a stacked school programme* – è priva di corridoi e i singoli ambienti si affacciano, ad ogni piano, su ampi spazi informali. Frutto di un *minimalismo intellettuale* portato alle estreme conseguenze strutturali e formali, l'edificio mostra come, a differenza dei casi sopracitati, il tipo del blocco isolato prevalga concettualmente e spazialmente e non sia lo spazio centrale a organizzare le relazioni tra le parti quanto piuttosto la *starke Einheit / forte unità*, risultato della coincidenza tra impianto, forma e struttura: «The rooms, stacked above one another, vary in size and height. They constitute variations on the same overall spatial and architectural concept»⁵. Non più *spazio tra gli spazi*, ma totale rimozione degli *spazi interstiziali*. L'assenza di corridoi, che frammenterebbero tale ininterrotta unità, si traduce in un'organizzazione centripeta dinamica, enfatizzata dalla coerenza della struttura portante che, pur variando da piano a piano in relazione al programma funzionale, conferma il suo carattere oggettuale:

«Ma priorité n'est pas la simplicité ni la clarté d'une idée. En fait, une idée n'est pour



Figg. 10-11

Felgendreher Olfs Köchling, Asilo nido e scuola elementare, Azmoos (CH), 2015-19.

Thomas Fischer, Scuola secondaria, Laufen (CH), 2017-2021.

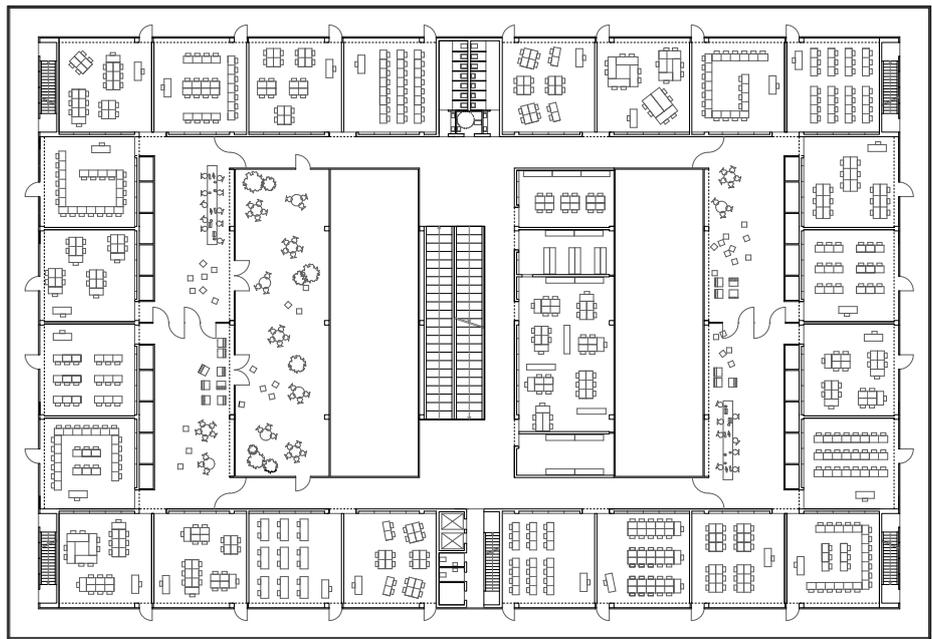
moi qu'un moyen de réussir un projet. Le projet au final existe par lui-même et devrait être compris sans explication. L'école Leutschenbach est dans ce sens une réussite. Les escaliers et la structure porteuse figurent sans cesse dans les dessins des enfants. [...] Je suis ravi que les enfants aiment l'école Leutschenbach et qu'ils puissent se lier à elle grâce aux cadres et aux escaliers. J'en suis d'autant plus content que je n'ai jamais essayé de faire de l'architecture dédiée aux enfants» (Kerez 2012, p. 34-36).

Dal punto di vista del rapporto tra pedagogia e architettura, con la scuola di Leutschenbach si assiste alla declinazione algida e senza mediazione alcuna di un principio distributivo frequentemente impiegato, quello del grande spazio indistinto con poche aule o stanze separate, a seconda delle necessità, da pareti mobili o di vetro, come nell'Ørestad Gymnasium di 3XN architects a Copenhagen, o, per arrivare all'estremizzazione del medesimo principio, nella configurazione *senza classi né muri* del Vittra Telephonplan di Rosan Bosch a Stoccolma. Qui «l'ambiente non è solo uno spazio fisico, ma è soprattutto un atteggiamento»⁶ e all'architettura non resta che fornire un contenitore il più neutro possibile da caratterizzare e attrezzare in modo versatile. Per ricondurre tale esperienza a una metafora linguistica, mentre nei casi precedenti si può rintracciare una sorta di strutturalismo linguistico applicato alla spazialità architettonica – dato un contenuto si assiste al variare dell'ordine delle parole impiegate per raccontarlo – a Stoccolma è quasi come se le parole sparissero o potessero avere qualunque significato a seconda di chi le legge o in base alle relazioni mutevoli e dinamiche tra i lettori.

Per questo sembrano più interessanti dal punto di vista strettamente architettonico e per le possibilità di rintracciare possibili valori spaziali nella configurazione di edifici compatti gli studi di Thomas Fischer, che da più di un decennio sta conducendo diverse sperimentazioni sulla possibilità di accorpare *sotto un unico (molteplice) tetto* una sequenza ininterrotta di ambienti interrelati a modellare un flusso continuo tra stanze comunicanti all'interno di un superblocco. I progetti di Fischer, trascrizioni fisiche del concetto pedagogico di *ambiente di apprendimento aperto*, mostrano come la ricercata coincidenza tra compattezza e flessibilità possa diventare un tema architettonico. Non è un caso che i motti dei progetti – *Atelier Him-*

**Fig. 12**

Bruno Fioretti Marquez, Oberstufenzentrum Sozialwesen OSZ Anna-Freud, Berlino (DE) 2017.



melslicht (Scuola secondaria a Laufen), *Atelier im Park* (Complesso scolastico Freilager a Zürich-Albisrieden) – sottolineano la dimensione creativa dello spazio, che, seppur rigidamente conformato, offre agli utenti diverse possibilità di appropriazione spontanea, favorendo sinergie di azioni, comportamenti e modalità di apprendimento, differenti e contemporanee. Le proposte radicali di Fischer, reinterpretazione contemporanea delle scuole laboratorio degli anni Settanta, come la *Laborschule* a Bielefeld di Ludwig Leo, individuano alcuni principi organizzativi e li ordinano in relazione al programma funzionale: pianta compatta organizzata a matrice, assenza di corridoi, stanze passanti, piani profondi illuminati dall'alto da lucernari o tetti a shed. Un ininterrotto *piano sequenza architettonico*, un flusso spaziale senza gerarchia alcuna.

È importante sottolineare come questi progetti non rappresentino un caso isolato, quanto piuttosto un campo di sperimentazione comune; ne è riprova l'edificio per asilo nido e scuola elementare ad Azmoos nel Canton San Gallo dello studio berlinese Felgendreher Olf Köchling. Di nuovo un paesaggio di apprendimento articolato sotto un *unico (ripiegato e molteplici) tetto* – *Alle unter einem Dach* titola il progetto – in cui scala del villaggio e scala dell'edificio si confondono: un (grande) tetto tra i tetti, una (grande) casa tra le case.

Anche il campus scolastico di Bregenz-Schendingen di Matthias Bär impiega principi analoghi, pur organizzando cluster autonomi tra loro interconnessi, unità base che consentono la messa in forma del concetto pedagogico su cui si basa il progetto. All'interno dei diversi cluster e tra un cluster e l'altro, le stanze sono concepite in sequenza continua e gli ambienti semitrasparenti definiscono una «topologia schematica e fluida»⁷; gli ampi e misurati ingressi, i cavedi centrali, la riduzione al minimo della circolazione e le visuali continue tra un ambiente e l'altro caratterizzano un'organizzazione modulare (*Netztypologie*), all'interno della quale, data la richiesta di un programma funzionale ibrido, vengono individuate abbondanti porzioni di *spazio bianco* multifunzionale, particolarmente adatto alla didattica flessibile. Tutto ciò organizzato in un blocco isolato, compatto e unitario, linguisticamente omogeneo e dal carattere familiare, scavato da un grande *lichthof* centrale e dai due vani scala laterali, che scandiscono il ritmo dell'impianto e accentuano la continuità tra le parti.

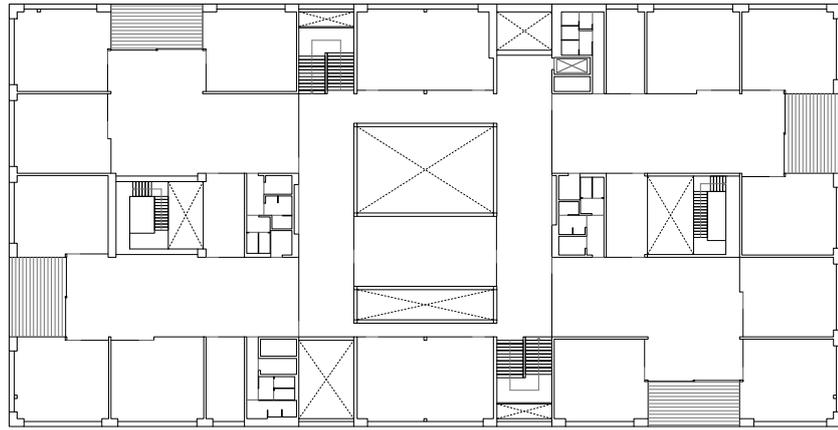


Fig. 13
Matthias Bär, Schulcampus,
Bregenz-Schendingen (A),
2014-17.

Analogamente il progetto per la scuola Oberstufenzentrum Sozialwesen OSZ Anna-Freud a Berlino di Bruno Fioretti Marquez impiega il tipo del blocco isolato organizzato attorno a un nucleo centrale di distribuzione: un teutonico e per certi versi ordinario telaio in calcestruzzo, tipico del linguaggio industriale più che delle costruzioni auliche, viene trasformato in un edificio articolato. L'impiego di pochi elementi, la cura dei dettagli e l'accurato studio spaziale permettono variazioni misurate, capaci, all'interno di una concezione di matrice classica, di contribuire alla definizione del carattere architettonico; l'elogio della monotonia di schimidtiana memoria e l'uniformità della sintassi aspirano a «diventa[re] mezzo artistico» e traducono il programma funzionale in un luogo ricco di effetti spaziali inediti, di opportunità di apprendimento alternative.

Dal punto di vista del rapporto tra aule, elementi di distribuzione e cavedi, la Volta Schulhaus di Miller&Maranta a Basilea rappresenta in qualche modo l'antesignano dell'edificio di Bregenz, dimostrando come, malgrado i vincoli imposti dall'area di progetto, un'intenzione spaziale precisa sia capace di dar forma a un'articolazione distributiva e funzionale complessa, senza sforzi apparenti. A Basilea, un enigmatico blocco in cemento, che secondo quanto affermato da Quintus Miller, «potrebbe essere qualunque cosa, soprattutto dall'esterno» poiché «non c'è nulla che suggerisca che questa sia una scuola» (Schindler 2002, p. 10), rivela all'interno una spazialità unitaria e articolata, altera e domestica, capace di recuperare, pur con un linguaggio minimale e del tutto astratto, la dimensione individuale dell'abitare un luogo, dell'appartenere ad esso. Le aule, le stanze per la didattica speciale e gli ambienti ad esse correlati si organizzano intorno a stretti cavedi di proporzioni gotiche, scavati nel volume compatto e monolitico; lo sguardo si perde in un continuo variare di scorci e visuali; la luce naturale è diffusa e penetrante, amplificata dalle prospettive multiple e dal trattamento di alcune superfici con vernici madreperla; tutto è unitario, coerente e severo, disponibile alla vita e alle sue impreviste manifestazioni:

«Solo le giacche e i cappotti che fuoriescono dal guardaroba e i disegni dei bambini, appesi col nastro adesivo, rivelano che è una scuola. Mentre l'esterno si mostra piatto, quasi cieco, refrattario, all'interno si apre una spazialità inaspettata e difficile da cogliere al primo sguardo» (Schindler 2002, p. 10).

Alla luce di questa parziale ricognizione non pare dunque azzardato, ritornando alla scuola di Vila Nova da Barquinha, leggerci il tentativo di costruire un universo in sé coerente. L'individuazione di un recinto scavato al suo interno, libera traduzione del concetto più generale espresso da Demangeon, produce, per via di aggregazioni concettualmente iden-

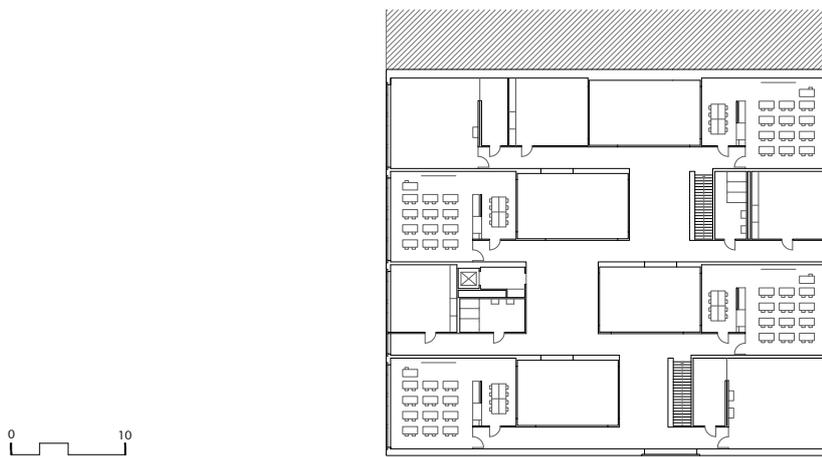


Fig. 14
Miller & Maranta, Scuola Volta,
Basilea (CH), 1996-2000.

tiche l'una all'altra, un'unità riconoscibile. Il ricordo non può che andare all'iconica scuola Munkegaard a Gentofte di Jacobsen che, all'interno di una maglia potenzialmente infinita, organizza aule e corridoi attorno ad ampi cortili. Tuttavia, se Jacobsen, pur nella ricercata uniformità e nella ripetizione del modulo aula-cortile, caratterizza volumetricamente le diverse parti, aggregandole e differenziandole, senza rinunciare a mostrare gli elementi di giunzione, i fratelli Mateus articolano i singoli volumi e costruiscono una spazialità ininterrotta, eliminando di fatto la distribuzione tradizionale. Così, se esternamente il recinto ricorda i caravanserragli, l'organizzazione interna allude alla varietà dello spazio urbano, a quelle antiche città costruite dalla combinazione e variazione di un unico tipo.

Come a Vila Nova da Barquinha, anche la scuola dell'infanzia a Cassarate di Bruno Fioretti Marquez utilizza, seppur celato, il principio dell'assemblaggio e ne offre una trascrizione volumetrica e formale. La deformazione tridimensionale di una ideale scacchiera produce l'alternanza tra pieni e vuoti, in maniera tanto misurata da non poter dire se si assiste a un processo di addizione o, al contrario, di sottrazione. L'individuazione e la ripetizione di un unico modulo a costruire una sequenza di cortili interni a una serie di casette – identificate ciascuna dal proprio tetto – consente, chiarite le regole in gioco, di procedere per alterazioni e variazioni e di costruire un *ensemble* marcatamente orizzontale, dalle proporzioni familiari e contenute. L'organizzazione delle cinque sezioni è caratterizzata da una ricercata continuità che, pur alludendo alla griglia che l'ha generata, non dipende più da essa; spazi serviti e serventi hanno la stessa natura, esterni e interni sono in relazione diretta. Abbandonata la grammatica classica di Jacobsen, il piano continuo opera con una sintassi non convenzionale, giustappone e altera, e, come nei monologhi joyciani, produce una lingua allusiva e completamente inedita.

In anni successivi, gli stessi progettisti, nel KinderUniversum KIT a Karlsruhe, dimostrano non minore sensibilità nel maneggiare il tipo del blocco compatto organizzato intorno a uno spazio centrale, impiegando principi architettonici già presenti a Cassarate. Sebbene infatti i due progetti presentino caratteri opposti, entrambi lavorano sulle corrispondenze sottili tra i diversi ambienti: luce naturale e geometrie irregolari sono ricomposte all'interno di un volume silenzioso e monolitico, scavato da aperture profonde che ne rimarcano la compattezza. Nell'uno e nell'altro caso il rapporto con la città è diretto, mai mediato da elementi che non siano di per sé già presenti nella concezione architettonica dell'edificio, progetti urbani per mezzo di architetture.

Di nuovo case tra le case, tetti tra i tetti, si ritrovano a Copenhagen nel

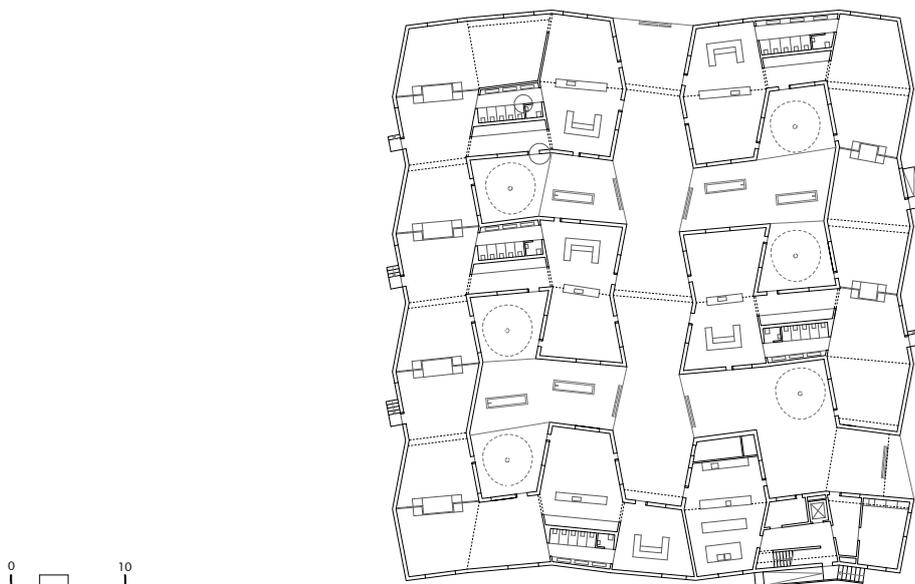
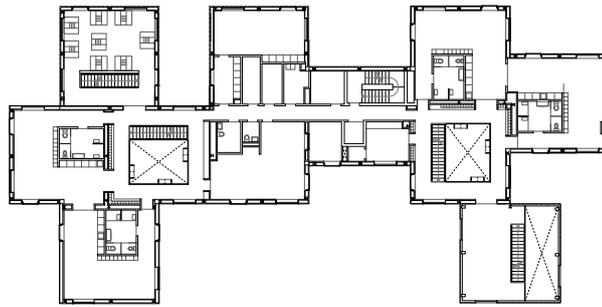


Fig. 15
Bruno Fioretti Marquez, Scuola dell'infanzia, Cassarate (CH), 2007-14.

Frederiksvej Kindergarten di Cobe: il programma funzionale di un asilo per quasi duecento bambini viene scomposto in undici edifici che, anziché optare per una costruzione di grandi dimensioni, riconducono – *sotto tanti piccoli tetti* – l'intervento alla grana della città. Il progetto lavora sulla scomposizione formale e volumetrica e mostra particolare cura nel ricondurre ogni elemento a una scala compatibile con la percezione dei bambini. L'intera figurazione rimanda all'idea di casa tipica dell'infanzia – *As simple as a kid's drawing* è il motto – e utilizza l'archetipo della casa con tetto a falde come elemento figurato per produrre un istintivo senso di appartenenza, un adeguato “sentimento dello spazio”.

Certamente la ricognizione avviata potrebbe proseguire a lungo, individuando altri criteri attraverso cui classificare e distinguere generi, identificando tipi e configurazioni ricorrenti, esaminando casi concreti e comparando edifici per analogie e differenze. Tuttavia, senza alcuna intenzione enciclopedica, si è preferito raccogliere, come tra le pagine di un'antologia, opere di più autori, porle una dinanzi all'altra, leggerle in parallelo, come se l'una fosse il testo a fronte della precedente, in modo da riconoscere modalità ricorrenti attraverso cui tradurre specifiche istanze pedagogiche in termini architettonici. Solo in questo senso è possibile dar ragione degli esempi scelti e ricondurre la loro apparente arbitrarietà a un discorso comune, che mostra come nei casi migliori la necessità di rispondere a determinate necessità funzionali non detti le regole della composizione, ma diventi essa stessa parte del progetto.

Così per rispondere alla domanda se si possa parlare o meno di *architettura educativa* e se esista una certa corrispondenza tra la configurazione degli edifici, il loro linguaggio e i modelli pedagogici adottati, se cioè la questione distributiva venga definita in funzione delle famiglie pedagogiche a cui ci si riferisce e da qui si passi poi agli aspetti compositivi e linguistici, pare utile tornare a Le Corbusier. A Marsiglia la definizione di uno spazio linguistico capace, attraverso i suoi caratteri architettonici, di influire positivamente nel processo di apprendimento, si produce impiegando la percezione come strumento di relazione e di comunicazione e la spazialità architettonica per la sua capacità di dar forma a modalità alternative di fare e vivere la scuola. Il grande *plasticienne* declina in maniera tumultuosa e scultorea i principi del *tâtonnement expérimental*. Il carattere spaziale e distributivo e le scelte linguistiche e compositive de *La Maternelle de Mar-*

**Fig. 16**

Cobe, Frederiksvej Kindergarten, Copenhagen (DK), 2011-15.

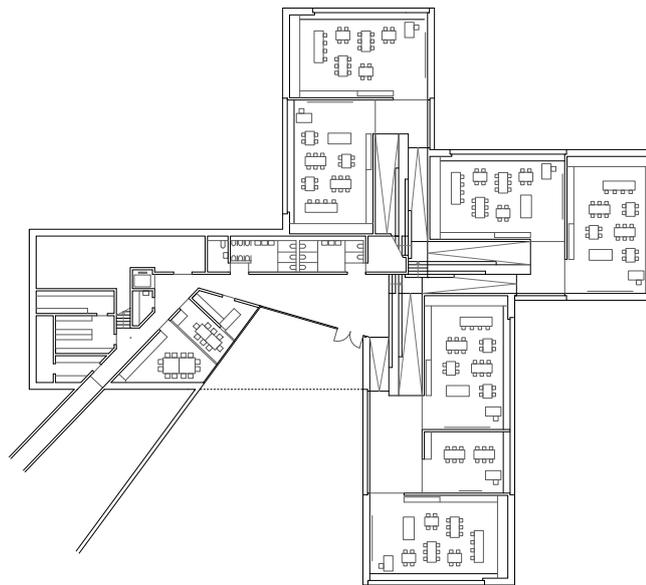
seille-Michelet paiono addirittura capaci di mostrare quali siano i possibili termini architettonici de *la méthode naturelle* applicata all'insegnamento della grammatica e dell'ortografia che, secondo quanto sosteneva Freinet, si apprendono per esperienze tangibili progressive e non per via mnemonico-cognitiva:

«L'ortografia è come l'abito delle parole. La struttura, le particolarità delle parole si inscrivono nella nostra mente e nelle nostre abitudini non attraverso il ragionamento e la memoria ma attraverso canali esclusivamente sensibili, per mezzo di successive fotografie, la cui indelebile chiarezza è soltanto in funzione degli organi che la registrano e della luce particolare che noi proiettiamo sugli elementi che andranno ad iscriversi sulla lastra sensibile» (Freinet 1963).

In questo senso l'ortografia lecorbuseriana si applica a una sintassi purista ottenuta per schiacciamento bidimensionale di una composizione che, per l'accentuazione del rapporto spazio-tempo, è di matrice cubista. Se infatti, come nota Sbriglio, la sintassi è certamente purista, l'esperienza spaziale rievoca il codice cubista, arricchendolo di accenti surrealisti: il marcato uso dei cromatismi, la nudità del cemento e l'insistenza sulla composizione polifonica delle relazioni tra architettura ed elementi naturali – tra questi la luce e il mare – costruiscono una narrazione per scene in sequenza. Ancora una volta Le Corbusier dimostra che il meglio dell'architettura risiede nella capacità di gestire e organizzare lo spazio e che, nel caso specifico di edifici scolastici, questa capacità è legata a doppio filo con il ricordo dell'infanzia. Chiedersi come si vorrebbe che i bambini vivessero e ricordassero la loro è quindi essenziale, pur consapevoli che proprio l'infanzia, come nota Foucault, ha innate capacità di riconoscere e immaginare *contro-luoghi*, luoghi alternativi rispetto alla visione monolitica dello spazio stesso:

«[...] i bambini conoscono benissimo questi contro-spazi, queste utopie localizzate. L'angolo remoto del giardino, la soffitta o, meglio ancora, la tenda degli indiani montata al centro della soffitta, e infine – il giovedì pomeriggio – il grande letto dei genitori. È in quel letto che si scopre l'oceano, perché tra le sue coperte si può nuotare; ma quel letto è anche il cielo, perché nelle sue molle si può saltare; è il bosco perché ci si può nascondere; è la notte perché fra le sue lenzuola si diventa fantasmi» (Foucault 2018, pp. 12-13).

Perché quindi non affidarsi anche a questo?

**Fig. 17**

Pierre-Alain Dupraz, Scuola dell'infanzia, Prangins (CH), 2013-15.

* Il ridisegno di tutte le piante delle diverse scuole incluse nel presente saggio è stato ideato e condotto da Alessandro Petroni, il cui contributo ha reso possibile uniformare i diversi materiali, renderli leggibili alla stessa scala e quindi comparabili.

Note

¹ A titolo di esempio si vedano i progetti di Rosan Bosch, a partire dalla Vittra Telefonplan School di Stoccolma.

² Descrizione fornita dall'architetto.

³ Sarebbe utile risalire alla genesi del tema dello *spazio tra gli spazi – in-between realm* – a partire da van Eyck fino a Hertzberger, riflettere sulle differenti interpretazioni di Eisenman, Koolhaas, Tschumi e altri e leggerle in relazione alle declinazioni artistiche e filosofiche di tale concetto.

⁴ È possibile riconoscere una sorta di discendenza che dagli impianti centripeti di matrice rinascimentale, per via tedesca, tra le mani di Ungers e altri, o per via anglosassone, ad esempio attraverso le *Houses* di Eisenman, arriva in Svizzera e qui, per motivi legati alla sempre più marcata ricerca di compattezza volumetrica, si declina come tipo ricorrente in particolare per gli edifici scolastici.

⁵ Descrizione fornita dall'architetto.

⁶ Indire Ricerca, *Vittra - Telefonplan. Senza pareti e senza classi*, ultima cons. 25 febbraio 2021, https://www.youtube.com/watch?v=sato4iut_vk

⁷ Descrizione fornita dall'architetto.

Bibliografia

AA. VV. (2003) – *School Buildings*. Detail, 3.

AA. VV. (2006-2007) – *Scuole del secondo novecento*. Casabella, 750-751, (dicembre-gennaio).

AA. VV. (2015) – *School*. The Architectural Review, 1424, (ottobre).

AA. VV. (2016) – *Children*. Area, 146, (maggio-giugno).

AA. VV. (2017) – *Schulbau*. Deutsche BauZeitschrift, 11.

AA. VV. (2018) – *Complex buildings, Learning system*. A+: rivista de arquitectura y tecnologia, 50, (agosto).

AA. VV. (2018) – *Schools*. Detail, 9.

AA. VV. (2018) – *Lernlandschaften. Neue Typologien für die Schule*. Werk, bauen+wohnen, 11.

- CAFIERO G. (2016) – “Abitare i luoghi della formazione”. FAMagazine, 37, 19-27.
- CASTOLDI M. (2020) – *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Carocci editore, Roma.
- FOUCAULT M. (2018) – “Le eterotopie”. In: Id. (2018) – *Utopie. Eterotopie*. Cronopio, Napoli.
- FREINET C. (1963) – *Une Méthode naturelle de grammaire*. Éd. de l'École moderne française, Cannes 1963; ultima cons. 22 febbraio 2021, <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/18348>
- HERTZBERGER H. (2008) – *Space and Learning*. 010 Publishers, Rotterdam.
- HOFMEISTER S. (2020) – *School Buildings: Spaces for Learning and the Community*, Edition Detail, München.
- KEREZ C. (2012) – “Architecte hors normes / An Architect of exception”. *L'Architecture d'aujourd'hui*, 390, (luglio-agosto).
- INDIRE (2019) – *Fare didattica in spazi flessibili: progettare, organizzare e utilizzare gli ambienti di apprendimento a scuola*. Giunti Scuola, Firenze.
- LACOMBA MONTES P. (2015) – “Le Corbusier y Lilette Ripert. Les Maternelles vous parlent, hacia una pedagogía más humana”. In: *LC2015 - Le Corbusier, 50 years later*. Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Valencia, 18-20 novembre 2015.
- LE CORBUSIER (1968) – *Les Maternelles vous parlent*. Les carnets de la recherche patiente, 3. Ed. Gonthier, Parigi.
- LOIERO SILVANA (2007) – Ambiente di apprendimento, in http://www.funzionibiattivo.it/glossadid/ambiente_apprendimento.htm [Ultimo accesso 9 gennaio 2020].
- RÜEGG A., BONILLO J., TROPEANO R. e DRUT J.-M. (2013) – *La cellule Le Corbusier. L'unité d'habitation de Marseille*. Éditions Imbernon, Marseille.
- SBRIGLIO J. (1992) – *Le Corbusier, L'Unité d'habitation de Marseille*. Ed. Parenthèses, Marsiglia 1992, p. 100.
- SCHINDLER S. (2002) – “Volta-Schulhaus in Basel”. *Bauwelt*, 5.
- WEYLAND B. e ATTIA S. (2015) – *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*. Guerini scientifica, Milano.
- <https://atlas.pulsverbund.eu>
- <http://www.scuoleinnovative.it/quando-la-didattica-cambia-lo-spazio/>

Francesca Belloni (Rho, 1977), architetto, consegue il Dottorato di ricerca in Composizione Architettonica nel 2007 e dal 2019 è ricercatore presso il Dipartimento di Architettura, Ingegneria delle Costruzioni e Ambiente costruito (DABC) del Politecnico di Milano. Ha preso parte a numerosi convegni e ha svolto attività didattica presso l'Accademia di architettura di Mendrisio. Oltre a numerosi saggi e articoli, è autrice di alcune monografie, tra cui *Falso movimento. Progetti e architetture tra cambiamento e fissità* (Milano, 2020), *Ora questo è perduto. Tipo architettura città* (Torino, 2014) e *Territori e architetture del fiume. Il Ticino dal Lago Maggiore al Po* (Milano, 2009). Svolge attività progettuale, partecipando a concorsi nazionali e internazionali.

Claudia Tinazzi
**Il tempo della scuola.
Il percorso lento di una nuova “Architettura Educatrice”**

Abstract

L'idea di scuola combina da sempre *architettura* e *pedagogia*, vive nella stretta relazione tra la definizione di uno spazio adeguato a chi abita i luoghi didattici e un preciso modello formativo più generale e contemporaneo. Singolarità e generalità si saldano in un equilibrio necessario tra diversità e comuni esigenze. *L'architettura della Scuola* rappresenta la possibilità di immaginare forme corrispondenti ad un preciso modello di insegnamento, interpretando con onestà le molteplici esigenze alla base di questo tema che accoglie al suo interno sfumature, caratterizzazioni, singolari accenti, controverse interpretazioni di un periodo della vita che racchiude in poco tempo le maggiori trasformazioni. La difficile quanto desiderata relazione tra *architettura* e *pedagogia* non è questione nuova anche se, senza dubbio, gli ultimi vent'anni hanno ripreso con maggiore determinazione una questione lungamente sopita al di sotto di un comodo capro espiatorio: una normativa invecchiata che dal 1975 blocca sulla carta qualsiasi spinta utopica.

Parole Chiave

Spazio e apprendimento — Pedagogia — Scuola

È facile immaginare che nel 1947 quando Ernesto Nathan Rogers invocò con forza – dalle pagine della rivista *Domus* (Rogers 1947a) – la necessità di una “architettura educatrice” come «sintesi tra i principi più progrediti dell'educazione e un'architettura parimenti evoluta» (Rogers 1947b), fosse in realtà ben consapevole della possibilità e allo stesso tempo della necessità – attraverso un numero dedicato «a un argomento d'architettura generale fuori da quello specifico della casa» (Idem), ovvero la Scuola – di proporre un manifesto concreto, politico e sociale, per suggerire all'Italia della ricostruzione una delle prime priorità a cui guardare per la ripartenza del Paese. Non a caso il suo breve ma determinato editoriale lascia spazio nelle pagine appena successive al contributo di un pedagogista, Ernesto Codignola, «un'illustre e combattivo educatore italiano» (Idem) che con altrettanta fermezza delinea in sequenza le ragioni di una evidente inefficacia dell'ordinamento scolastico italiano, le possibilità di una immediata rivoluzione interna e, infine, gli strumenti per una trasformazione della scuola tradizionale in «una piccola cellula sociale» (Codignola 1947).

Il tempo della scuola, il frangente cronologico che la vede protagonista in Italia con tutte le riflessioni e ipotesi che ne conseguono, attraversa quindi, in un certo senso, gran parte del Novecento tanto che spesso, se si provasse ad ingannare la critica contemporanea con la ri-proposizione di alcuni testi del secolo scorso – falsificandone la fonte temporale – si rischierebbe di attribuire con sfrontata sicurezza alla più profonda ricerca sull'adeguatezza degli spazi per l'apprendimento del nostro tempo, riflessioni di Arrigo Arrighetti (1956), di Ciro Cicconcelli (1952) o per l'appunto di E.N. Rogers (1947). D'altro canto, la disciplina relativa ai problemi e ai temi dell'educazione riesce oggi solo faticosamente ad avere un nuovo progetto da rendere



Fig. 1

La copertina e l'editoriale di Domus, La Casa dell'uomo, n. 220, giugno 1947 dedicato al tema della Scuola.

praticabile e quindi condiviso dalla disciplina architettonica, stenta nella contemporaneità a spingere in avanti – ridiscutendole – le grandi intuizioni di alcuni pedagogisti del secolo scorso, veri promotori di un'idea di scuola nuova; solidi pedagogisti italiani capaci di parlare, quasi senza accorgersene, agli architetti e all'architettura mondiale indirizzando le scelte di campo più profonde nell'immaginare nuovi spazi per la scuola *di ogni ordine e grado*. Maria Montessori, già all'inizio del secolo scorso riferendosi ai luoghi dell'apprendimento, scriveva: «L'educazione è un processo naturale effettuato dal bambino, e non è acquisita attraverso l'ascolto di parole, ma attraverso le esperienze del bambino nell'ambiente» (Montessori 1991). E ancora Loris Malaguzzi, in tempi più recenti sottolineava: «L'atelier [...] ha prodotto un'irruzione eversiva, una complicazione e una strumentazione in più, capaci di fornire ricchezze di possibilità combinatorie e creative tra i linguaggi e le intelligenze non verbali dei bambini» (Malaguzzi 1971), fino a Mario Lodi, che alla metà degli anni Settanta scriveva della necessità di «realizzare una comunità in cui i bambini si sentano uguali, compagni, fratelli» (Lodi 1977).

Ambiente, atelier, comunità, segnano in architettura altrettante possibilità figurative, precorrono velocemente un'idea di scuola; spazi fisici o forme metaforiche che con forza centrifuga riescono, come spesso sono riusciti, a generare dall'interno, gli edifici scolastici nella loro migliore complessità. Eppure, di fronte alla ricchezza del pensiero pedagogico che attraversa tutto il Novecento italiano, dobbiamo spostarci in Olanda per vedere nel concreto le prime scuole costruite come “edifici nuovi” secondo il metodo Montessori dall'architetto Herman Hertzberger a partire dagli anni '60¹, così come è difficile rintracciare in Italia nel corso di tutta la seconda parte del secolo scorso, moderne architetture per la scuola dell'infanzia immaginate sull'esperienza del – Reggio Emilia Approach, nel riconoscimento americano dato a questa esperienza – progetto educativo che trova origine nella seconda metà dell'800 intensificandosi negli anni sessanta con il contributo fondamentale di Loris Malaguzzi grazie al quale si devono le prime scuole materne comunali capaci di fissare contenuti educativi e strutture organizzative innovativi.

Ma a ben guardare le sperimentazioni pedagogiche, nella stretta relazione con lo spazio dell'apprendimento, non sono del tutto mancate: esperienze vivaci ed eterogenee hanno cominciato – proprio dai caposaldi sopra citati



Fig. 2
1960, Riviste e pubblicazioni dedicate al tema della scuola.

– ad innervare il nostro paese da nord a sud aderendo ad una rivoluzione più intima, meno evidente, che sotto la spinta e la contingenza palese dell’abbondanza, per quanto inadeguata, di un ampio patrimonio di edilizia scolastica si è accontentata di una timida trasformazione interna, di cambiamenti di prospettive sostenuti più dagli strumenti dell’apprendere che dallo spazio fisico; sperimentazioni singole spesso guidate da grandi idealità approdate difficilmente al piano del confronto nazionale come reale possibilità di una riscrittura comune del sistema scolastico dal profilo ministeriale.

La difficile quanto desiderata relazione tra *Architettura e Pedagogia*, tra ambiente e pensiero educativo, non è dunque una questione nuova anche se, senza dubbio, gli ultimi vent’anni hanno ripreso con maggiore determinazione una questione per lungo tempo sopita al di sotto di un comodo capro espiatorio: una normativa invecchiata che dal 1975 blocca sulla carta qualsiasi spinta utopica.

È comunque una sorta di linea continua, o così ci piace immaginarla, quella che inanella tutte queste riflessioni, anche distanti nel tempo, attorno al tema dell’architettura scolastica; un percorso non sempre evidente che oggi scandisce *il tempo della scuola* attraverso numerosi concorsi di architettura sempre alla ricerca di procedure adeguate alle alte aspettative auspicate, con contributi critici offerti dalle riviste militanti impegnate a raccogliere progetti esemplari nel panorama mondiale o con accesi dibattiti all’interno di convegni disciplinari e interdisciplinari indirizzati spesso a una possibile traduzione di modelli stranieri – quello nordico tra tutti – come sintesi di una ricognizione contemporanea del tema; non da ultimo, l’architettura della scuola, è entrata prepotentemente negli ultimi anni anche come tipico esercizio didattico e di ricerca nelle aule di numerosi laboratori delle Scuole di Architettura italiane che si sono fatte carico di studiare e ri-immaginare l’identità di un tema che, all’inizio del Novecento, ha visto il nostro paese pioniere di una possibile interpretazione.

Quasi che l’oggi altro non fosse che uno dei punti notevoli di un lungo viaggio fatto di segmenti discontinui rivolti alla definizione di una più adeguata “architettura educatrice”, tornando alle parole di E.N. Rogers che così prosegue: «È fuori di dubbio che una pedagogia progressiva richiede un’architettura adeguata, cioè organismi funzionali, flessibili alle complesse esigenze d’un metodo educativo il quale non s’accontenta di considerare gli allievi come una massa indiscriminata, ma vuol favorire lo sviluppo d’ogni individuo» (Rogers 1947a).

In questa lettura possibile – sicuramente tendenziosa – la contemporaneità non può quindi che essere letta nello stretto legame con il tempo che ha superato e i temi già affrontati, alla luce di un’ereditata difficoltà sincronica tra il lavoro di ricerca sul pensiero pedagogico, il progetto didattico e la rappresentazione architettonica e la consapevolezza del frequente attrito



Fig. 3

Il “Caso Alto Adige” sul tema della Scuola: cinque numeri tematici della rivista Turris Babel pubblicati negli ultimi 20 anni.

tra indirizzi politici e istanze sociali. Sembra ancora difficile, per chi scrive, poter tracciare con sicurezza il percorso certo verso il quale le ricerche in atto – in equilibrio o meglio in bilico tra architettura e pedagogia – stanno indirizzando i propri sforzi, forse meglio, ancora cautamente, provare a sottolineare una possibile geografia di buone azioni intese come dialoghi virtuosi tra pratiche pedagogiche, spazio e città. Ancora una volta non un unico indirizzo identitario, impossibile forse ai giorni nostri, ma singolarità solide e profonde che nel confronto tra di esse diano vita ad una prassi comune di intersezioni culturali e interdisciplinari.

Il “caso Alto Adige”, nell’orizzonte descritto, rappresenta da più di dieci anni² un unicum nel panorama italiano, il frutto di una riflessione locale nata in realtà a partire dagli anni Settanta o meglio ancora rappresenta un caso pilota favorito dallo Statuto speciale di una regione autonoma che la rende di fatto eccezionale; un modello a cui il nostro Paese guarda da tempo con ammirazione per il tentativo concreto di un ritrovato dialogo disciplinare e interdisciplinare rivolto al mondo dell’istruzione e alla formazione di identità personali – i bambini – all’interno di un’unica identità culturale collettiva. Una spinta concreta che ha favorito prima di tutto un impulso pedagogico positivo promosso dal dirigente scolastico di Monguelfo, Josef Watschinger, attraverso esplorazioni di nuove configurazioni spaziali corrispondenti a un’idea innovativa di “scuola laboratorio” o di “scuola attiva” in cui l’ambiente si caratterizzi come vero e proprio dispositivo pedagogico. Nel paesaggio eterogeneo di questa ricerca altoatesina, sostenuta oggi con energia da Beate Weyland³, architetti e pedagoghi assieme principalmente a dirigenti scolastici, amministratori e insegnanti, come spesso anche da genitori e dagli stessi bambini, hanno provato a lavorare fianco a fianco con una coraggiosa spinta verso la sperimentazione, con un consapevole grado di rischio e un indubbia possibilità di mezzi economici e legislativi, verificando di volta in volta indirizzi verosimili per la definizione di procedure virtuose e, come conseguenza, di spazi innovativi per l’apprendimento.

Un laboratorio che è un cantiere ancora in corso a cui si deve tra tutto il merito di aver ri-sottolineato – attraverso la trasformazione di scuole esistenti e la costruzione fisica di nuovi edifici – alcuni temi costanti divenuti imprescindibili nell’interpretazione contemporanea di questa tipologia architettonica; temi ormai consueti come il possibile ruolo urbano e collettivo dell’edificio-scuola, la necessaria flessibilità degli spazi interni per il superamento della più tradizionale aula didattica frontale, il rapporto attento con l’innovazione tecnologica o ancora l’aderenza responsabile tra un orientamento pedagogico e il concetto organizzativo dell’organismo scolastico. Temi e possibilità generali che nel tempo trascorso della ricerca hanno trovato in questo lembo di territorio di confine, tramite numerosi concorsi internazionali e altrettante veloci realizzazioni, soluzioni specifiche in cui l’architettura è tornata protagonista della qualità dello spazio per la Scuola.

**Fig. 4**

Modus, Architects, Polo scolastico e biblioteca di quartiere, Firmian, Bolzano, 2014.

La rivoluzione altoatesina – non troppo lontana dal quell’idea di coincidenza tra programma didattico e organismo architettonico di Alberto Samonà per il concorso di una scuola dell’obbligo a Bologna del 1964 – forse sta proprio nella possibilità di anteporre la relazione tra “spazio e apprendimento” alla stesura più canonica di un concorso di architettura rivolto alla definizione di una scuola, tanto da costringere gli architetti a dar forma prima di tutto a piani didattici o momenti educativi, ai pensieri generali su una possibile idea formativa prima ancora che rispondere a dimensioni planivolumetriche o a esigenze normative. Un’idea di scuola allargata, spesso inevitabilmente, un’idea di comunità e quindi in un certo senso un’idea di città.

È infatti prima di tutto una riflessione sulla possibilità urbana e sull’idea di collettività che rende la scuola primaria di Firmian, progettata nel 2014 da Modus Architects, ponte tra scuola e città, tra luoghi culturali e quartiere, apripista di una serie di progetti di edifici scolastici “di paese” immaginati in questo territorio come perno attorno cui organizzare attività dedicate alla collettività superando la rigidità delle specifiche azioni strettamente educative.

A Firmian, dove la piazza del quartiere è intitolata a Maria Montessori, l’idea che determina il carattere del progetto è la misurata composizione di due corti che, nel loro accostamento contrapposto, definiscono una figura doppia, la prima rivolta e aperta alla città e ai cittadini nella giustapposizione di una biblioteca e una palestra, la seconda, più protetta, dedicata ai bambini e affacciata all’ambiente aperto naturale con spazi concatenati che intersecano luoghi più tradizionali con spazi esplorativi e laboratoriali, individuali o ancora informali. Un primo tentativo di riflessione pedagogica sullo spazio ma soprattutto sulla possibilità di mettere in discussione la completa chiusura dell’impianto scolastico alla vita collettiva della città che negli anni, precisandosi maggiormente, è diventata prassi tanto da generare altrettanti istituti innovativi da San Martino in Val Casies a Bressanone, da Bolzano a Vipiteno⁴ nei quali le biblioteche comunali, le palestre, il teatro, i laboratori o gli ambienti per le associazioni hanno contaminato lo spazio tradizionale facendone un luogo aperto intrecciato alla vita dei cittadini

Nuove strutture di alta qualità architettonica così come trasformazioni e ampliamenti di precedenti istituti scolastici hanno riflettuto sullo spazio in-

terno dell'apprendimento dimostrando, come nel caso del progetto di Walter Angonese per la Scuola di Egna⁵, la possibilità di immaginare con poche semplici azioni – piccole aperture tra un'aula tradizionale e l'altra, un tetto abitato come luogo esperienziale o la giustapposizione di volumi serventi – rinnovate possibilità di applicazione di un aggiornato processo didattico. Il tentativo diffuso di una concreta esportazione del “modello Alto Adige”, attraverso sopralluoghi e dialoghi diretti con i protagonisti di questo fenomeno, ha generato fino ad oggi un interessante processo di contagio metodologico – dal “Progetto Iscola” voluto dalla regione Sardegna, a “Torino fa scuola” nata dall'incontro tra la città sabauda con la Fondazione Agnelli e la Compagnia di San Paolo fino ai recenti concorsi promossi dal Comune di Milano – esperienze i cui esiti finali, a volte incerti, ci interrogano tuttavia sull'impossibilità forse di affidare solamente al processo concorsuale e alla formazione “su misura” del corpo insegnante lo sviluppo di trasformazione del nostro sistema scolastico per definire l'ambiente di apprendimento adeguato all'oggi e rivolto al futuro.

In parallelo a questa ormai consolidata esperienza che si apre sempre di più alla possibilità di definizione di una rete nazionale trainata da ambiti di ricerca accademici e dall'Istituto del Ministero INDIRE⁶, la contemporaneità più prossima restituisce altri singoli paesaggi possibili che allineano esperienze puntuali, nate da situazioni specifiche, spesso fortemente caratterizzate dalla scommessa ottimista riferita ad un particolare accento pedagogico, come ad esempio la forte impronta internazionale o la centralità dell'innovazione tecnologica o, ancora, il modello di *outdoor education*.

Tra queste scelte radicali, l'Hcampus⁷, il polo innovativo più grande d'Europa inaugurato nel settembre 2020 a Roncade non lontano da Treviso, rappresenta in questa direzione il più recente esempio italiano di Apple Distinguished School, un modello educativo integrato – fortemente internazionale e tecnologicamente avanzato – che accoglie in un unico campus, come in una piccola città di fondazione, scuole “di ogni ordine e grado” dalle primarie ai corsi di livello universitario, accompagnate da servizi collettivi e residenze speciali.

Un vero e proprio esperimento di scuola futuribile immersa nel paesaggio rurale della campagna veneta in cui architettura e obiettivi formativi, ancora una volta “spazio e apprendimento” cercano un dialogo consapevole e una coincidenza di obiettivi prestazionali descritti da luoghi capaci di evocare impianti tipologici consueti – misurate corti aperte, grandi recinti abitati, spazi unitari collettivi – raggiungendo un'elevata qualità architettonica spesso sottovalutata e trascurata nell'edilizia scolastica italiana del nostro passato anche prossimo. Un modello di città dell'educazione o meglio un prototipo ancora da verificare che non può non riportarci – nell'idealità delle scelte di indirizzi – alla rivoluzione portata da Jefferson nel 1817 con il progetto dell'Università della Virginia nel quale un'idea precisa di comunità e un modello possibile di Società, insieme all'architettura, hanno modificato per sempre la tipologia della formazione universitaria.

Un capitolo ancora differente di questa indagine necessariamente episodica è occupato dalle cosiddette “scuole di impresa” o più correttamente riconducibili oggi a specifiche fondazioni private che nella più generosa possibilità di risorse decidono di investire su cultura ed educazione e quindi sull'architettura per la scuola a fronte di un sempre più preciso profilo pedagogico capace di immaginare una futura comunità dirigenziale del domani. Precursore di questo atteggiamento, tralasciando la più nota esperienza novecentesca riferita a questo tipo di sperimentazioni⁸, l'asilo Benetton costruito

Fig. 5 a-b

ZAA Zanon Architetti Associati, H-Campus, Roncade, Treviso, 2016-2020.



Fig. 6

Alberto Campo Baeza, Centro per l'infanzia Benetton, Ponzano Veneto, Treviso 2007.



**Fig. 7**

Made Associati, Marco Zito, Scuola primaria e ampliamento Asilo aziendale Danieli & C. Officine Meccaniche, Buttrio, Udine, 2019.

nel 2007 a Ponzano Veneto dall'architetto spagnolo Alberto Campo Baeza, nella sua precisa geometria che protegge e racchiude l'animata vita dei bambini ha accolto, a partire dalla progettazione preliminare, la sfida di un "un corpo a corpo" con l'approccio pedagogico di Reggio Children disegnando misurati spazi di luce e ombra – «Una scatola rotonda aperta al cielo come un giardino segreto, che attira e tende l'aria al proprio interno» – come massima espressione di un servizio educativo che pone al centro la relazione, la ricerca, il benessere del bambino e della comunità in un percorso di esperienza. Allo stesso modo la più recente Scuola primaria per l'azienda Danieli costruita vicino Udine su progetto dello studio Zito+MADE associati, risultato vincitore di un concorso ad inviti, ci racconta di un percorso onesto che indaga la possibilità di un modello educativo innovativo basato sul primato di un ambiente immaginato nella relazione simbiotica tra interno ed esterno. Nelle sue forme una grande corte aperta circondata da ampi portici coperti, immersa in un pioppeto dove le differenti esperienze didattiche possono godere di luoghi intrecciati dove spazio e natura convivono nella ricercata qualità della vita del bambino. Tante ricerche frammentate, a volte costruite a volte rimaste imprigionate nelle simulazioni proposte, soluzioni possibili, temi ancora aperti di un tempo forse lento ma necessario per ridare spazio e corpo alla scuola.

Note

¹ In particolare la Scuola Montessori di Delft costruita tra il 1960-1981; Herman Hertzberger (1932) vive in Olanda ha dedicato il suo lavoro di architetto alla progettazione di edifici pubblici, con una particolare attenzione verso l'architettura scolastica; ha frequentato durante l'infanzia scuole Montessori.

² A partire dalla legge provinciale del 2009.

³ Il suo lavoro è consultabile su <https://pedarch.unibz.it>.

⁴ Per approfondire si rimanda alla rivista *Turrus Babel* e in particolare ai numeri 83, 97, 119.

⁵ Ampliamento Scuola Elementare Kaiser Franz Joseph I, (progetto: 2009-2010 realizzazione: 2010-2012).

⁶ Per un approfondimento si rimanda alla pubblicazione *Dall'aula all'ambiente di apprendimento* (a cura di Giovanni Biondi, Samuele Borri, Leonardo Tosi) Altralinea Edizioni, 2017.

⁷ Progetto di Zanon associati in collaborazione con RSHP Rogers Stirk Harbour + Partners (progetto del 2016 in fase di completamento).

⁸ In particolare, ci si riferisce all'esperienza di Olivetti ad Ivrea.

Bibliografia

- AA. VV. (1960) – *Casabella-Continuità - Rivista Internazionale di Architettura e di Urbanistica* - n. 245. numero speciale dedicato alla scuola, 1960.
- CICCONCELLI C. (1952) – *Lo spazio della scuola*. Rassegna Critica di Architettura, 25, Roma.
- CODIGNOLA E. (1947) – “Scuola. Palestra di vita”. *Domus*, 220 (giugno).
- FERRARI M. (2015) – *Di ogni ordine e grado. L'Architettura della Scuola*, Rubettino Editore, Catanzaro.
- LODI M. (1977) – “Scuola come liberazione”. In: *Cominciare dal bambino*, Einaudi.
- MALAGUZZI L. (1971) – *Esperienze per una nuova scuola dell'infanzia* - Atti del seminario di studio tenuto a Reggio Emilia il 18-19-20 marzo, 1971. Editori riuniti.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (1953) – *Scuole minime. Studi schemi progetti*, a cura del Centro studi del servizio centrale per l'edilizia scolastica, Firenze.
- MONTESSORI M. (1991) – *Educazione per un mondo nuovo*. Garzanti, Milano.
- READ H. (1954) – *Educating with art*. Edizioni di Comunità, Milano.
- ROGERS E. N. (1947a) – “La Casa dell'uomo”. *Domus*, 220 (giugno).
- ROGERS E. N. (1947b) – “Architettura educatrice”. *Domus*, 220 (giugno).

Claudia Tinazzi (Verona, 1981) architetto, si laurea in Architettura nel 2005 alla Facoltà di Architettura Civile del Politecnico di Milano con Antonio Monestiroli. Attualmente è Ricercatore in Composizione Architettonica e Urbana al Dipartimento di Architettura, Ingegneria delle Costruzioni e Ambiente costruito (DABC) del Politecnico di Milano. Dottore di ricerca all'Università IUAV di Venezia con una tesi dal titolo “Aldo Rossi, realtà e immaginazione. La casa, espressione di civiltà”, è curatore di pubblicazioni e saggi sull'architettura. Nella sua attività di ricerca ha approfondito il tema dell'architettura scolastica e la figura di alcuni architetti del Novecento in particolare il lavoro di Aldo Rossi e di Ignazio Gardella, ha curato numerose mostre ed è relatore a convegni nazionali e internazionali.

Anna Irene Del Monaco
Scuole di Scuola Romana

Abstract

L'edilizia scolastica e universitaria realizzata da tre generazioni di architetti romani durante il Novecento a Roma e in altre città italiane, ha prodotto sperimentazioni progettuali che hanno interpretato il tema secondo i modelli pedagogici più innovativi del momento, ma soprattutto in termini di forma urbana, risolvendo il rapporto fra edifici specialistici e parti di città in cui sono stati realizzati.

Parole Chiave

Scuole a Roma a fine Ottocento e nel Ventennio Fascista —
Scuole a Roma nel dopoguerra — Campus universitari

Questa breve nota ha lo scopo di ripercorrere sinteticamente alcune esperienze di progetto, studio e didattica sul tema dell'edilizia scolastica e universitaria svolta da almeno tre generazioni di architetti romani, attivi durante il Novecento a Roma e in altre città italiane, e di evidenziare gli esiti, in termini di forma urbana, del rapporto fra le soluzioni progettuali proposte per l'architettura delle scuole e le parti di città in cui esse sono state realizzate. Un rapido riscontro delle fonti bibliografiche e della letteratura permette di rilevare che il maggior fermento propositivo corrispose ai periodi in cui furono attuati programmi politici nazionali; fra questi le fasi più significative corrispondono agli anni fra la fine dell'Ottocento e il Ventennio fascista, agli anni fra il secondo dopoguerra e gli anni Settanta, e ad alcuni interventi fra gli anni Ottanta e Duemila; questi ultimi, in particolare, hanno visto la realizzazione di nuovi campus universitari o loro estensioni. Ripercorrendo da presso le esperienze che tentarono di attuare gli studi e le teorie illuministe sull'organismo scolastico moderno di Jean-Jacques Rousseau, Robert Owen e Johann Heinrich Pestalozzi, vediamo che esse trovarono continuità, circa un secolo dopo, nel concetto di "scuola attiva" di John Dewey e di Maria Montessori, che in Italia ebbero i primi esiti, ad esempio, nelle "Case dei Bambini": la prima fu realizzata nel quartiere San Lorenzo nel 1907 e fu il primo tentativo di «riorganizzazione di una vita sociale avente come fulcro la scuola» e di «riforma strutturale dell'agglomerato urbano» (Cicconcelli 1958, p. 859). Nel quadro delle vicende del dopoguerra e fra le personalità della scuola di Roma che più contribuirono al tema dell'edilizia scolastica Pasquale Carbonara, allievo di Enrico Calandra, ebbe un ruolo fondamentale, anzi fondativo come testimonia il volume *Edifici per l'istruzione*, edito da Vallardi

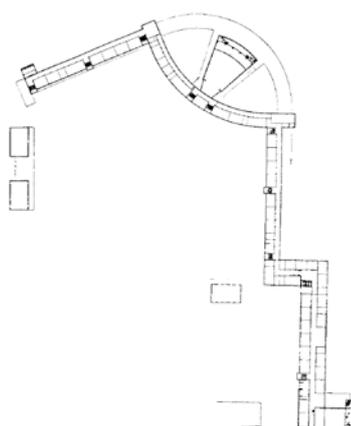
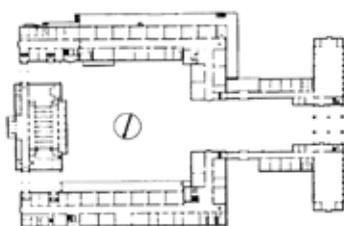
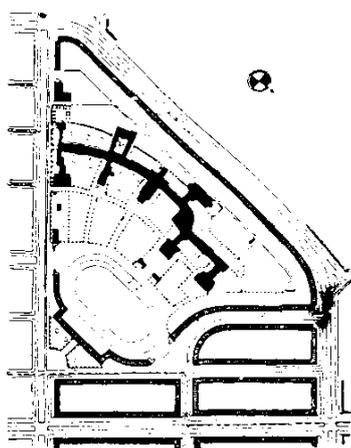


Fig. 1 a-b-c-d

Plesso scolastico a Berlino-Neukölln di Bruno Taut (1927), scuola professionale di Angerstrasse ad Amburgo di F. Schumacher (1928-31), Scuola elementare in Meerveinstrasse ad Amburgo di F. Schumacher (1929), Scuola riformata al Bornheimer Hang a Francoforte di Ernst May (1927).

nel 1947. L'importante attività di ricerca che egli contribuì ad impostare e condurre, almeno durante la prima fase, dai primi anni Cinquanta, – traguardando sempre i riferimenti internazionali più avanzati –, coinvolse il gruppo dei suoi allievi, *Ciro Cicconcelli, Diambra de Sanctis, Alberto Gatti, Alberto Carpiceci, Fausto Ermanno Leschiutta*) presso il Centro Studi per l'Edilizia scolastica del Ministero della pubblica Istruzione. Attività di ricerca documentata dai "Quaderni del centro studi per l'edilizia scolastica" pubblicati dal 1953 al 1963, attraverso fascicoli che avevano come obiettivo la sollecitazione di una riforma della normativa per l'edilizia scolastica, a cui si aggiunse il numero 25 della rivista "Rassegna di Architettura" del 1952 ed i volumi di *Architettura Pratica* del 1954 che trattavano gli edifici scolastici. *Ciro Cicconcelli*, in particolare, co-autore della sezione 7^a (Gli edifici per l'istruzione) de *Architettura Pratica* (Utet 1954), fra i protagonisti del rinnovamento e degli studi sull'edilizia scolastica, fu direttore del Centro Studi dal 1958, in continuità col maestro Pasquale Carbonara; riferendosi al primo decennio del Ventesimo Secolo, osservò che in quegli anni non vi era ancora un livello qualificato di studi sull'edilizia scolastica e che il principale riferimento fossero ancora chiese e caserme, rispettivamente elaborate sulla base della tradizione inglese e di quella tedesca «[...] Le città proseguirono nel loro caotico sviluppo, diventano sempre più grandi e, se in fatto di urbanistica esistono alcuni principi generali, non ve n'è nessuno per quel che riguarda il dimensionamento delle scuole e la distribuzione di queste nella trama cittadina. Si costruiscono edifici scolastici senza accorgersi dell'importanza che essi hanno per l'organismo urbano e senza vederne chiaramente gli aspetti economici, pedagogici e sociali inquadrati nella stessa vita della comunità» (Cicconcelli 1958, p. 853).

Ma occorre evidenziare che già nella prima formulazione del 1904 del progetto *Une Cité Industrielle* di Tony Garnier, pubblicato solo nel 1918, erano incluse le scuole oltre ai complessi residenziali, le strutture sportive e gli ospedali, secondo una tesi taylorista che analizzava l'importanza dell'igiene e dei fattori sanitari come luce, aria, ventilazione, vegetazione (Guillén 2008).

Scorrendo la rassegna di progetti raccolta in *Architettura Pratica* da Cicconcelli e soffermandosi sulle date, si comprende che l'architettura modernista tedesca avesse proposto esperimenti innovativi sulle scuole almeno dieci-quindici anni prima rispetto alle realizzazioni italiane. Fra i progetti degni di segnalazione: il plesso scolastico a Berlino-Neukölln di Bruno Taut (1927), la scuola professionale di Angerstrasse ad Amburgo di F. Schumacher (1927) e la Scuola riformata al Bornheimer Hang a Francoforte di Ernst May (1927). Anche gli schemi tipologici realizzati a Roma fra il 1923 e il 1927 sono confrontabili ad alcune scuole tedesche come la Scuola media femminile costruita a Darmstadt nel 1900 (Cicconcelli 1958, p. 853).

I temi progettuali dell'edilizia scolastica, quindi, hanno avuto un'importanza notevole fra gli architetti accademici romani (e più in generale italiani), poiché coincisero con i provvedimenti per la modernizzazione del paese e dunque con le nuove sperimentazioni pedagogiche da attuare entro un programma di trasformazioni urbane che in un primo momento, in termini numerici, apparvero interpretabili alla stregua del programma INA-Casa – come in più occasioni testimoniò Cicconcelli, sebbene il trend demografico previsto durante gli anni Sessanta non corrispose alla realtà. Nei progetti redatti si integrarono sperimentazioni sugli aspetti tipologici e igienico-sanitari e sui sistemi costruttivi, per realizzare un'edilizia che fosse contemporaneamente di qualità e di massa.

Marcello Piacentini – Innocenzo Sabbatini – Augusto Antonelli – Vincenzo Fasolo – Mario De Renzi – Ignazio Guidi – Mario Moretti

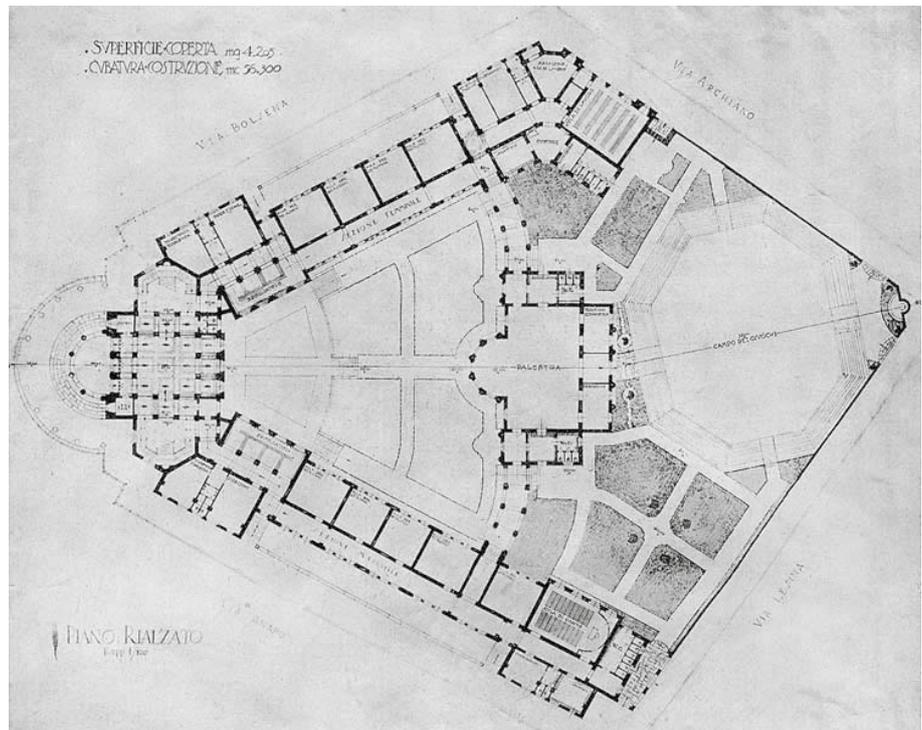
Gli anni fra il Piano Regolatore del 1883 (Alessandro Viviani) e il Piano Regolatore del 1909 (Edmondo Sanjust di Teulada) videro lo sviluppo urbano di alcuni quartieri entro e fuori dalle Mura Aureliane di Roma (Esquilino, Prati di Castello, Appio-Latino, Prati delle Vittorie, Salario, Garbatella, Città Giardino Aniene, ecc.); in particolare, durante la sindacatura di Ernest Nathan (1907-1912), si avviarono i provvedimenti per attuare i servizi pubblici nell'ambito dei quartieri realizzati sulla base del Piano Regolatore del 1883 (Esquilino, San Lorenzo, Appio, ecc.). Quindi, per contribuire a risolvere il problema dell'analfabetismo si realizzarono nuove scuole incrementando il numero degli studenti da circa 30.000 ad oltre 40.000. Nel corso del Ventennio «la scuola diventò per il regime politico una delle fonti di indottrinamento dei giovani»: si realizzano scuole per una cifra pari a 24 milioni di lire (circa 20 milioni di euro) e venne istituito un Ufficio tecnico per l'edilizia scolastica diretto da Mario Moretti, progettista del Liceo 'Torquato Tasso' in Via Sicilia.

La maggior parte degli edifici realizzati in quegli anni si relazionano al perimetro dell'isolato urbano secondo un sistema a corte o semi-corte, e stabiliscono un rapporto gerarchico, anche attraverso i paramenti architettonici, con la morfologia urbana del quartiere. In generale, ciò che si osserva nei primi nuovi progetti di edilizia scolastica a Roma all'inizio del secolo scorso, infatti, è il tentativo di coordinare il problema dell'inserimento del nuovo edificio nel tessuto urbano ed i principi della nuova pedagogia che si vanno diffondendo in tutta Europa, in particolare la questione delle "Scuole all'aperto", dunque l'uso di spazi di ingresso, terrazze, logge, giardini interni o che circondano l'edificio, sebbene nell'edilizia scolastica romana l'impianto interno risulti caratterizzato da corti o semi-corti simmetriche, e dal sistema aule-corridoio fino agli interventi degli anni Sessanta (Bonavita 2005, pp. 76-79) che si riferiscono, invece, a modelli diversi.

Il concorso bandito nel 1925 per "Quattro edifici scolastici a Roma" dall'Associazione Artistica fra i Cultori d'architettura – ente culturale nel quale Gustavo Giovannoni ebbe un ruolo primario fino alla metà degli anni Trenta e che influenzò culturalmente le trasformazioni urbane e architettoniche della capitale – dimostra l'importanza del dibattito romano sugli edifici scolastici in quegli anni. Fra i progetti presentati, pubblicati su "Architettura e Arti Decorative"¹ nel 1926, si distinguono quelli redatti da Alberto Calza Bini, Luigi Ciarrocchi, Roberto Marino, Achille Petrucci, Marcello Canino, Gaetano Rapisardi, Mario De Renzi e Giuseppe Wittich, Vittorio Cafiero. Sempre negli stessi anni, Innocenzo Sabbatini e Mario De Renzi, indiscussi maestri romani, si cimentarono nei seguenti progetti: l'Asilo infantile 'Luigi Luzzatti' alla Garbatella (1927-1930) la cui loggia si presenta come una citazione di Villa Lante di Giulio Romano al Gianicolo, ispirata al linguaggio classicista – non distante dalle scelte di Mario De Renzi per alcune case modello alla Garbatella (Lotto 24) del 1929 – affermando fin dagli anni Venti il concetto di "casa-scuola" – una casa aulicamente interpretata nel caso dell'asilo di Sabbatini – che continuerà ad essere considerato fino alle realizzazioni degli anni Cinquanta; la Scuola elementare 'Filippo Corridoni' (1932-1935) a Fano, una versione "romana" del razionalismo rispetto alla scuola progettata da Ignazio Guidi, che analizzeremo in seguito, un progetto tutto svolto nell'ortodossia "nordica" del linguaggio razionalista.

**Figg. 2 a-b**

Mario De Renzi, Giuseppe Wittinch, Progetto di concorso "Quattro edifici scolastici a Roma" dall'Associazione Artistica fra i Cultori d'architettura (1925).

**Figg. 3 a-b**

Innocenzo Sabbatini, Asilo infantile "Luigi Luzzatti", Garbatella, Roma (1927-1930).

**Fig. 4**

Mario De Renzi, Scuola elementare Filippo Corridoni, Fano (1932-1935).



Nel quartiere Esquilino, in particolare, il primo realizzato nella Roma postunitaria, diversi anni dopo il primo nuovo edificio realizzato dagli uffici Tecnici Comunali² 'Pilo Albertelli' (1879), si realizzò la scuola elementare 'Di Donato' considerata un esperimento che superava l'idea di scuola *come caserma* o *come ospedale*: l'amministrazione indisse un concorso e «il progetto vincente è dell'architetto Augusto Antonelli (1885-1960), 'valoroso' funzionario del Comune di Roma», progettista della Scuola Elementare 'Quattro Novembre' al Testaccio, «che il 22 settembre 1923 viene incaricato del progetto esecutivo» (Severino 2019, p. 8). L'edificio, alto tre piani fuori terra e disposto attorno ad una corte con campi da gioco,



Figg. 5 a-b

Augusto Antonelli, Scuola elementare ‘Federico Di Donato’ (1923) (Isolato A); l’isolato B corrisponde all’istituto industriale ‘Galileo Galilei’.

è segnato da elementi decorativi tipici del più colto “cinquecentismo”, ricorrenti nelle architetture romane della fine dell’Ottocento e dell’inizio del Novecento e da apparati architettonici di completamento delle dimore urbane dei secoli passati (logge, altane) più che di edifici specialistici moderni, a voler segnare, l’idea di “casa-scuola”.

Parallelamente, sul lotto lungo Via Nino Bixio, prende forma quello che diverrà dopo pochi anni l’Istituto industriale ‘Galileo Galilei’. Nel 1917, infatti, a «seguito della ritirata di Caporetto, avvenne il trasferimento temporaneo nella capitale dell’Istituto Industriale ‘A. Rossi’ di Vicenza per i suoi studenti profughi e per alcuni studenti romani, in Via di San Basilio, mentre le officine furono localizzate in baracche davanti al Mercato delle Erbe su Via Nino Bixio»³. Nel 1923, intanto, venne varata la Riforma Gentile; la scuola non fu più considerata “scuola di libera ricerca”, ma “canale di mobilità e promozione sociale”. Quindi, l’Istituto Industriale, che svolgeva già corsi per l’istruzione premilitare (montatori, motoristi di aviazione, specializzazione per telegrafisti), del quale si andava realizzando la nuova sede, proseguì secondo il modello “scuola-officina”. Nel 1920, quindi, fu bandito dal Consiglio di Amministrazione un pubblico concorso per la costruzione dell’edificio che «fu vinto dal progetto presentato da Marcello Piacentini (1881-1960)» (Severino, *ibidem*). La realizzazione del progetto, tuttavia, proseguì in più fasi per mancanza di fondi e il completamento avvenne sotto la responsabilità dell’ingegner Mario Tommasetti, che modificò in parte il progetto, aggiungendo un piano nel corpo principale (si intuisce per via della facciata muta sulla corte interna), dal carattere severo e ispirato agli edifici industriali, mentre i capannoni furono i primi ad essere realizzati con la supervisione di Piacentini. Nel 1923 anche il Liceo ‘Terenzio Mamiani’, istituito nel 1885, si trasferì nella nuova sede di Viale delle Milizie, costruita su progetto di Vincenzo Fasolo; lo schema planimetrico definisce una sequenza di cortili semi aperti intersecati da un corpo centrale che termina con un portico estroffeso sulla corte di ingresso che ne qualifica il carattere gerarchico, fra i più citati esempi del cosiddetto “barocchetto” romano. Fasolo aveva già realizzato nel 1912 la Scuola ‘Alberto Cadlolo’ su Lungotevere Tor di Nona, un singolare edificio, non lontano dal Liceo ‘Virgilio’ costruito fra il 1936-37 da Piacentini su Via Giulia.



Fig. 6 a-b-c
Marcello Piacentini, Istituto industriale 'Galileo Galilei' (1923).



Fig. 7 a-b
Vincenzo Fasolo, Liceo 'Terenzio Mamiani', Roma (1923).
Foto di Carlo Dani.
Foto di Omar (ArchiDiAP).



Fig. 8
Vincenzo Fasolo, Scuola elementare 'Alberto Cadlolo', Via della Rondinella (1912).





Figg. 9 a-b

Ignazio Guidi, Scuola ‘Mario Guglielmotti’, Roma (1932).

Un progetto rappresentativo di altri edifici pubblici è la Scuola ‘Mario Guglielmotti’ – oggi Scuola elementare Alessandro Manzoni – progettata da Ignazio Guidi (altro valorosissimo architetto funzionario del Comune di Roma) nel 1932 in Via Vetulonia nel quartiere Appio-Latino. L’edificio, le cui impostazioni planimetriche non ha potuto non tenere conto di un edificio preesistente, è uno dei primi edifici razionalisti realizzati in Italia⁴, rimaneggiato negli anni Cinquanta con l’aggiunta di un piano. Su questa scuola scrive Gaetano Minnucci nel 1933: «è un edificio scolastico del Governatorato di Roma; esso sorge a pochi passi dalle monumentali e severe Mura Aureliane, in vista di Porta Latina e poco lontano da Porta Metronia; è la prima scuola italiana concepita da cima a fondo di dentro e di fuori, con criterio e con spirito nuovo, di oggi. Tutto ciò dice che anche gli organi tecnici ed artistici ufficiali, gli uffici che per la loro funzione e per la loro atmosfera sembravano in Italia meno “novecentizzabili” hanno finalmente aperto le finestre all’aria pura dell’architettura del nostro tempo. [...] Tutte le aule sono provviste di canne di ventilazione con valvole di regolaggio; [...]» (Minnucci 1933, p. 23-35). Le affermazioni di Minnucci, fra i più abili, raffinati e colti progettisti della sua generazione, sono testimonianza della temperie culturale di quegli stessi anni.

Pasquale Carbonara – Ludovico Quaroni – Ciro Cicconcelli – Luigi Pellegrin – Alberto Gatti/Diambra De Sanctis – Claudio Dall’Olio – Sergio Lenci – Lucio Barbera – Giuseppe Rebecchini

L’attività didattica e di ricerca di alcuni docenti della Facoltà di Architettura di Roma affiancarono o anticiparono alcune iniziative ministeriali nel primo ventennio del dopoguerra, come la “Commissione Ministeriale per l’elaborazione dei nuovi Programmi, istruzioni e modelli per le scuole elementari e materne” (D.M. 9 febbraio 1945) del Ministro De Ruggiero, “Commissione Nazionale d’inchiesta sulla riforma della scuola (1947-49)” del Ministro Guido Gonella e la “Riforma della Scuola Media” del 1962 del Ministro Gui.



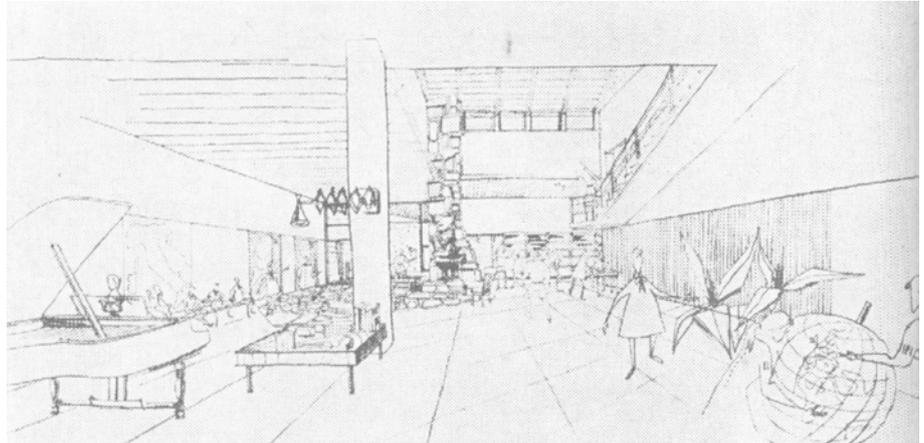
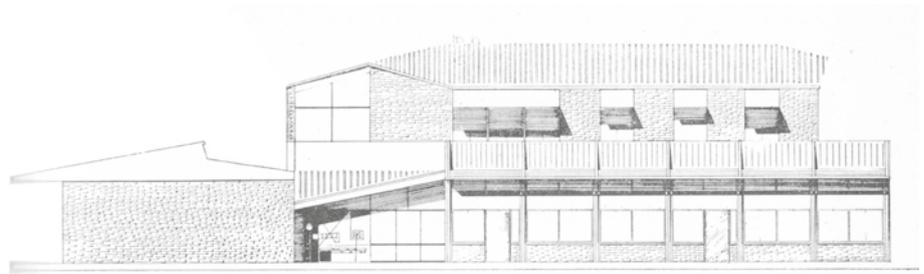
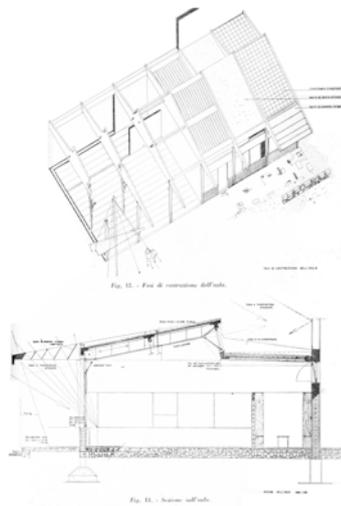
Fig. 10
Hans Scharoun Scuola a Darmstadt (1951).



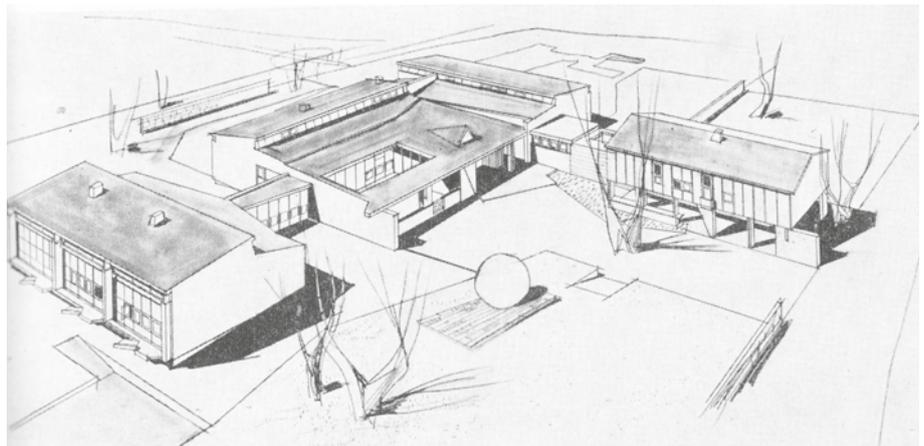
Fig. 11
Günter Wilhelm a Stoccarda nel (1952-54).

Nel numero di “Rassegna Critica di Architettura” del 1952 e nei Quaderni del Centro Studi del Ministero (1953-65), Ciro Cicconcelli propone come esempio di rilievo il progetto della scuola realizzata da Scharoun a Darmstadt nel 1951 e, in *Architettura pratica*, qualche anno più avanti, estende la ricognizione alla scuola progettata da Günter Wilhelm a Stoccarda nel 1952-54; entrambi sono casi dimostrativi della traduzione in qualità spaziale e forme architettoniche dei principi educativi più avanzati in quegli anni, fra i quali le teorie del neuropsichiatra infantile tedesco Erich Stern e del suo libro *Jugendpsychologie (Psicologia dei Giovani, 1923)* – è prima volta, ricorda Cicconcelli (1952, p. 8), che una scuola è progettata da un architetto che «si propone di dare al bambino non uno spazio metrico ma uno spazio psicologico in quanto “forma del conosciuto”» (Kant). Questo tipo di soluzioni, assieme alle teorie già da tempo diffuse ed attuate nelle realizzazioni del primo trentennio a Roma della “scuola aperta” sono interpretate nei rispettivi progetti da Ciro Cicconcelli e da Diambra de Sanctis con Alberto Gatti nel cimento concorsuale consegnato per il “Concorso nazionale per progetti di scuole elementari” bandito dal Ministero della Pubblica Istruzione. La rivista “Rassegna Critica di Architettura” del 1952 pubblicò cinque dei sette progetti segnalati (non tutti pervenuti alla redazione per i tempi di stampa). Il primo premio fu assegnato agli architetti Alberto Gatti e Diambra de Sanctis, il secondo premio a Ciro Cicconcelli (che l’anno precedente aveva vinto il primo premio), per un Progetto di scuola a 5 aule. L’intento del Servizio centrale per l’edilizia scolastica del Ministero era, attraverso questi concorsi, finanziare alcune piccole scuole nell’area attorno a Salerno. La scuola tipo progettata da Gatti-de Sanctis trovò esito realizzativo in tre scuole che si differenziano per il numero di classi, da due a cinque: a San Giuseppe di Cava dei Tirreni, San Martino di Cava dei Tirreni e nella frazione di Marini – è recentissima (giugno 2021) la notizia (www.lacittadisalerno.it) della chiusura di quest’ultima per mancanza di iscritti, solo quattro bambini, a proposito dell’attuale trend demografico.

Risalgono alla metà degli anni Cinquanta e inizi anni Sessanta anche i progetti di Ludovico Quaroni per la scuola di Canton Vesco (1955) e di Rosignano Solvay (1961), quest’ultima progettata col giovanissimo Mario Guido Cusmano (legge 9, 8, 1954 n. 645), entrambe impostate sull’idea di unità modulari (classi) disposte attorno ad uno spazio di aggregazione comune, entro un recinto e sotto uno stesso tetto, cioè un’idea di organizzazione spaziale associabile a quella di una “casa a corte”. Ma anche in questo, come in altri casi, l’idea di spazio selezionata dai progettisti corrisponde alla migliore possibilità di ottimizzare le quantità edilizie ed il programma funzionale rispetto alle dimensioni del lotto ed al carattere del tessuto urbano circostante. Più avanti Cicconcelli continuò ad elaborare studi sulle scuole, ed a progettarne alcune con il collega e sodale Luigi Pellegrin, autore di diversi innovativi plessi scolastici fra cui il Complesso scolastico ‘Marchesi’ a Pisa del 1974, sperimentatore di sistemi di prefabbricazione e di relativi brevetti, sistema molto diffuso in quegli anni, quando «una politica attenta alla qualità spin[s]e alla sperimentazione tanto che, come raramente avviene in Italia, tra il 1958 e il 1963 [furono] depositati circa 200 brevetti che testimoniano di una fase di ricerca e di imprenditorialità diffusa e innovativa» (Cupelloni 2014). Anche Sergio Lenci, infatti, nella Scuola di Formello progettata – con Fausto E. Leschiutta, Vittore Martelli, Eduardo Micheletti, e l’ingegner Roberto Leonori – in seguito ad un appalto concorso bandito dal Ministero della Pubblica Istruzione, in attuazione del programma sperimentale di edilizia scolastica previsto dalla legge 18 dicembre 1964 n. 1358.

**Fig. 12 a-b-c-d**

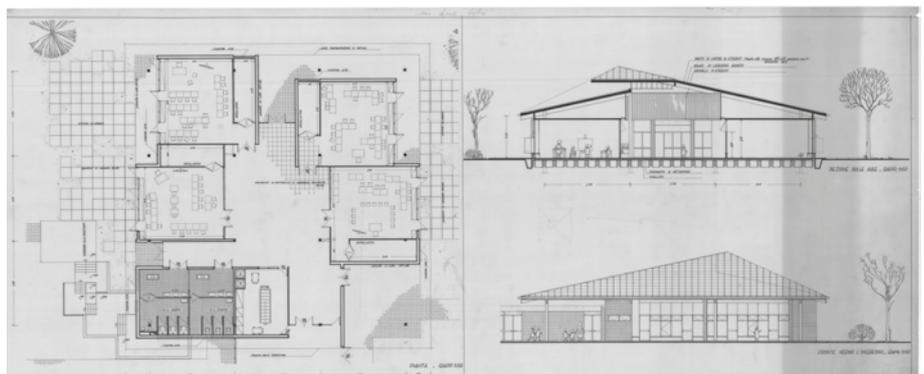
Alberto Gatti e Diambra de Sanctis. "Concorso nazionale per progetti di scuole elementari" bandito dal Ministero della Pubblica Istruzione. In "Rassegna Critica di Architettura", (1952). Primo Premio.

**Fig. 13 a-b**

Ciro Cicconcelli "Concorso nazionale per progetti di scuole elementari" bandito dal Ministero della Pubblica Istruzione. In "Rassegna Critica di Architettura" (1952). Secondo Premio.

Fig. 14

Ludovico Quaroni, Mario Guido Cusmano, Scuola a Rosignano Solvay (1961).



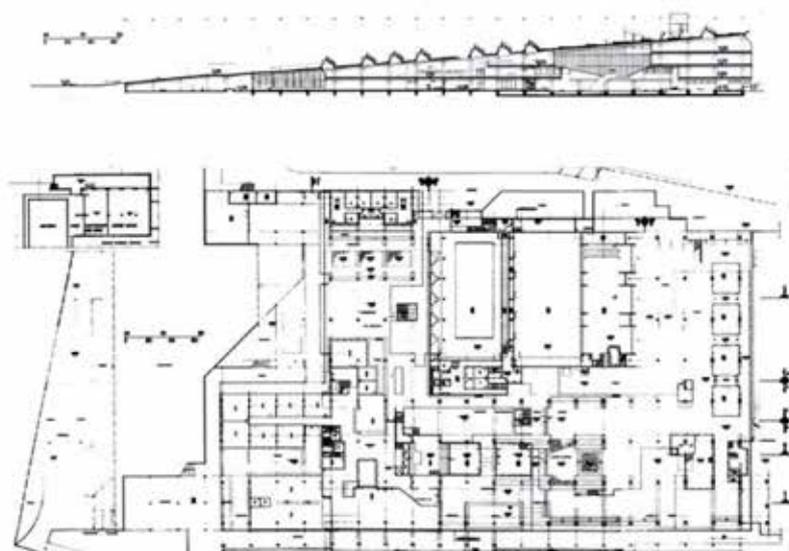


Fig. 15 a-b-c-d-e

Luigi Pellegrin, Complesso scolastico 'Marchesi', Pisa, 1974. Strutture prefabbricate Benini Ferrara (1974).

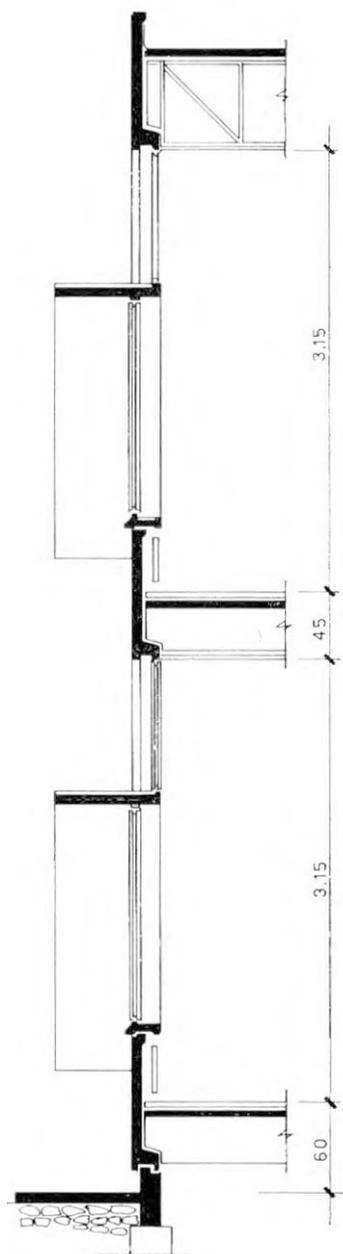


Fig. 16

Sergio Lenci ed al., Scuola a Roma (1965-68).

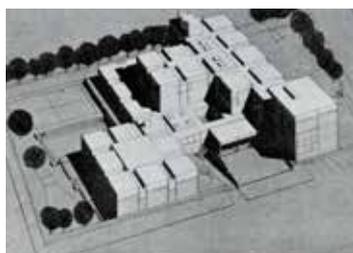
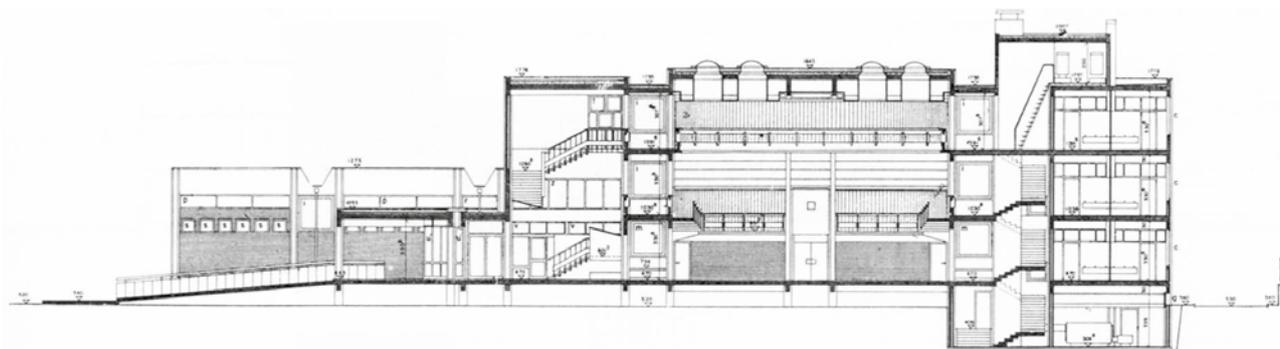
**Fig. 17**

Sergio Lenci ed al., Scuola di Formello (1965-68).



Il fine principale del programma era quello di promuovere l'interesse verso la prefabbricazione nel settore dell'edilizia scolastica e di qualificare le ditte interessate. Lenci progettò con il medesimo sistema una "Scuola per bambini minorati della vista a Roma" lungo Via Gregorio VII. «[...] Il sistema costruttivo Leonori consiste in una serie di elementi in cemento armato prefabbricati in stabilimento ed essiccati naturalmente, trasportati su camion e montati in sito per mezzo di gru cingolate. I pezzi si incastrano uno nell'altro e sono sigillati con getto di cemento o con saldature delle placche di acciaio incorporate nei pezzi stessi. [...] Il sistema costruttivo deve inoltre consentire di ottenere, mediante agevoli spostamenti, o abolizioni di elementi interni di separazione, una diversa distribuzione degli ambienti. Saranno preferiti i sistemi mediante i quali si possano ottenere ambienti di notevoli dimensioni, senza l'ingombro di pilastri o elementi strutturali interni. Come debbano essere interpretate le due esigenze sopra riportate è chiarito nei molti scritti di Ciro Cicconcelli, direttore del Centro Studi per l'edilizia scolastica del Ministero della Pubblica Istruzione, e in particolare in *La progettazione nell'edilizia scolastica prefabbricata* nei nn. 4-5 dei "Quaderni del Centro Studi per l'edilizia scolastica". [...] Cicconcelli da molti anni va conducendo un discorso che si può sintetizzare nella formula 'a istruzione eguale per tutti deve corrispondere un livello edilizio uguale per tutti'. Tale livello può essere garantito dalle industrie e in particolare dalla prefabbricazione; la prefabbricazione può essere offerta come soluzione 'ready made' anzi è possibile, quando siano stati risolti alcuni nodi fondamentali, ripetere lo stesso progetto. Infatti se si pensa a quante migliaia di scuole si debbano costruire nel nostro paese, non ha senso l'idea di fare di ognuna di esse un oggetto particolare; anzi si è molto più sicuri dei risultati se si arriva alla standardizzazione, che si ottiene appunto attraverso gli appalti con i prefabbricati. [...] Il sistema di prefabbricazione Leonori, impiegato nella scuola di Formello, risponde in pieno a queste richieste, ed in più, ci sembra abbia un potenziale espressivo che esalta la possibilità della prefabbricazione in cemento armato contro quella in metallo, e indica una strada diversa da quella della cosiddetta prefabbricazione pesante, cui si deve tutto sommato la diffusa diffidenza circa le possibilità figurative della prefabbricazione in cemento armato» (Lenci 1969, pp. 324-338). La citazione di Lenci descrive una serie di problematiche e restituisce le questioni salienti del dibattito culturale e tecnico di quei decenni.

Sui "Quaderni del Centro Studi" (nuova serie n. 3) è presente, tra gli altri, Claudio Dall'Olio con il suo progetto per il concorso per il Liceo Scientifico a S. Benedetto del Tronto redatto verso la metà degli anni Sessanta, secondo un impianto planimetrico articolato in unità modulari corrispon-



Figg. 18 a-b

Claudio Dall'Olio, Liceo S. Benedetto del Tronto, anni '60.

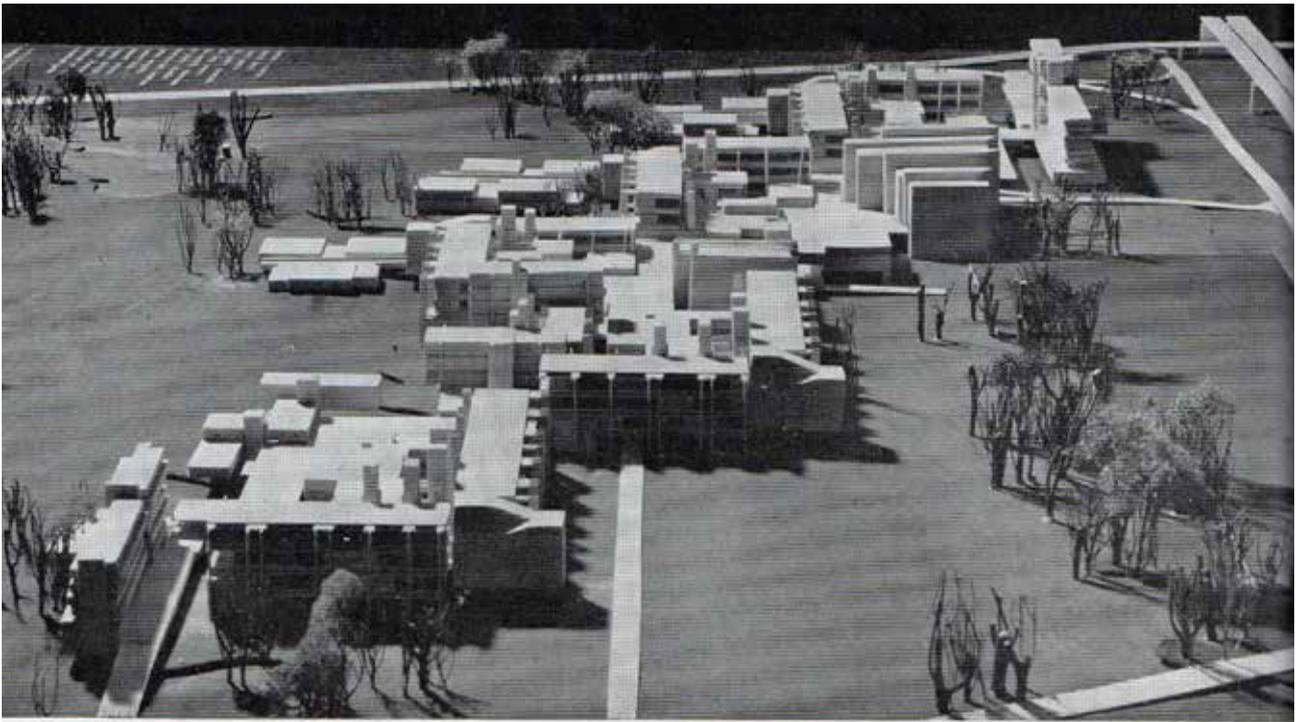
denti ad aule e servizi che circondano il modulo più ampio, corrispondente all'aula magna, e si distribuiscono sul lotto urbano secondo una trama aperta e dialogante con l'ambiente urbano circostante. Nello stesso quaderno il Centro Studi pubblica alcuni interessantissimi progetti redatti nel corso di Saul Greco, con testi di commento firmati da Sergio Lenci, Saul Greco ed Ermanno Leschiutta che trattano de "l'organizzazione della scuola a carattere tecnico e professionale come elemento della pianificazione", in particolare i "Campus" scolastici come struttura della scuola per la città-territorio (fra gli studenti del corso Ciucci, De Giorgio, Muntoni, Pazzagliani, Toccafondi): «una concentrazione di servizi scolastici qualificati per specialità ed attrezzatura ed opportunamente relazionati e dimensionati rispetto alla città-territorio può rappresentare una struttura integrante sulla quale la residenza può poggiare come su uno dei cardini fondamentali; *si ipotizza cioè un piano di intervento nella programmazione scolastica per nuclei concentrati e distribuiti nel territorio*» (Lenci 1963, p. 28).

Questo insieme di questioni, progetti e studi, condotti parallelamente alle vicende dello sviluppo urbano e residenziale, ebbero quasi certamente un'importanza diretta e indiretta per il modo in cui furono concepiti gli esperimenti sulla progettazione dei campus universitari realizzati, dagli anni Sessanta in poi, intendendo «l'università di massa come ricerca di un nuovo modello» (De Carlo 1968).

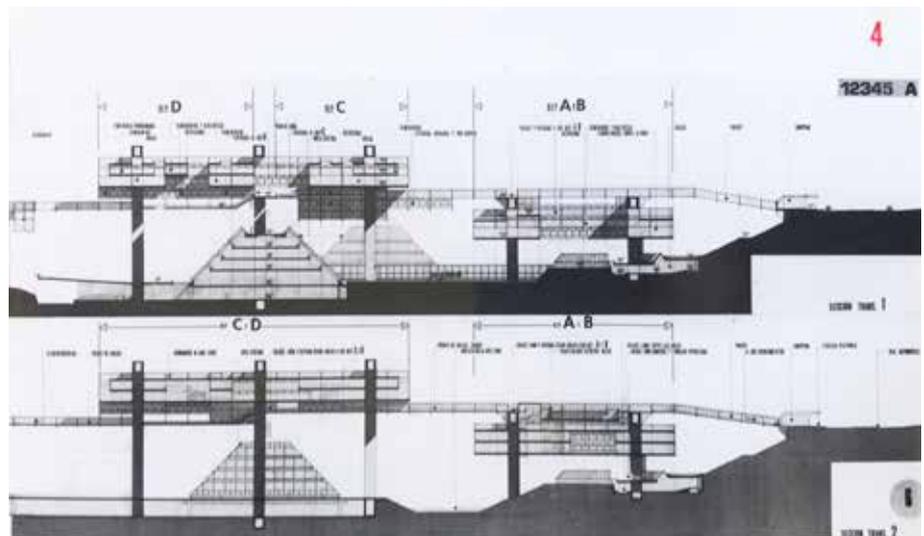
Se dai primi anni Cinquanta il corso di Pasquale Carbonara – nel quale un seminario fondamentale, secondo la testimonianza degli allievi, era tenuto da Ciro Cicconcelli – era incentrato attorno al tema della progettazione delle scuole, negli anni fra il 1963 ed il 1966 i corsi di Ludovico Quaroni sperimentarono il tema dell'Università. In quei corsi si formarono come docenti e studenti la maggior parte di coloro fra gli architetti romani che si cimentarono di seguito nella professione sul tema degli edifici scolastici ed universitari (Barbera 2019, p. 58).

Oltre al contributo relevantissimo sull'edilizia scolastica italiana, Ciro Cicconcelli e Luigi Pellegrin progettarono nel 1969 un interessantissimo progetto di concorso per l'Universidad Autonoma de Barcelona.

Fra le personalità citate, Lucio Barbera, vinse il concorso (appalto assegnato e progetto definitivo consegnato, ma non realizzato per sopraggiunte condizioni di instabilità politica conseguenti alla guerra del Chad) per il Campus di Sebha in Libia nel 1972, dai cui schemi tipologici sono in parte tratti quelli dei nuovi uffici centrali dell'Università di Basilicata realizzati a Potenza, progettati dallo stesso autore nel 1990 – un sistema "spinale" di edifici-ponte ritmicamente-metricamente scandito, che nelle intenzioni progettuali avrebbe dovuto attraversare la valle con l'intento di connettere pedonalmente la città storica e i più recenti servizi, entrando dal tetto uno spazio-galleria, reinterpretata come variante moderna ed ispirata ai criptoportici dei palazzi

**Fig. 19**

Centro di scuole a carattere tecnico e professionale elaborato dagli studenti (Cambiz, Cantaro, Ciucci, Da Ponte, De Luca, De Sanctis, Di Pietro, Galan, Ranieri, Romani, Romoli, Samii, Severati, Valeriani), Veduta del Plastico, 1964.

**Fig. 20**

Ciro Cicconcelli, Luigi Pellegrin, progetto per il concorso per l'Università Autonoma de Barcellona 1969.

imperiali romani, ponendo l'edificio universitario come soluzione indiretta per un intervento di ri-organizzazione urbana e territoriale. Barbera, inoltre, realizzò un complesso scolastico a Napoli, entro un'area più ampia progettata come parco pubblico ad Avellino a Tarsia nel 1984, inserita nel più ampio sistema di circa cinquanta interventi da egli stesso coordinato, per la ristrutturazione urbana e ambientale attuata in seguito al terremoto dell'Irpinia del 1980, il Parco Ventaglieri. L'intervento anticipa un tipo di progetti urbani che integrano funzioni e servizi pubblici per la formazione, riqualificazione ambientale e sociale in un sito topograficamente articolato, ricostruendo l'identità urbana di un luogo con preesistenze storiche; il progetto ha ottenuto riscontri positivi da parte degli abitanti, come testimonia il sito web dell'associazione Parco dei Ventaglieri.

Altra personalità di progettista romano che si è distinta sul tema dell'edificio universitario è Giuseppe Rebecchini; laureatosi con Quaroni sul tema dell'Università di Tor Vergata ne realizzò, negli anni successivi, alcuni interventi, e inoltre progettò e realizzò nuovi edifici, ampliamenti e ristrutturazioni per l'Università di Udine, di Firenze, di Bologna, di Ferrara, di Foggia, di Catanzaro.

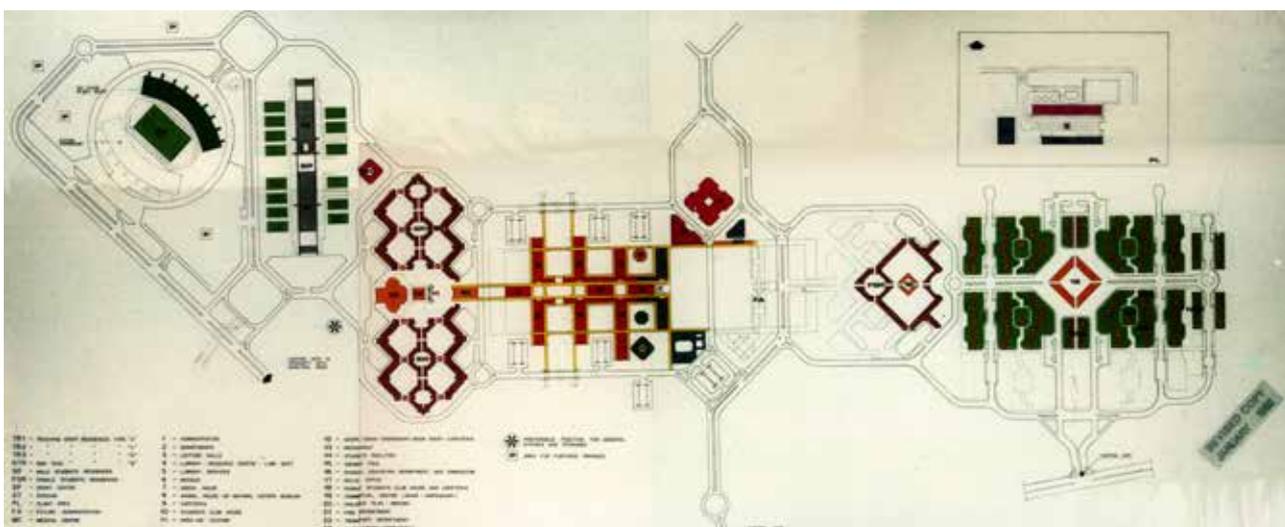
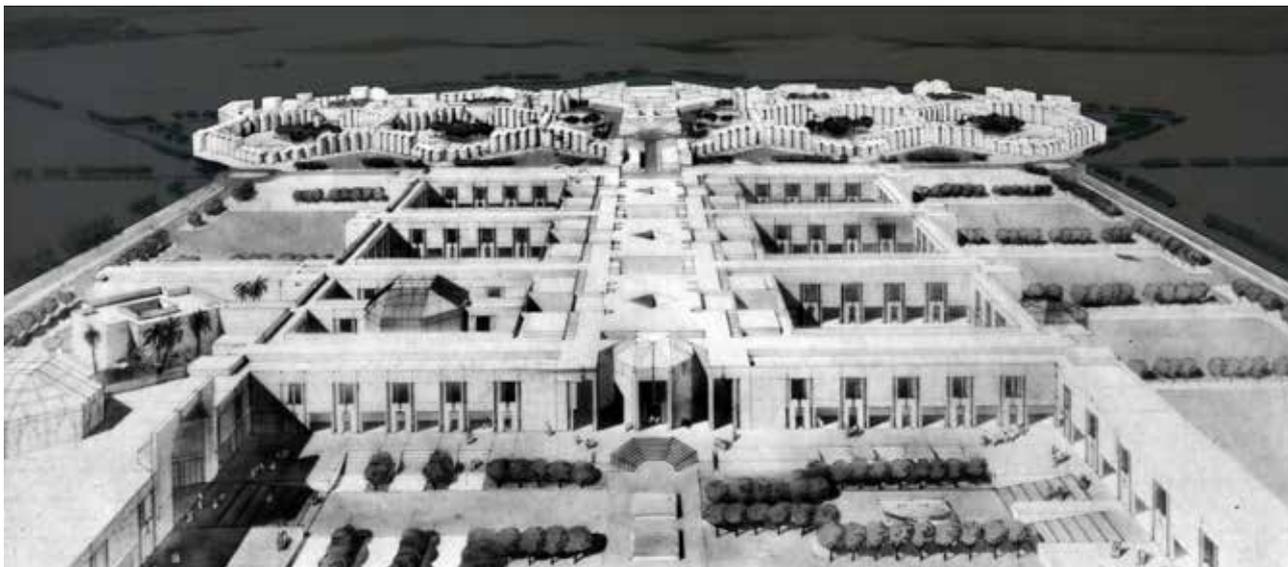


Fig. 21 a-b-c

Lucio Barbera, Campus Universitario a Sebha, Fezzan, Libia, 1980-82. Concorso vinto, appalto assegnato e interrotto per la sopraggiunta guerra del Chad, nel Sahel, 1972.



Fig. 22

Lucio Barbera, Università di Basilicata, Nuovi uffici, Potenza, 1990.

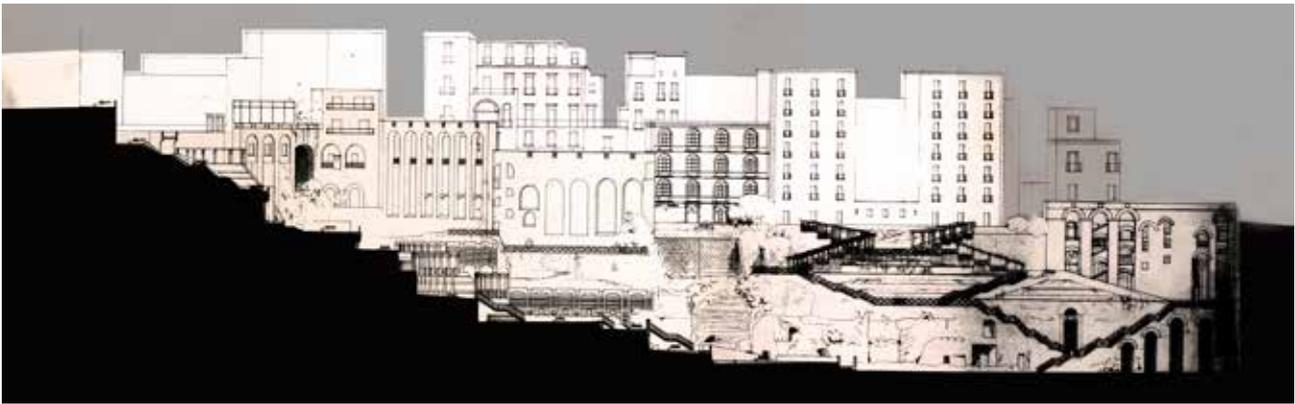


Fig. 23
Lucio Barbera, Parco Ventaglieri, Avellino a Tarsia, Napoli 1980-1984.

Fig. 24
Giuseppe Rebecchini, Università di Catanzaro "Magna Grecia", Facoltà di Medicina e Chirurgia con policlinico, 1987-98.



Fig. 25 a-b-c
Giuseppe Rebecchini, Università di Bologna, centro polifunzionale, 1986-90.



Sullo sfondo di questo insieme di interventi, concepiti spesso ad una scala territoriale ampia, c'era il noto *Progetto 80*, che non ebbe nessun riscontro attuativo, ma risultò l'ultima elaborazione politica e tecnica concepita a scala nazionale, proposta dai governi del centro-sinistra fra il 1969 e il 1971, relativa al programma economico nazionale per il quinquennio 1971-75.

Nel corso dell'ultimo ventennio, dai primi anni Duemila, Paolo Portoghesi, Franco Purini, Laura Thermes e Raffaele Panella hanno contribuito e diverso titolo, i primi per il progetto urbano, l'ultimo per quello architettonico – oggi nelle responsabilità di Orazio Carpenzano –, alla progettazione del Campus di Pietralata (non ancora realizzato) di Sapienza Università di Roma⁵. Questa esperienza rappresenta il compimento di una lunga serie di studi e consultazioni che hanno origine alla fine degli anni Ottanta con Diambra Gatti e Paola Coppola Pignatelli (1997), allieve di Pasquale Carbonara, per conto di Sapienza assieme ad altri colleghi del Dipartimento DPAU, col fine di dare una base conoscitiva alle trasformazioni del patrimonio immobiliare universitario ed il suo adeguamento alle nuove necessità didattiche e di ricerca.

Questa breve testimonianza, quindi, ha inteso documentare, considerando la brevità della trattazione, quanto il tema di progetto delle scuole e dei campus universitari abbia rappresentato un'esperienza della cultura architettonica romana, parallelamente ai programmi politici influenzati, perfino condizionati, oltre che dai nuovi principi pedagogici e sociologici, anche e soprattutto dalle condizioni specifiche della forma urbana entro cui gli interventi sono stati realizzati, collaborando assieme all'architettura della residenza e degli altri servizi, ad imprimere il carattere dei luoghi e a determinarne gli esiti in termini di qualità urbana, per un'idea *politicamente* efficiente e innovativa di *città pubblica*.

Note

¹ Valle V. (1926) – *Concorso per i progetti di quattro edifici scolastici a Roma*. Architettura e Arti Decorative, maggio.

² Antonella Bonavita, "Eccezionalità e ortodossie". Nella Guida citata si censiscono 48 scuole delle quali 22 aperte fra il 1870 e il 1900 delle quali 14 realizzate in ex conventi e palazzi esistenti e 7 di nuova edificazione. Fra le scuole realizzate nei primi trent'anni del Novecento a Roma si distinguono i seguenti istituti: Pilo Albertelli, Regina Margherita, Enrico Pestalozzi, Vittorino da Feltre, Regina Elena, Ruggero Bonghi, Edmondo De Amicis, Dante Alighieri, IV Novembre, Di Donato; essi hanno seguito le nuove normative: 1859 *Legge Casati*, 1888 *Istituzioni tecnico igieniche nazionali* per la costruzione degli edifici scolastici e le nuove indicazioni pedagogiche attuate tenendo conto della specializzazione degli spazi all'aperto.

³ <https://www.itisgalilei.edu.it/it/home-ita/la-storia.html>

⁴ L'asilo S. Elia di Giuseppe Terragni è del 1936-37.

⁵ Altri edifici scolastici dei medesimi autori (Panella e Thermes) sono stati pubblicati in altri contributi da chi scrive, in particolare in un volume del dottorato DRACo, Il poligrafo.

Bibliografia

- BARBERA L. (2019) – *La città radicale di Ludovico Quaroni*. Gangemi, 58.
- BONAVITA A. (2005) – “Eccezionalità e ortodossie”. In: Bonavita A., Remiddi G., *Guida alle scuole del I° municipio, Il moderno attraverso Roma*. Roma, 76-79.
- CARBONARA P. (1947) – *Edifici per l’istruzione, Scuole Materne, Elementari, Medie, Universitarie*. Vallardi.
- COPPOLA PIGNATELLI P., MANDOLESI D. (1997) – *L’architettura delle università*. cdp Editrice, Roma.
- CICCONCELLI C. (1958) – “Scuole Materne Elementari e Secondarie”. In: Carbonara P., *Architettura Pratica* (Volume Terzo, Tomo Secondo), Composizione degli Edifici, Utet. 859.
- CUPELLONI L. (2014) – *Luigi Pellegrin Architetto prefabbricatore*, 2014, PresST/letter, <https://www.presstletter.com/2014/02/luigi-pellegrin-architetto-prefabbricatore-di-luciano-cupelloni/>
- DE CARLO G. (1968) – *Pianificazione e disegno delle Università*. Edizioni Universitarie italiane, Roma.
- GUILLÉN M. F. (2008) – *The Taylorised beauty of of the Mechanical: Scientific Management and the Rise of Modernist Architecture*. Princeton architectural Press.
- LENCI S. (1963) – “I “Campus” scolastici come struttura della scuola per la città-territorio”. Quaderni del centro studi per l’edilizia scolastica, Nuova serie, 3, 28.
- LENCI S. (1969) – “Due edifici scolastici realizzati con elementi prefabbricati in cemento armato nella zona di Roma”. *Industria del Cemento*, 4, 324-338,
- MINNUCCI G. (1933) – “Scuola elementare in Roma, Arch. Ignazio Guidi”. *L’Architettura*, 1, 23-35.
- SEVERINO C. G. (2019) – *L’Esquilino a scuola. La Federico Di Donato di via Nino Bixio*. Il Cielo sopra l’Esquilino, 32, 8; <https://www.cielosopraesquilino.it/le-squilino-a-scuola-la-federico-di-donato-di-via-nino-bixio/>; Severino è autore anche di *Roma. Esquilino 1870-1911 ...e nel centro del progettato quartiere una vastissima piazza...*, Gangemi 2019.
- VALLE C. (1926) – “Concorso per i progetti di quattro edifici scolastici a Roma”. *Architettura e Arti Decorative*, (maggio).

Anna Irene Del Monaco, professore associato di Progettazione architettonica e urbana presso la Sapienza Università di Roma, Chair. Junior Fellow della Scuola Superiore Studi Avanzati Sapienza SSAS (2016). Visiting Scholar presso la Tsinghua University of Beijing (2004) e della GSAPP Columbia University in the City of New York (2005-06). Membro del dottorato DRACO in Architettura e Costruzione (dal 2011). Laurea in Architettura (2000) e Dottorato in Composizione (2003-2006) presso la Sapienza Università di Roma. Ha pubblicato recentemente con l’Editore Nuova Cultura: *A southern Practice, The early work of a young Italian architect* (2019), *Vite Parallele, Colin Lucas – Pietro Barucci*, Nuova Cultura (2018), *Osservazioni sulle Corrispondenze fra la composizione in musica e in architettura* (2017).

Caterina Barioglio, Daniele Campobenedetto*
La scuola come modello.
Due esperimenti di scuola-città a Torino, 1968-75

Abstract

Il patrimonio dell'edilizia scolastica realizzata negli anni Settanta costituisce a Torino una delle infrastrutture più interessanti della città pubblica per estensione e diffusione capillare nel tessuto urbano. Gli edifici scolastici realizzati nelle aree di espansione dei Piani per l'Edilizia Economica Popolare, oggetto di grandi cambiamenti della popolazione insediata negli ultimi dieci anni, possono essere considerate una risorsa per la città contemporanea. Attraverso documenti d'archivio e analisi della relazione tra spazio costruito e orientamenti didattici, l'articolo apre l'esplorazione di questo tema attraverso due scuole torinesi, entrambe assunte, all'epoca della loro realizzazione, a modello di relazione tra spazio costruito e didattica.

Parole Chiave

Edilizia scolastica — Disegno urbano — Torino

Introduzione: un patrimonio in discussione

Torino è stata nel corso del Novecento una città laboratorio per l'edilizia scolastica (Deambrosis e De Magistris 2018; D'Amico 2010). In particolare gli anni Settanta sono stati caratterizzati da un incremento rilevante nel numero di edifici scolastici realizzati entro i confini comunali¹. Questi anni costituiscono un momento di transizione in cui le leggi nazionali di finanziamento e le innovazioni normative si intrecciano con i programmi locali nella realizzazione di edifici scolastici. Inizia così una stagione in cui le sperimentazioni sul piano didattico, già in discussione dagli anni del dopoguerra, si traducono in spazio costruito attraverso le numerose occasioni di trasformazione urbana.

La maggior parte degli edifici realizzati in questa stagione è stata progettata dagli uffici tecnici della Città e fa parte di quella architettura ordinaria considerata marginalmente sia dalla critica architettonica sia dalle storie della scuola italiana.

Questo patrimonio acquista particolare rilevanza nel dibattito contemporaneo sul futuro della Città di Torino. I fenomeni di contrazione demografica (rapporto Giorgio Rota 2020, cap.1), di invecchiamento della popolazione (Vero 2019) insieme alle possibilità di investimento sul patrimonio pubblico² si incontrano sul terreno della città "di cintura" (Di Biagi 2008), rendendone lo studio rilevante per i futuri sviluppi delle trasformazioni urbane. Le aree istituite a Torino, come in altre città italiane, a seguito delle legge n.167 del 1962 e sviluppate attraverso i Piani di Edilizia Economica Popolare, costituiscono uno dei modi principali attraverso cui questa città di cintura è stata trasformata e sono state l'occasione per la realizzazione di edifici scolastici progettati a servizio di comunità a quel tempo in crescita.

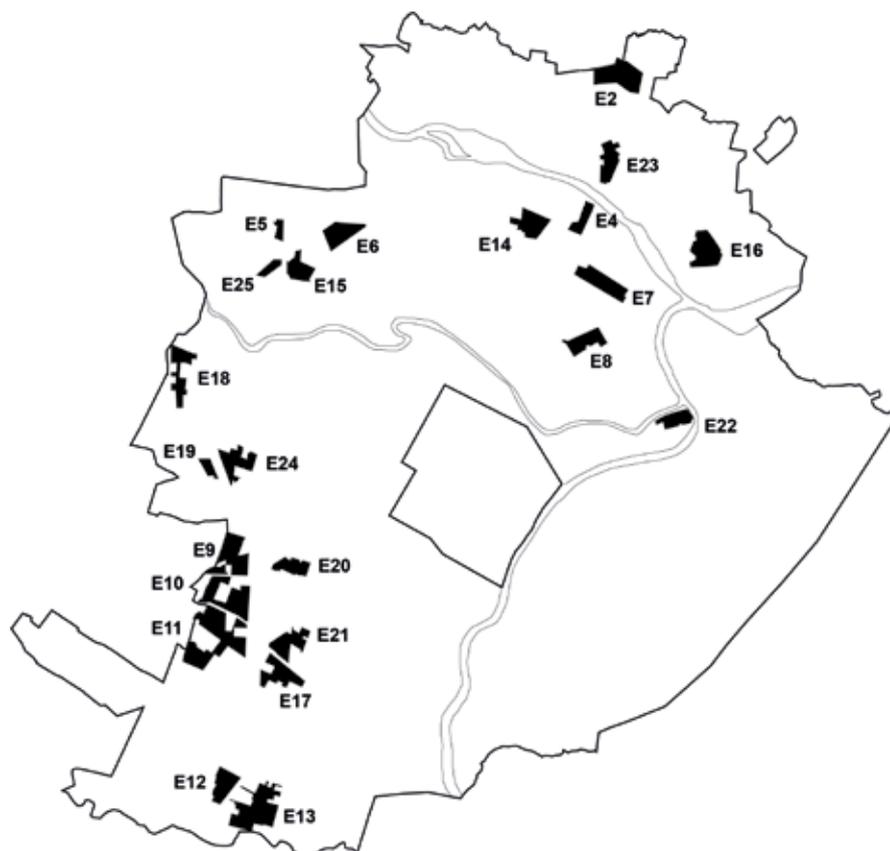


Fig. 1

Posizione, all'interno dei confini del Comune di Torino, delle aree di espansione approvate nel 1963 da sviluppare secondo la legge n.167 nel 1962.

Questo patrimonio è oggi in gran parte interessato da fenomeni di degrado e dismissione ma, se considerato nel suo insieme, risulta una parte importante dell'infrastruttura scolastica di Torino, tra le più capillarmente diffuse nel territorio urbano.

Gli edifici scolastici nelle aree delle legge 167

La legge n.167 del 1962, *Disposizioni per favorire l'acquisizione di aree fabbricabili per l'edilizia economica e popolare*, ha avuto un ruolo chiave nel processo di espansione di Torino e delle maggiori città in Italia, tra anni Sessanta e Settanta (De Pieri 2015; Di Biagi 2008). La legge forniva strumenti normativi per promuovere l'acquisizione di terreni a prezzi contenuti e favorire la realizzazione di edifici residenziali e servizi per le fasce meno abbienti della popolazione. Il piano attuativo (PEEP) redatto per Torino nel 1963 individuava 24 aree³ di nuova edificazione, localizzate in maniera frammentaria e disposte a corona della città lungo il perimetro del territorio comunale (Frisa 1974). Anche a causa della posizione decentrata, le zone del PEEP o "di espansione", sono state progettate come isole urbane autosufficienti, dotate, sulla carta, dei principali servizi di base per gli abitanti⁴. I quartieri della «città pubblica», esito della programmazione della legge n.167, sono ancora oggi facilmente identificabili e riconoscibili: estranei rispetto alle forme tradizionali della città consolidata, si contraddistinguono per disegni per lo più continui e omogenei (Di Biagi 2008).

La coerenza formale delle aree non è però il risultato di una realizzazione sincrona. La storia della legge n.167 a Torino, infatti, non si esaurisce con il PEEP del 1963, ma prosegue in un lungo ciclo di attuazione che si conclude con l'approvazione del nuovo Piano Regolatore Generale nel 1995 (De Pieri 2013). Il progetto di queste aree è dunque l'esito di un processo di trasformazione che dura da oltre trent'anni, spesso non lineare, in cui edifici ad uso residenziale e fabbricati destinati ai diversi servizi seguono percorsi di realizzazione per lo più indipendenti.

Nel 1967 le indagini sullo stato di avanzamento dei lavori, a pochi anni dalla redazione del PEEP, già descrivono lo scollamento tra i cantieri di abitazioni e di servizi: per le aree già allora in parte edificate o assegnate, i processi di urbanizzazione secondaria stavano subendo una sostanziale dilatazione nei tempi, e la realizzazione delle scuole non era prevista nel breve termine (Bastianini 1967).

Per capire le motivazioni di questo ritardo è necessario comprendere lo sviluppo delle politiche per l'edilizia scolastica di quegli anni. Le scuole comprese nei piani di zona erano infatti inserite nel quadro della programmazione per l'edilizia scolastica a scala comunale, e seguivano quindi un iter di progettazione e finanziamento parallelo e autonomo rispetto all'edificato residenziale. Saranno i finanziamenti statali della fine degli anni Sessanta a imprimere un'accelerazione alla progettazione degli edifici scolastici⁵: a partire dal 1968 la Città di Torino elabora due programmi (uno per il triennio 1968-1971 e uno per il periodo 1972-75) per la realizzazione di nuove scuole in grado di rispondere all'urgente fabbisogno, particolarmente concentrato nelle aree individuate dal PEEP. Ad oggi sono 52 gli edifici scolastici collocati nelle zone di espansione⁶: di questi, solo uno è stato costruito prima del 1969, mentre più dell'80% è stato progettato e costruito tra il 1970 e il 1979, nel quadro dei due programmi comunali.

Se si confrontano le forme degli edifici realizzati con le prime indicazioni presenti nei piani particolareggiati elaborati nel 1963, questo scollamento risulta evidente: la forma urbana e la distribuzione sul lotto degli edifici residenziali resta per lo più invariata; al contrario, per gli edifici destinati a servizi - tra cui le scuole - i progetti alla scala architettonica presentano forme e distribuzioni diverse dai piani del 1963, che riportano sagome di edifici ancora riferiti alle esperienze torinesi degli anni Sessanta (Città di Torino, 1962). Se da una parte le scuole nelle aree della legge n.167 sono il risultato dell'intersezione dei processi di espansione della città di cintura e delle politiche pubbliche che tentano di rispondere alla domanda di spazi per l'istruzione, sono anche espressione delle prime traduzioni sul piano pratico di un dibattito sulla relazione tra spazio e pedagogia attivo a livello nazionale dal dopoguerra. I primi anni Settanta sono caratterizzati dalla riforma delle norme tecniche per l'edilizia scolastica, approvate formalmente nel 1975, ma già stese nei primi anni del decennio (Leschiutta 1970).

A Torino questi assi di sperimentazione sono tradotti su diversi fronti nella pratica edilizia.

Un primo fronte riguarda i processi di trasformazione urbana: concorsi di architettura e gruppi di lavoro interdisciplinare tra progettisti e pedagoghi hanno avuto come effetto la realizzazione di scuole sperimentali, basate sulla ricerca di un modello di integrazione tra spazio e dimensione didattica, e spesso oggetto di attenzione da parte della critica architettonica⁷. Allo stesso tempo gli uffici tecnici del Comune erano chiamati a rispondere ad una sempre crescente domanda di aule, a fronte della quale avevano avviato una progettazione di modelli di edifici scolastici economici e ripetibili.

Fig. 2

Piano per l'edilizia economica popolare, legge 18-4-1962 n. 1967. Zona E10. Archivio Storico della Città di Torino.

**Fig. 3**

Piano per l'edilizia economica popolare, legge 18-4-1962 n. 1967. Zona E8. Archivio Storico della Città di Torino.



Un secondo fronte riguarda le forme attraverso cui queste sperimentazioni vengono tradotte in architettura. Da una parte sono progettate scuole che rispondono ad un'esigenza didattica puntuale, accogliendo, ad esempio un singolo grado di scuola; dall'altra vengono elaborati progetti di grandi piattaforme capaci di rispondere alla domanda di servizi pubblici di un intero quartiere. Guardando alla disposizione di questi modelli di scuole nelle aree del PEEP sono individuabili due tipi insediativi ricorrenti. Nella maggioranza delle aree si può riconoscere una "città di servizi": un insieme di edifici ognuno dei quali destinato ad una funzione individuata e dedicati ad un'utenza specifica, sparpagliati in un'area verde; in pochi casi, invece, si riconoscono degli "edifici-città", progettati come centri capaci di raccogliere servizi ritenuti essenziali per il quartiere.

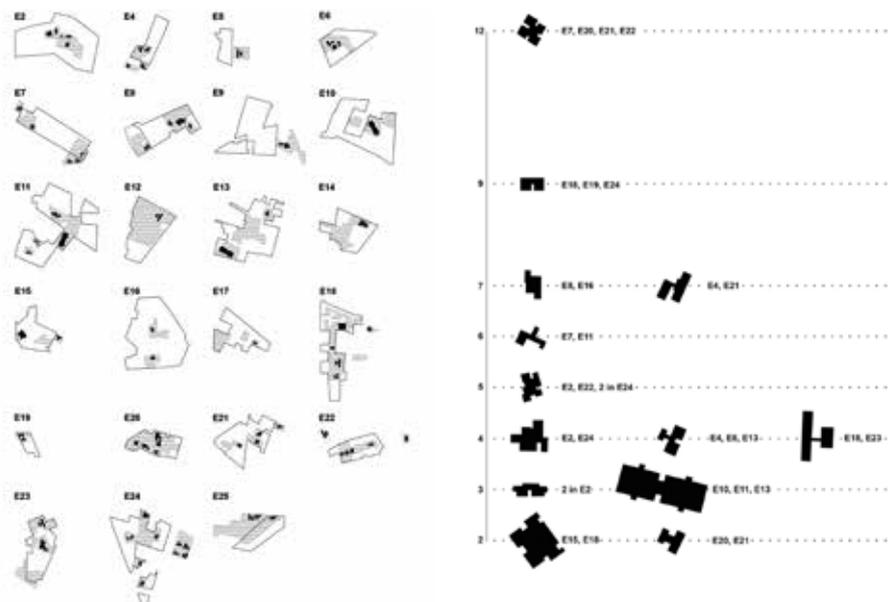
Tra questi edifici-città si possono identificare due casi che rappresentano modi diametralmente opposti di fornire un modello di edificio scolastico, entrambi rilevanti per la costruzione dell'infrastruttura scolastica a Torino. Uno di questi casi è la scuola della zona E8, intitolata a Salvo D'Acquisto, esito di un concorso d'architettura e concepita come un *unicum*, caso particolare di sperimentazione nella relazione tra articolazione degli spazi e obiettivi didattici; mentre le tre scuole costruite nelle aree E10, E11, E13

Fig. 4

Planimetrie sintetiche delle aree di espansione. Sono evidenziate le zone dedicate a servizi pubblici e gli edifici scolastici realizzati.

Fig. 5

Modelli di scuole e loro frequenza di realizzazione dentro e fuori dalle aree di espansione. In ordinata la frequenza dei casi realizzati all'interno del territorio comunale.



sono edifici gemelli, esito di un unico progetto, basati su quella ricerca di modelli reiterabili che caratterizza la risposta dell'amministrazione torinese alla carenza di spazi didattici.

Questi due progetti, nonostante sostanziali differenze in termini di processo, di impostazione e di attori coinvolti, sono entrambi esito di un tentativo di tradurre nella distribuzione architettonica i principi di apertura alla città, di concezione omogenea dell'organismo architettonico e superamento della centralità dell'aula, in seguito espressi nelle norme tecniche per l'edilizia scolastica del 1975⁸.

Due progetti per quattro scuole

La storia di quella che diventerà la scuola della zona di espansione E8 inizia nel 1968, quando la Città di Torino, accogliendo la proposta di un gruppo di pedagogisti⁹, inseriva nei programmi per l'edilizia scolastica la costruzione di una scuola elementare sperimentale a tempo pieno. Il progetto, a firma di un gruppo di architetti torinesi¹⁰, era stato in origine presentato in occasione del concorso per la scuola della zona E6. Nonostante non fosse stato ritenuto vincitore, il progetto era stato giudicato di particolare interesse sul piano pedagogico dall'amministrazione, che ne propose la realizzazione in un'area fuori dalle zone di espansione¹¹. Nel 1970 viene cercata per la collocazione della scuola un'area più ampia e ricca di spazi verdi «per non compromettere l'efficacia di una iniziativa che per il suo intrinseco valore ben merita di ricevere una soluzione esemplare sotto ogni aspetto»¹², e la scelta ricadde sulla zona di espansione E8¹³.

Il progetto della scuola aveva suscitato non poche polemiche interne al Consiglio Comunale. Realizzare una scuola sperimentale in un unico esemplare, con alti costi di costruzione e attrezzature fuori dell'ordinario (tra cui due piscine) per poco più di venti aule, si poneva in contraddizione rispetto alle necessità urgenti dichiarate dall'amministrazione per rispondere alle carenze di spazi per attività didattiche¹⁴. «Di fronte a un famiglia che ha tante figlie senza scarpe, noi ne prendiamo una e la vestiamo da Christian Dior» chiosa un intervento su questo tema¹⁵.

Il progetto appariva anomalo rispetto alle linee che l'amministrazione aveva dichiarato attraverso i due programmi dell'edilizia scolastica di inizio anni Settanta, che miravano ad identificare modelli di edifici scolastici economici e ripetibili.

**Fig. 6**

Scuola E10. Pianta piano rialzato e sezione.

Archivio Area edilizia scolastica (Divisione Servizi Tecnici della Città di Torino).

Fig. 7

Scuola E8. Pianta piano terreno e sezione. Archivio Storico della Città di Torino.

Il complesso scolastico di via Romita, nella zona E10, è un esempio, seppur eccezionale, della logica espressa attraverso questi programmi: il progetto viene sviluppato sin dalle sue prime battute come un modello da replicare in diverse zone di Torino. Progettato dagli uffici tecnici della Città¹⁶ nel 1973 e costruito tra il 1974 e il 1975, questo edificio è il primo dei tre esemplari gemelli, tutti progettati nella prima metà degli anni Settanta, all'interno di zone di espansione per far fronte alla mancanza di servizi alla scala del quartiere¹⁷. La scuola è progettata come un centro civico, in risposta alle conclusioni espresse da amministratori, pedagogisti e tecnici in sede di esame dei progetti presentati al concorso nazionale indetto nel 1971 dalla Città per la costruzione del complesso scolastico di corso Vercelli¹⁸.

L'edificio è formato da quattro blocchi: i due blocchi esterni comprendono da una parte l'asilo-nido, la scuola materna ed una palestra, e all'altra servizi sportivi, dedicati sia alle scuole ospitate nell'edificio, sia ad un'utenza di quartiere. I due blocchi centrali accolgono le scuole primaria e secondaria di primo grado per 1.500 posti totali.

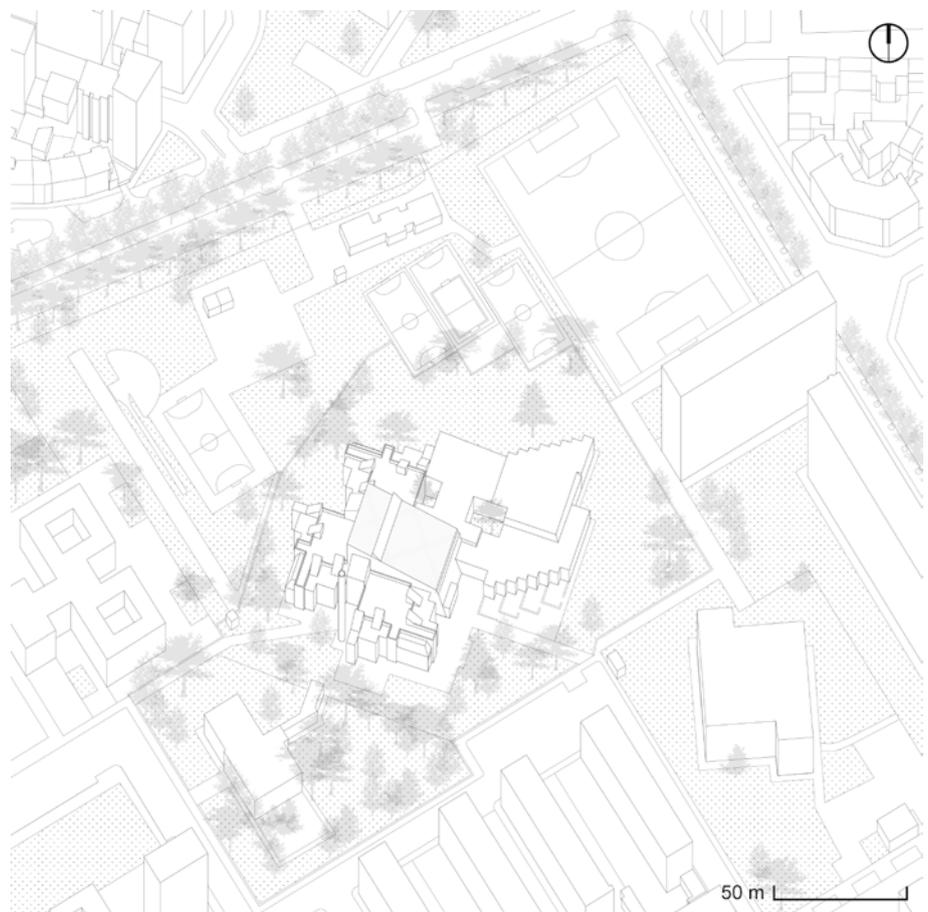
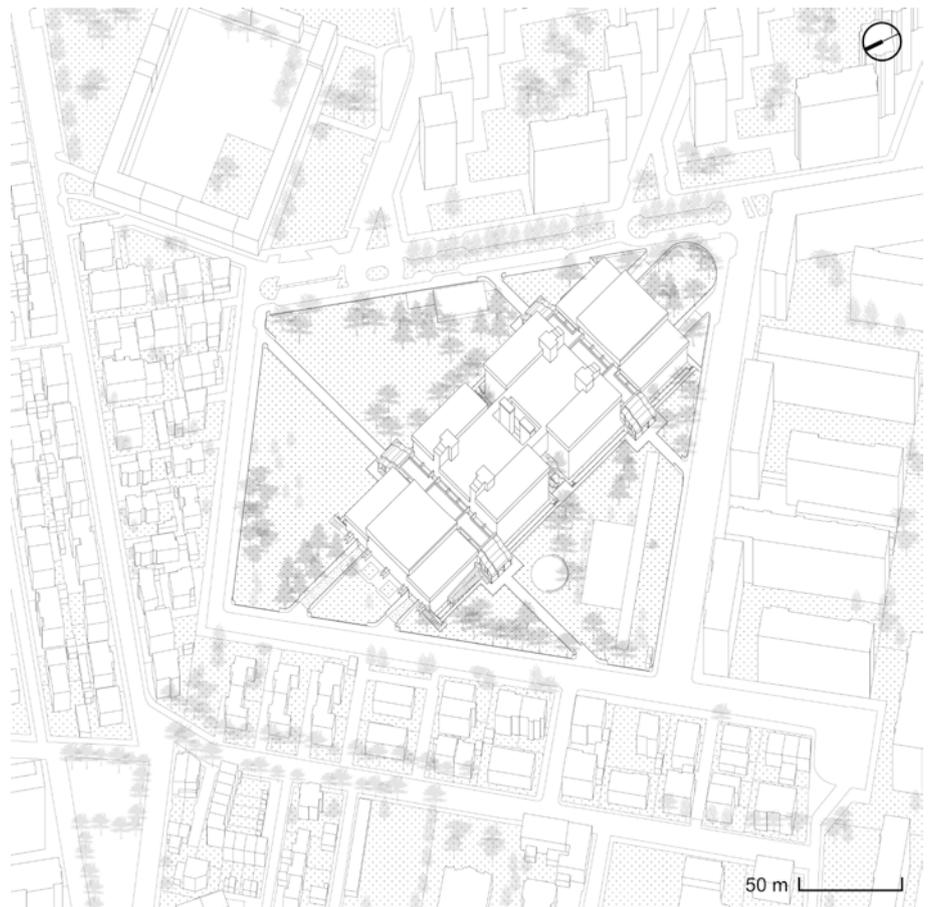
Una questione urbana

Entrambe le scuole sono progettate come parti integranti della città. L'edificio scolastico, come opera pubblica, viene inteso come occasione per rinsaldare il legame tra istituzione scolastica e quartiere.

La dotazione di servizi della E8 – tra cui piscina, auditorium, spazi per attività specializzate come fotografia, stampa, ascolto ed esecuzione musicale – è la traduzione in spazio di un programma sociale, rivolto a ragazzi

Fig. 8 a-b

La relazione delle scuole E8 ed E10 con il contesto urbano.
Disegno degli autori.



e adulti, che va oltre le attività didattiche tradizionali e l'orario di lezione. Una concezione simile dello spazio si ritrova nella scuola E10, pensata per riunire in un'unica struttura gli spazi necessari per l'attività scolastica e quelli da destinare alle attività sociali e sportive estese all'intero quartiere¹⁹. Oltre ad estendere all'utenza esterna l'accessibilità alle grandi attrezzature della scuola, in particolare palestra e piscina, sono previsti spazi esclusivamente riservati ad attività di quartiere: si tratta di spazi posti al piano seminterrato, di dimensioni ridotte e dotati di scarsa illuminazione naturale, direttamente accessibili dall'esterno del perimetro della scuola attraverso due percorsi carrabili che attraversano longitudinalmente il lotto.

La scuola come edificio-distribuzione

L'organizzazione interna delle due scuole rispecchia due diversi modelli di intendere la relazione tra spazio ed esperienza educativa.

La scuola E8 si articola attraverso spazi a funzione chiaramente individuata, come ad esempio le venti aule, e spazi funzionalmente ambigui, progettati per favorire l'autonomia degli allievi e lo svolgimento di attività in gruppi di dimensione variabile. Le attività didattiche sono organizzate in cinque blocchi di aule, due blocchi per la scuola primaria e tre per la secondaria di primo grado, disposti su quote diverse e raccolti attorno ad un nucleo centrale che accoglie gli spazi per attività collettiva. Ciascun blocco di aule è distribuito attorno ad uno spazio comune che può ospitare attività organizzate per gruppi di grandi dimensioni. Lo sfalsamento della quota di ciascun blocco è concepito per permettere l'autonomia d'uso rispetto alla quota dell'atrio, pur mantenendo una continuità percettiva di tutto l'ambiente della scuola.

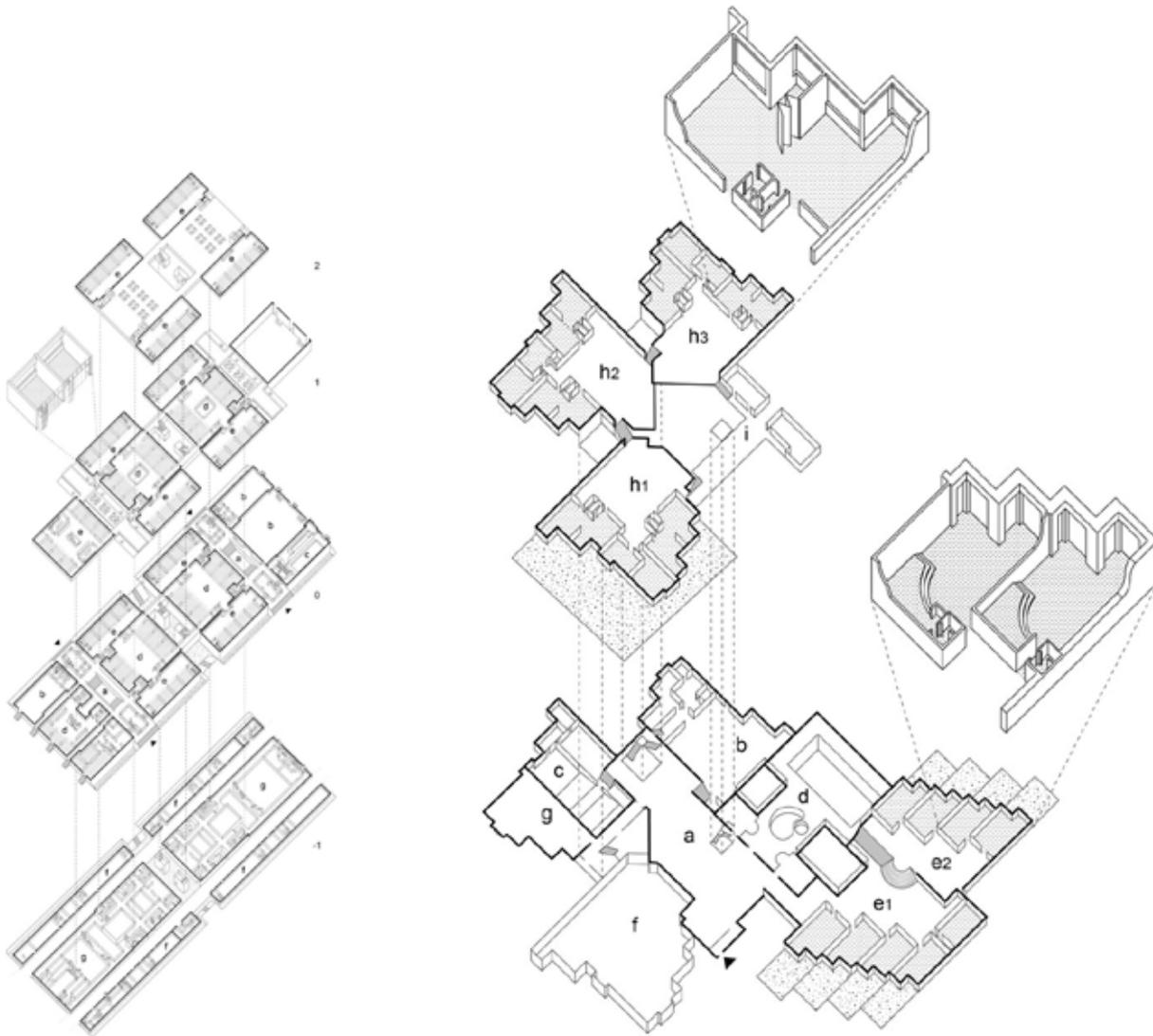
Anche i due corpi centrali dell'edificio scolastico della E 10 sono organizzati per poter ospitare attività in gruppi di dimensioni diverse. Ai bordi del blocco si trovano le aule per piccoli gruppi (oggi utilizzate come aule ordinarie). Queste si aprono su spazi distributivi in cui poter estendere le attività educative dedicate ai gruppi di media dimensione. Al piano terra e al primo piano si trovano due spazi centrali, su una quota leggermente rialzata e in comunicazione tra loro, dedicati alle attività di grandi gruppi. Questo spazio centrale è stato pensato per poter essere suddiviso, grazie all'installazione di pareti mobili che seguono la maglia strutturale dell'edificio, a seconda delle esigenze didattiche.

La continuità percettiva e l'ambiguità funzionale che caratterizzano gli spazi della scuola E8, non si ritrovano nella distribuzione della scuola E10, in cui i diversi ambienti risultano sempre percettivamente separati l'uno dall'altro. Inoltre, mentre nella scuola E8 si possono riscontrare differenze rilevanti tra i blocchi di aule dedicati alla scuola primaria e quelli dedicati alla secondaria di primo grado, nella scuola E10 gli spazi dedicati ai due gradi di scuola presentano un'identica articolazione degli ambienti.

L'aula aperta

In entrambe le scuole l'aula viene intesa come il terreno di sperimentazione delle concezioni emerse nel dibattito degli anni Sessanta sul rapporto tra spazio costruito e modelli didattici. L'aula si apre agli altri ambienti della scuola, diventando parte di uno spazio di apprendimento continuo e flessibile, per adattarsi a diverse esperienze educative.

Tuttavia, nei due casi analizzati i principi di apertura e flessibilità si traducono in soluzioni di spazio diverse.

**Fig. 9**

Schema distributivo della scuola E10. a: atrio; b: palestra; c: piscina; d: ambienti per grandi gruppi; e: unità della scuola primaria e secondaria di primo grado; f: ambienti dedicati alle attività di quartiere; g: servizi tecnici, mense e cucine. Disegno degli autori.

Fig. 10

Schema distributivo della scuola E8. a: atrio; b: palestra; c: auditorium; d: piscina; e: unità della scuola primaria; f: servizi tecnici; g: abitazione custode; h: unità della scuola secondaria di primo grado; i: biblioteca. Disegno degli autori.

Nello spazio continuo della scuola E8 le aule sono progettate come dispositivi integrati nel singolo blocco, ma attrezzate in modo da garantire una sostanziale autonomia: ogni aula è dotata di servizi igienici e quelle della scuola primaria sono dotate di un piccolo palco. La continuità degli spazi è garantita anche tra interno ed esterno dell'edificio: in particolare le aule della scuola primaria sono dotate di un cortile di pertinenza che funge da filtro rispetto gli spazi verdi ad uso collettivo.

Nel progetto il principio di flessibilità si traduce in dispositivi di spazio, come pareti verticali interne utilizzabili come lavagne a scomparsa, o le aule della secondaria di primo grado separate da pannelli mobili che possono essere quindi rese comunicanti per attività diverse. Tuttavia la flessibilità degli spazi non è intesa come totale trasformabilità, ma piuttosto come capacità intrinseca della loro distribuzione di accogliere esperienze didattiche diversificate.

Molto diverse sono le traduzioni dei principi di apertura e flessibilità nella scuola E10: le aule sono tutte dotate di una parete divisoria mobile che permette l'apertura verso lo spazio distributivo dedicato alle attività dei medi gruppi. Nonostante l'elevato grado di flessibilità degli ambienti che garantisce la continuità tra aula e spazi distributivi, questa continuità non viene mantenuta nel rapporto tra interno ed esterno, progettati come ambienti separati e autonomi.

Conclusioni (o la narrazione di una infrastruttura)

Le aree individuate a seguito della legge n. 167 del 1962 sono state luogo di espansione del patrimonio e sperimentazione di modelli per l'edilizia scolastica a Torino. Questo patrimonio, realizzato principalmente negli anni Settanta, è oggi a rischio di abbandono e in via di degrado in ragione dei cambiamenti economici e demografici, e dell'obsolescenza delle strutture. L'analisi delle due scuole delle zone E8 e E10 offre alcune chiavi di lettura per interpretare gli esiti di una delle più prolifiche stagioni di costruzione dell'infrastruttura scolastica torinese. Le due scuole sono casi emblematici della situazione di degrado in cui verte una parte significativa del patrimonio: la prima è oggi in disuso, mentre la seconda è oggetto di continui adattamenti di carattere tecnico e distributivo. Inoltre, le due scuole rappresentano la *mise en espace* di processi di trasformazione diametralmente opposti; nel contesto torinese gli edifici possono essere assunti come due paradigmi di scuola-modello – nel primo caso nell'accezione di *unicum*, nel secondo in quello di *serie* – che tentano di rispondere, attraverso l'articolazione degli spazi, alle questioni formalizzate dalle norme sull'edilizia scolastica del 1975.

Le pratiche d'uso contemporaneo di questi edifici riflettono lo scollamento tra gli strumenti – distributivi, costruttivi, normativi – messi in campo da progettisti e amministratori e le sollecitazioni a cui l'infrastruttura scolastica è sottoposta dalla trasformazione della città e delle culture didattiche. Nella scuola E10 gli spazi per le attività rivolte al quartiere sono abbandonati e i servizi sportivi non possono essere gestiti in condivisione con l'utenza esterna; gli spazi centrali dei corpi edilizi della scuola, destinati originariamente alle attività per grandi gruppi, sono oggi utilizzati come uffici amministrativi; i divisori mobili tra aule e spazi connettivi, progettati per garantire la flessibilità d'uso, sono stati eliminati perché non più rispondenti ai requisiti posti dalle norme vigenti in tema di sicurezza. La scuola della zona E8 viene, invece, progressivamente dichiarata inagibile tra il 2012 e il 2018, anche in seguito alle difficoltà di gestione e manutenzione delle sue attrezzature sportive.

Le fragilità di questi edifici - in particolare nell'adattarsi ai cambiamenti nei modelli di insegnamento e alle esigenze, sempre più stringenti, della normativa - e le potenzialità dei loro spazi, come i grandi ambienti connettivi o le aree verdi, sono esemplificativi di una condizione diffusa nel patrimonio scolastico della città.

La dimensione urbana di questo patrimonio, implica la necessità di affrontare queste fragilità e potenzialità ad una scala che va oltre i singoli edifici. La descrizione dell'infrastruttura non solo attraverso mappe – di solito assunta dal punto di vista della pianificazione – o singoli casi, ma anche attraverso la connessione della scala urbana a quella architettonica attraverso lo studio dei modelli, appare una strada promettente per intervenire sull'insieme di queste strutture.

Gli elementi di fragilità e soprattutto di potenzialità registrabili solamente attraverso uno studio dell'architettura dei modelli possono essere così considerati nella loro dimensione territoriale e restituire una descrizione di questo patrimonio che, forse, potrà contribuire ad affrontare con strategie non uniformate le questioni citate nell'introduzione. La necessità di sicurezza e incremento delle prestazioni energetiche dell'infrastruttura scolastica torinese, così come di innovazioni distributive con obiettivi pedagogici, è evidente: in questo contesto le storie delle scuole E10 ed E8, possono essere

interpretate non solo come spazializzazione di politiche e modelli didattici di una stagione chiave nella cultura architettonica per l'edilizia scolastica torinese, ma anche come restituzione degli elementi per comprenderne il potenziale di trasformazione di una infrastruttura capillarmente distribuita sul territorio comunale. Una infrastruttura che, per essere compresa, valorizzata e, dove necessario, utilizzata, sembra aver bisogno di narrazioni che ne ricompongano la complessità.

Ringraziamenti

Gli autori ringraziano dirigenti e i tecnici dell'Area edilizia scolastica (Divisione Servizi Tecnici della Città di Torino) e i responsabili dell'Archivio storico della città di Torino per aver supportato la ricerca d'archivio.

*La concezione della ricerca, la stesura dell'articolo e l'elaborazione delle immagini sono frutto del lavoro collettivo degli autori. La paternità di questo articolo è da ritenersi tra loro equamente ripartita.

Note

¹ Dei circa 270 edifici scolastici pubblici oggi in uso, un terzo circa sono stati costruiti tra il 1970 e il 1979. Dati da EDISCO Piemonte e Carta Tecnica di Torino.

² In particolare si fa riferimento ai fondi Next Generation Europe, il cui piano di allocazione è attualmente (aprile 2021) in corso di stesura.

³ Le 24 aree del PEEP sono individuate nel 1963 e nello stesso anno approvate dal Consiglio Comunale di Torino. Negli anni successivi, la zona E3 viene espunta dal piano e sostituita da una nuova zona denominata E25. Le zone E12 ed E20 sono stralciate in occasione della "variante dei servizi" del PRG (17/1974). La zona E1 non giungerà mai ad attuazione, Cfr. Vignuolo 2013.

⁴ In quasi tutti i casi torinesi questi servizi di base sono costituiti dal centro parrocchiale e dalle scuole.

⁵ La legge n. 641 del 28 luglio 1967 avrà un ruolo fondamentale nello sviluppo dei piani per l'edilizia scolastica, non solo a Torino.

⁶ Dei 52 edifici censiti, 32 risultano presenti nell'anagrafe dell'edilizia scolastica della Regione Piemonte come scuole attive. Ulteriori 23 edifici scolastici si trovano nelle immediate vicinanze dei confini delle zone di espansione.

⁷ È il caso del complesso scolastico di corso Vercelli, completato nel 1978 e della scuola di via Tollegno per la zona di espansione E8, entrambe pubblicate sul numero di 447-448 di Casabella, dedicato alle architetture per la scuola.

⁸ Questi principi sono riassunti prevalentemente nel punto 3.0 "Norme relative all'opera - Caratteristiche dell'opera in generale" delle norme tecniche. Cfr. D.M. 18 dicembre 1975, "Norme tecniche aggiornate relative all'edilizia scolastica".

⁹ Atti Municipali - Giunta Municipale del 30 luglio 1968, Archivio Storico Città di Torino.

¹⁰ Il gruppo era composto dagli architetti Domenico Bagliani, Andrea Bersano Bergey (che successivamente rinuncia all'incarico), Virgilio Corsico, Sisto Giriodi ed Erina Roncarolo.

¹¹ Si tratta dell'area compresa tra le vie Palmieri, Piffetti, Talucchi e Collegno.

¹² Atti Municipali - Giunta Municipale 14 luglio 1970, Archivio Storico Città di Torino.

¹³ I lavori per la scuola della zona E8 (via Tollegno) verranno affidati alcuni anni dopo nel 1973, e la consegna di una parte dell'edificio avviene nel 1977, in modo da consentire l'apertura della scuola nell'anno 1977-1978. Atti Municipali - Consiglio Comunale 24 settembre 1973, Archivio Storico Città di Torino.

¹⁴ Intervento dell'architetto Radicioni, Atti Municipali - Consiglio Comunale 15 maggio 1972, Archivio Storico Città di Torino.

¹⁵ Intervento del consigliere Dolino che cita l'assessore Lucci, *ivi*.

¹⁶ I disegni sono firmati dall'architetto Saverio Bacco. Archivio Divisione Servizi Tecnici - Area edilizia scolastica, Città di Torino.

¹⁷ L'edificio della zona di espansione E11 è costruito nel 1975, mentre quello della zona E13 nel 1976. Viene inoltre ipotizzata la costruzione di un ulteriore esemplare, ridotto in dimensioni a tre blocchi, nella zona del Lingotto.

¹⁸ Atti Municipali - Giunta Municipale 19 giugno 1973, Archivio Storico Città di Torino.

¹⁹ *Ibidem*.

Bibliografia

AA. VV. (1979) – “Architetture per la scuola”. Casabella n. 447 – 448, numero monografico.

AA. VV. (2020) – *Ripartire*, ventunesimo rapporto Giorgio Rota su Torino, Centro Einaudi.

VERO D. (2019) – *Ageing is taking space. Effetti di una popolazione che invecchia e adattamenti di una città di anziani*, Tesi di dottorato, Politecnico di Torino.

DEAMBROSIS F., De Magistris A., (2018) – “Architetture di formazione: note sull’edilizia scolastica italiana del Novecento”, *Territorio*, 85, 103–113.

DE PIERI F. (2015) – *La 167 a Torino* in : Caramellino G., De Pieri F., Renzoni C. *Esplorazioni nella città dei ceti medi: Torino 1945–1980*. LetteraVentidue, Siracusa.

DE PIERI F. (2013) – “La legge 167 e i ceti medi”. *Territorio*, n. 64, pp. 75–81.

VIGNUOLO R. (2013) – *La 167 a Torino, 1963–1995*, Tesi di Laurea, Politecnico di Torino.

D’AMICO N. (2010) – *Storia e storie della scuola italiana: dalle origini ai giorni nostri*. Zanichelli, Bologna.

DI BIAGI P. (2008) – *La città Pubblica. Edilizia sociale e riqualificazione urbana a Torino*. Umberto Allemandi, Torino.

DE MAGISTRIS A. (1999) – *L’urbanistica della grande trasformazione (1945–1980)*. In: Tranfaglia N. (a cura di), *Storia di Torino, Gli anni della Repubblica*, vol. IX, Einaudi, Torino, 189–238.

FRISA A. (1974) – *Rapporto impresa privata–potere pubblico nel settore delle abitazioni : edilizia agevolata ed edilizia convenzionata*. Clut, Torino.

LESCHIUTTA F.E. (1975) – *Linee evolutive dell’edilizia scolastica*. Bulzoni, Roma.

BASTIANINI A. (1967) – *La “167” a Torino : indagine sullo stato di avanzamento delle realizzazioni sui terreni inclusi nel piano del Comune di Torino relativo alla Legge 18 aprile 1962, n. 167*, APSU, Torino.

CITTÀ DI TORINO (1962) – *Nuove costruzioni scolastiche*, quarto fascicolo, Città di Torino.

Caterina Barioglio (Biella, 1985) è ricercatrice presso il Dipartimento di Architettura e Design del Politecnico di Torino. Nel 2016 ha conseguito il dottorato di ricerca in storia dell’architettura e dell’urbanistica con una tesi svolta tra il Politecnico di Torino e la Columbia University a New York. Legando le discipline di storia e progettazione, la sua ricerca si occupa di processi di rigenerazione urbana e urban design, con una specifica attenzione alle tipologie edilizie e agli effetti delle regole urbane sulla forma della città. Dal 2016 al 2018 ha collaborato al nuovo progetto masterplan del Politecnico di Torino. Dal 2018 è membro del centro di ricerca FULL - Future Urban Legacy Lab. È redattrice della rivista *Ardeth - Architectural Design Theory*.

Daniele Campobenedetto (Torino, 1986) è architetto, dottore di ricerca in Storia dell’Architettura e dell’Urbanistica presso il politecnico di Torino e *docteur en Architecture* presso l’Université Paris Est. Attualmente è ricercatore in Composizione Architettonica e Urbana presso il Dipartimento di Architettura e Design del Politecnico di Torino. La sua ricerca esplora in particolare le trasformazioni urbane e il progetto urbano nelle città Europee, concentrandosi sulla tipologia architettonica e sulle regole della città. È ricercatore del centro di ricerca interdisciplinare “Future Urban Legacy Lab”. È coordinatore delle attività editoriali e redattore della rivista «Architectural Design Theory».

Annalucia D'Erchia
La ricerca tipologica per l'edificio scolastico nel dopoguerra a Milano. Arrigo Arrighetti pioniere di modernità

Abstract

L'individuazione di una serie di schizzi di studio legati alle possibilità immaginate per nuove tipologie di edifici scolastici è diventata il pretesto per riconoscere l'origine di una serie di argomenti centrali nella ricerca attorno al tema della scuola che caratterizza il nostro tempo. Ripercorrendo l'indagine condotta da Arrigo Arrighetti, pioniere nel tradurre nei modi e con i mezzi che ci sono familiari l'idea di scuola come piccola comunità, se ne riesce a rintracciare una genealogia. La relazione tra significato e significante ovvero tra la conoscenza approfondita del tema e la sua interpretazione nel progetto di architettura e il suo ruolo, a scala diversa, nel disegno della città conduce questo ragionamento che si precisa e, volta per volta, verifica se stesso attraverso una serie di progetti che, di grado di istruzione in grado di istruzione, ridiscutendo la relazione tra le parti, declinano il tema aumentandone la complessità, fino a giungere all'idea di scuola come parte integrata e integrante di una più grande comunità.

Parole Chiave

Scuola comunità — Schemi di composizione — Ricerca tipologica

«Così passavo giornate a scomporre e ricomporre [...], escogitavo nuove regole del gioco, tracciavo centinaia di schemi [...] Sentivo che il gioco aveva senso solo se impostato secondo certe ferree regole [...] tutt'un tratto mi balenava l'idea che potevo ritentare in un altro modo, più semplice, più rapido, di riuscita sicura. Ricominciavo a comporre schemi, a correggerli, a complicarli: mi impelagavo di nuovo in queste sabbie mobili, mi chiudevo in un'ossessione maniaca» (Calvino 1973).

La condivisione dei processi di composizione del racconto, a cui la letteratura alle volte ha abituato i propri lettori, sembra quasi la narrazione sottesa a descrivere la collezione di appunti di lavoro ordinati, con precisione e cura, nelle buste del fondo Arrigo Arrighetti conservate oggi nell'Archivio Storico Civico del Castello Sforzesco a Milano; una serie di riflessioni sotto forma di parole e di diagrammi tracciati su pagine sciolte e catalogati dallo stesso architetto come *nuove tipologie di edifici scolastici*.

Una *ossessione maniaca* del fare e rifare muove Arrighetti nella tensione all'accordo sempre più preciso tra il significato del tema della scuola, che si modifica per sua natura, e la chiarezza del significante attraverso il quale tutte le volte questo tema si declina; un linguaggio, questo sistema tra significati e significanti, che interpreta e racconta la struttura dei fatti.

Calcoli e annotazioni, segni e numeri, matrici e griglie regolano la disposizione di gruppi didattici definiti da *unità pedagogiche e servizi* che si distinguono per la prima volta con questa chiarezza in servizi scolastici e servizi per la città. Elementi ricorrenti che alle volte si intersecano e si contaminano, spesso si collegano, sempre si riconoscono e che, proprio come appunti, illustrano volta per volta, l'enunciato della *Relazione finale della commissione* – di cui Arrighetti faceva parte¹ – *per lo studio della tipologia degli edifici scolastici*².

Riflessioni che dovevano collocarsi in una prospettiva di sviluppo; «prevedere non solo i futuri sbocchi di *tendenze già in atto*, ma anche in certa misura promuoverle mediante una sperimentazione». Principi di carattere generale che capaci di declinare temi cari al dibattito del secondo dopoguerra e centrali nella ricerca dello stesso Arrighetti.

Una ricerca, ma soprattutto un atteggiamento nei confronti della ricerca che riconosce, nelle esperienze che ci hanno preceduto, modernità nelle interpretazioni e attualità nel modo di verificarle ieri come oggi attraverso le diverse scale del progetto.

Alla data di queste riflessioni fatte di segni, Arrighetti aveva ormai concluso il suo lavoro all'ufficio Tecnico del Comune di Milano, presso il quale, da architetto condotto, aveva progettato e costruito in soli 6 anni, tra il 1955 e il 1961, oltre 15 nuove scuole, alcune delle quali, studiate e progettate come prototipi, erano state realizzate in più esemplari.

Di ogni ordine e grado si distribuivano nella trama del tessuto milanese, secondo le *ferree regole* urbanistiche dei nuovi piani regolatori, nel luogo migliore, individuato intrecciando previsioni demografiche e indici di densità. Rispetto al problema della scuola, l'Ufficio Tecnico, sotto la direzione di Arrighetti, aveva svolto un ruolo centrale, non sottraendosi dal condividere il proprio lavoro nelle giornate di studio³ dedicate al tema e nella partecipazione a mostre⁴, occasioni di confronto durante le quali si esplicitava, attraverso tavole e modelli in scala, lo stato dell'arte dell'edilizia scolastica nel panorama nazionale.

Arrighetti aveva compreso che il punto di forza di uno studio consapevole e autorevole fosse la capacità di «accumulare le esperienze progettistiche per riversarle nei progetti via via da redigere»⁵. Per questo motivo, nell'ambito dell'Ufficio tecnico, ebbe cura di istituire un *Ufficio Studi e Progetti Edilizi* in cui la progettazione fosse supportata da una serie di approfondimenti sul tema, e quindi «impostata in modo che la parte informativa e di studio acquistasse valore preminente nel lavoro. La stesura materiale dei disegni divenne cioè l'atto conclusivo di un esame completo di tutti i dati del problema».

Questa attenzione alla conoscenza profonda del tema era una specificità che aveva riservato al lavoro dell'Ufficio ampi consensi da parte della comunità scientifica ed era stata seguita con interesse anche dal Ministero della Pubblica Istruzione che aveva pubblicato come esercizi svolti alcune delle nuove realizzazioni nei suoi *Quaderni*⁶ a cura del *Centro Studi per l'edilizia e l'arredamento della scuola* diretto da Ciro Cicconcelli.⁷

L'apertura al dialogo tra discipline diverse vede poi in Arrigo Arrighetti uno dei primi interpreti nel tentativo di tradurre nell'architettura più adeguata tanto l'idea pedagogica rinnovata quanto le esperienze degli specialisti in ambiti diversi, riconoscendo con rammarico l'occasione mancata di poter progettare edifici nuovi per l'istruzione anche all'interno del tessuto storico di Milano, in cui le scuole «sono edifici adattati a scuole e gli edifici costruiti per servire da scuole sono ormai vecchi, sfatti, superati».

Il concetto di *scuola*, come insegnava la pedagogia moderna, era completamente mutato. Il sapere e l'acquisizione delle norme disciplinari non erano più imposti ma conquistate dai bambini e dai ragazzi e in questa conquista l'ambiente scuola ricopriva un ruolo primario.

«Lo spazio architettonico della scuola non può essere lo stesso a tutte le età e in ogni luogo. [...] Ecco quindi che alla scuola tradizionale si va pian piano sostituendo una scuola che anziché essere costituita da una serie di aule e disimpegnati da corridoi o da

Fig. 1

Mostra dell'Edilizia Scolastica;
Roma 1956.
ASC Fondo Arrigo Arrighetti,
Scatola C, busta 35.

**Fig. 2**

Mostra nell'ambito del convegno
sull'edilizia scolastica dei grandi
centri urbani; Milano, 1956.
ASC Fondo Arrigo Arrighetti,
Scatola C, busta 85.

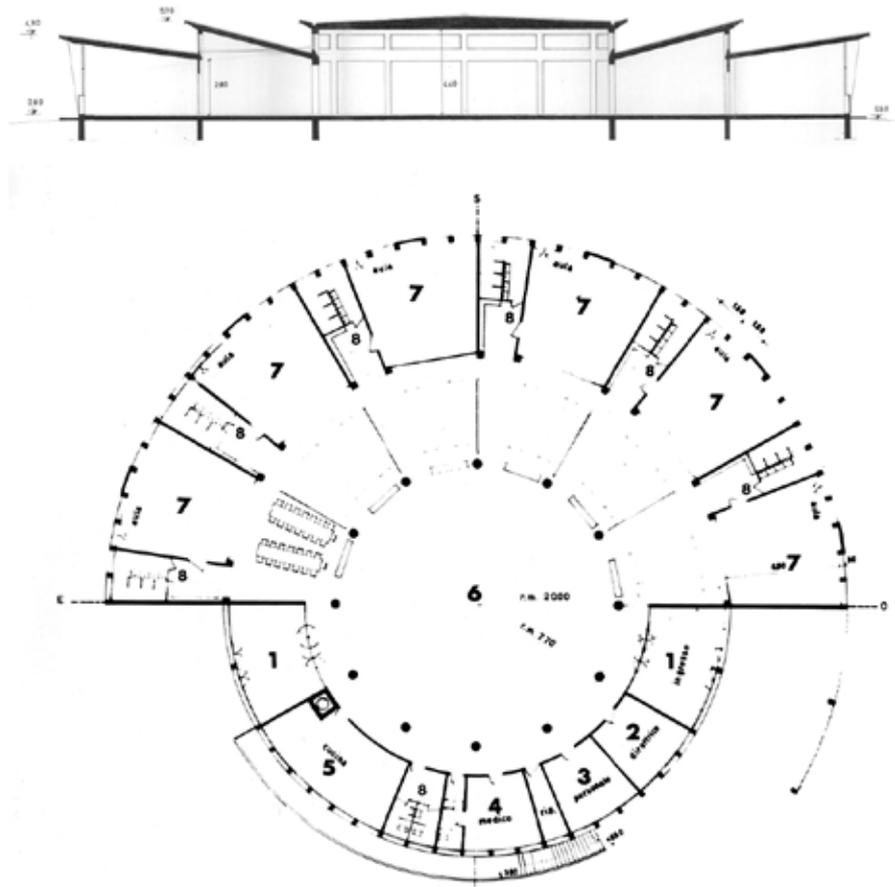


porticati, è organizzata in *unità funzionali* ciascuna delle quali è quasi autosufficiente, ma unita al centro di vita comune, a quegli ambienti cioè che, quali l'auditorium la biblioteca o il piccolo teatro, servono anche alla collettività. Come una città è articolata in famiglie, vicinati, quartieri, così la scuola risulta organizzata in gruppi di scolari, aule comprendenti i vari gruppi unità funzionali o distretti, insieme di unità funzionali» (Cicconcelli 1958).

Così anche l'indagine di Arrighetti parte dall'idea di scuola come piccola comunità e diventa centro di comunità «come edificio che accoglie un istituto base del vivere collettivo» (Arrighetti 1957) e che, di grado in grado, affronta il tema e lo interpreta aggiungendone complessità.

Questa tensione alla traduzione architettonica più aderente riguarda già i primi gradi di istruzione, quello della scuola materna, che è «un piccolo mondo nuovo da scoprire. [...] un mondo fatto di luce e di colore, di sassi e fili d'erba. Di forme elementari [...] semplice come l'anima di un bambino» (Arrighetti 1956).

La prima esperienza del vivere collettivo viene variamente declinata da Arrighetti, ma forse il principio che più corrisponde a questa idea di *piccola*

**Fig. 3**

A. Arrighetti, Scuola materna a Villapizzone (1959).

Sezione e pianta

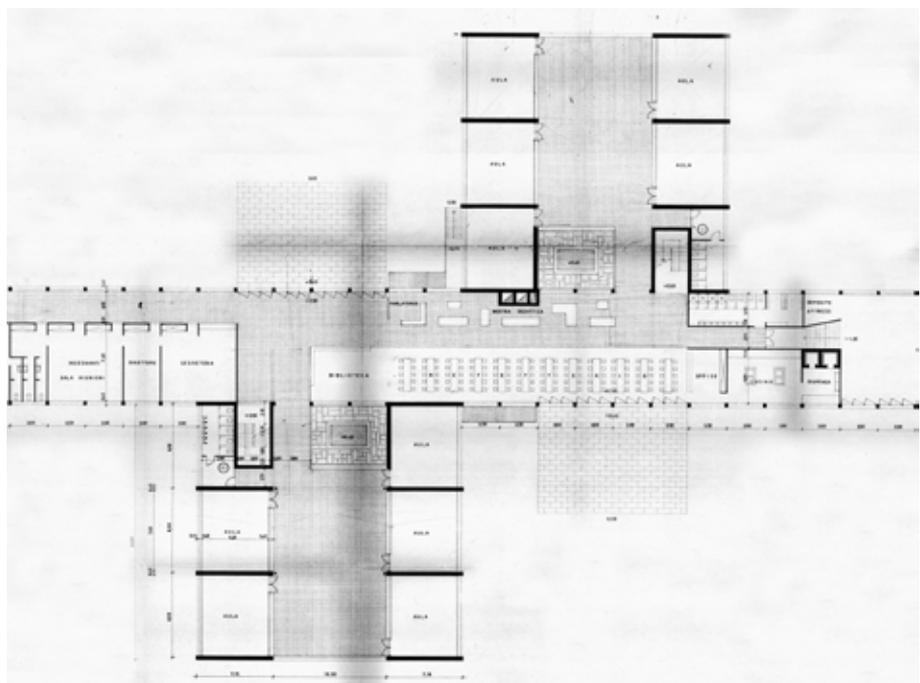
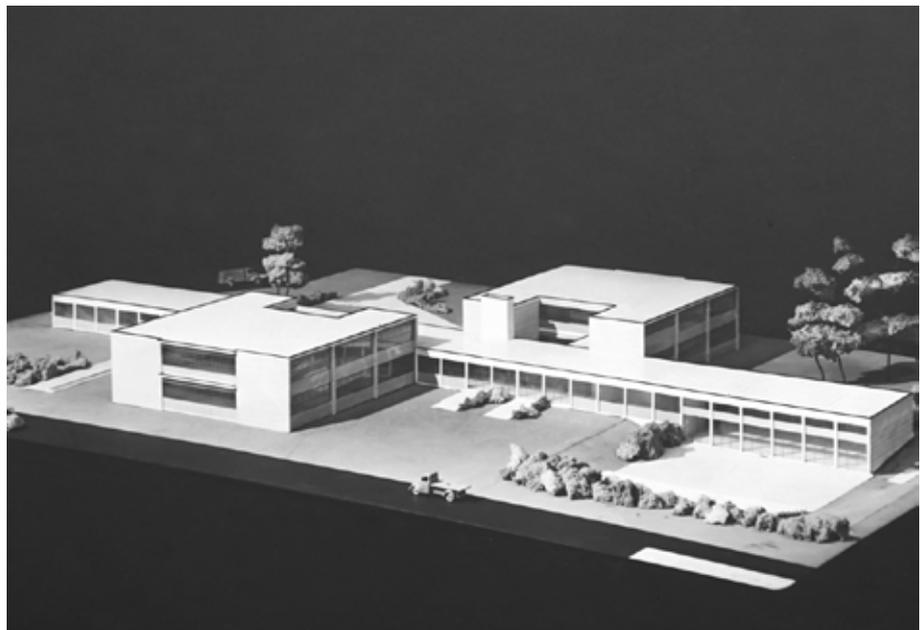
1.ingressi; 2.direttrice; 3.personale; 4.ambulatorio medico; 5.cucina; 6.sala attività collettive; 7.aule; 8.servizi igienici Archivio del Comune di Milano, Cittadella degli Archivi.

comunità è quello che si riconosce nelle scuole materne immaginate tra il 1957 e il 1959⁸ che riflettevano sul tema della piazza centrale attorno a cui si disponevano le aule, piccole unità autonome. A Villapizzone (1959) la piazza centrale, circolare, coperta da un unico tetto sostenuto da colonne è il luogo in cui la comunità dei bambini si riuniva e si riunisce per le attività collettive. 6 nuclei autonomi, dotati ciascuno di spogliatoio, che diventa accesso e disimpegno per i servizi igienici, coperti da uno stesso tetto, e uno spazio per la refezione, che si interpone tra l'unità aula e la piazza centrale, si dispongono a tracciare un ventaglio e si aprono, ciascuna, verso una porzione di giardino, estensione all'aperto dello spazio dell'aula.

La cesura tra lo spazio delle aule e quello dei servizi scolastici, dove in modo ancora indiviso coesiste la parte più pubblica della direzione e del personale e quella più legata alla scuola dei bambini con l'ambulatorio medico e le cucine, viene individuata dall'arretramento degli ingressi, coperti ma freddi che, generando ombre profonde, li rendono ancora più riconoscibili. Essi conducono direttamente allo spazio collettivo da cui poi i bambini, attraversando i piccoli tavoli del refettorio, entrano nella loro aula vera e propria.

La discontinuità di destinazione d'uso è individuata e riconosciuta anche dalla dimensione del raggio di costruzione del secondo semicerchio che può essere letto come sottrazione dalla completa giacitura a terra del settore circolare la cui misura coincide con la dimensione del blocco aula - servizi igienici.

Questa chiarezza geometrica viene confermata nell'alzato che individua attraverso le differenti quote delle coperture la piazza, più alta, il settore circolare dei servizi e quello tutto rivolto a sud delle aule la cui schermatura è affidata alla successione di pilastri, rastremati verso il basso, che costruiscono i prospetti e dal generoso aggetto del tetto, che protegge dalla luce diretta le vetrate immaginate a tutta altezza.

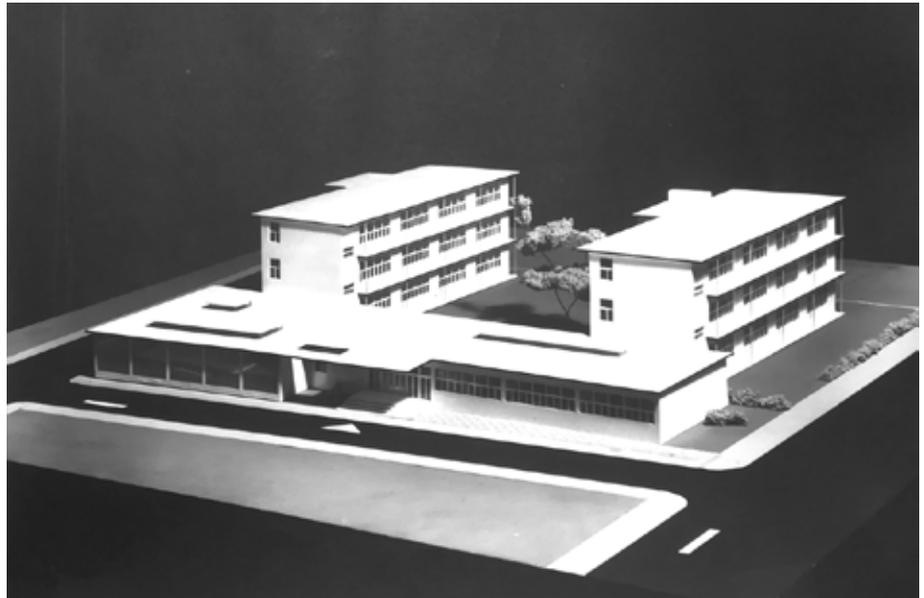
**Fig. 4 a-b**

A. Arrighetti, Scuola elementare al quartiere Comasina (1956). Modello di studio e dettaglio di planimetria piano terra.

ASC Fondo Arrigo Arrighetti, Scatola C, busta 25.

Ma Arrighetti aveva avuto già occasione di riflettere, qualche anno prima, su questa idea di *scuola-comunità*. Nel 1956, infatti, era stato chiamato a seguire la progettazione e costruzione dell'asilo e della scuola elementare del nuovo quartiere autosufficiente Comasina, nel nord di Milano.

La scuola elementare immaginata per i bambini del quartiere diventa essa stessa una composizione di *unità di vicinato*. Si genera a partire dal nucleo della *sezione scolastica* di 5 aule. Esse, assieme al blocco dei servizi igienici, definiscono la misura del lato lungo dello spazio destinato all'attività collettiva in cui i bambini crescono assieme e condividono le esperienze e sul quale si affacciano tutte, lasciando liberi, per l'ingresso della luce, i lati brevi. La necessità di costruire 4 sezioni ha portato ad immaginare un sistema su due piani che, specchiato e slittato di una campata, si aggrappa assieme al suo gemello ad una spina centrale, una strada che non solo distribuisce ma contiene nel suo corpo lineare i servizi della scuola. In prossimità dell'ingresso si riconoscono i servizi amministrativi, l'ambulatorio medico, uno spazio espositivo e una piccola biblioteca ad uso dei bambini.

**Fig. 5**

A. Arrighetti, Scuola Carlo Porta, via Moisè Loira. Modello di studio del primo progetto, 1958. ASC Fondo Arrigo Arrighetti, Scatola C, busta 28.

In testa, a ovest, l'alloggio del custode che con un ingresso dedicato si colloca nella porzione più vicina alla parte residenziale del quartiere, invece nella parte opposta, verso il giardino, si apre, adiacente alla mensa, la palestra, che, assecondando il dislivello del terreno, scende consentendo di avere una maggiore altezza interna e permettendo al tetto di appoggiarsi in continuità. Una strada pedonale separa la scuola elementare dal nido, un piccolo distretto scolastico all'interno del quartiere.

La stessa idea pedagogica è resa più articolata dalla complessità crescente che riguarda il grado ancora superiore. La scuola media Carlo Porta (1958) in via Moisè Loira è espressione di ragionamenti affini e di soluzioni analoghe con un'attenzione particolare agli spazi per lo studio e il lavoro collettivo tra ragazzi e docenti e i servizi, ancora legati all'uso esclusivo della scuola, ma che cercano nella loro disposizione una relazione con la città. Infatti, ancora più nel progetto iniziale che in quello realizzato, la palestra, spingendosi ai margini dell'isolato, sembra quasi eleggere se stessa come luogo destinato al pubblico a differenza dalle altre parti che arretrandosi si dichiarano legate alla pertinenza della scuola.

Permane in entrambi i progetti l'idea di *unità di vicinato* costituita dalle tre aule in sequenza, distribuite da un unico percorso che culmina nell'aula collettiva tesa verso il giardino, e disposte in due blocchi di tre piani ciascuno. Le logge del primo progetto orientate a nord sono sostituite da un sistema di *brise soleil* in aggetto posti a 1/3 della bucatura delle finestre, a sud, consentendo l'ingresso di due tipi di luce differenziata. L'attenzione al tema della luce naturale all'interno dell'edificio scolastico e l'uso di espedienti architettonici per poterla governare era stato approfondito in quegli anni durante la progettazione della scuola elementare immaginata per bambini affetti da ambliopia (1955), che aveva portato Arrighetti a indagare questo tema con specialisti e a costruire oltre che arredi specifici anche modelli in scala 1:1 dello spazio dell'aula, verificando e valutando assieme ai medici le soluzioni più idonee. Questi dialoghi erano diventati evidentemente bagaglio per molte delle esperienze successive.

Nel caso della *Scuola Speciale* non era l'idea di comunità a muovere la ricerca tipologica e le scelte del progetto ma la ferma necessità di garantire il diritto *all'istruzione per tutti* e, utilizzando il sapere medico e gli strumenti propri dell'architettura, costruire il migliore tra gli spazi possibili per l'apprendimento.

**Fig. 6**

A. Arrighetti, Civica Scuola Alessandro Manzoni, 1958. Planimetria del piano terra.

E questa stessa idea dell'*istruzione per tutti* è alla base anche del progetto forse più complesso e certamente più vicino alle riflessioni contemporanee sull'idea del ruolo della scuola nella città come organismo attivo, una delle premesse enunciate per punti nella relazione della commissione.

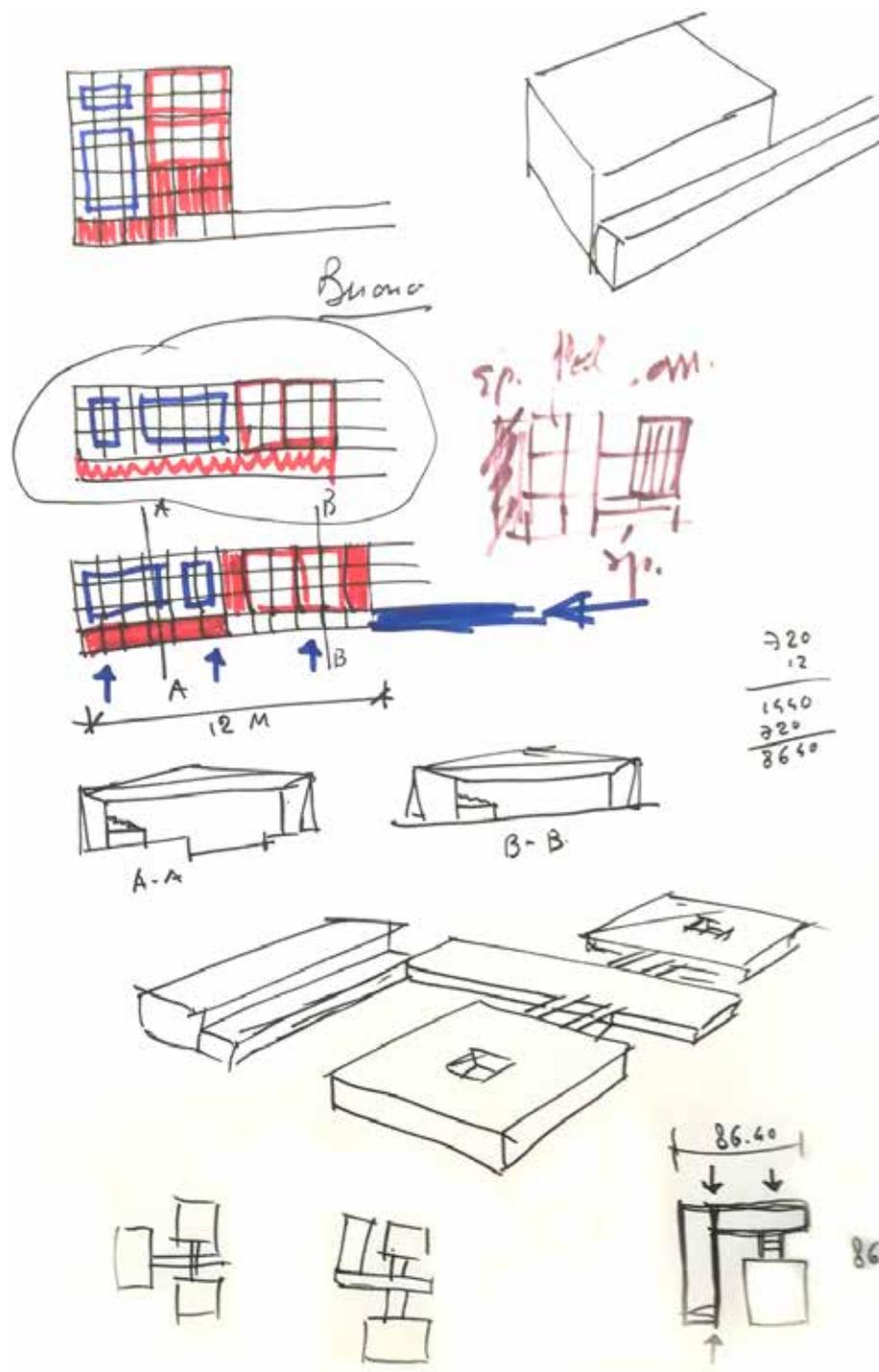
L'istruzione secondaria femminile, pensata con spirito moderno già nel 1861 aveva portato alla costituzione della *Civica Scuola 'Alessandro Manzoni'* che non aveva mai avuto una sede propria. Individuato il sito nei pressi del Parco Ravizza, a sud di Milano, la scuola, progettata in tutte le sue parti, sarebbe stata *di prossimo inizio* ma mai realizzata a causa del cambiamento di destinazione d'uso del suolo prescelto.

Il blocco longitudinale delle aule, che avrebbe occupato 3 dei 4 piani di sviluppo del progetto, sarebbe stato intercettato trasversalmente dall'asse lungo il quale si disponevano ingresso, distribuzione ai piani alti e mensa, protesa verso il parco. Nei pressi dell'ingresso si riconosceva l'aula magna circolare, un auditorium rivolto verso la città, che con altrettanta modernità, possedeva accessi dedicati che avrebbero potuto consentirne l'uso anche in orari non legati a quelli scolastici.

Riguardando a questi progetti sembra evidente come il ruolo civico della scuola, o di alcune sue parti, sia il denominatore che accomuna le ultime esperienze condivise che diventano seme per i pensieri raccolti in questi appunti.

Se, da una parte, Arrighetti diventa modello di un modo preciso e colto di lavorare di cui è indubitabile la profondità, dall'altra, la sua ricerca dà un forte indirizzo a tutte quelle ricerche successive nelle quali non è difficile rintracciarne la matrice.

Si legge, intrecciando i progetti costruiti e non costruiti, la dialettica continua tra significati e significanti inseguiti, tra il tema e la sua interpretazione, tra lo scambio di saperi tra discipline e le traduzioni in architetture.

**Fig. 7**

A. Arrighetti, Schizzi di studio per nuove tipologie di edifici scolastici.

ASC Fondo Arrigo Arrighetti, Scatola B, busta 47.

Una dialettica che si alimenta mettendo in discussione le scelte, ricominciando, ma non da capo, a comporre *schemi*, a *correggerli*, a *complicarli*, anche e soprattutto dopo averli verificati nella costruzione.

Arrighetti appunta i dati del *problema scuola* tracciandoli in una prospettiva nella quale ancora si ritrova immerso il nostro tempo.

Anche oggi ci si interroga sul significato dell'aula – nell'ipotesi in cui se ne consideri ancora l'esistenza – e sulla relazione tra questo luogo eletto per l'apprendimento e tutti quelli ad esso annessi oltre che al luogo che li rende accessibili. Anche le esperienze più contemporanee, maturando con il confronto tra discipline, prima tra tutte la pedagogia, ragionano sulla possibilità di contaminare le parti. Aspetto quest'ultimo, che si riconosce in tutte le esperienze che sono state rilette in questo contesto e che per l'epoca erano davvero delle sperimentazioni tutte da verificare.

Si tratta di strutture non concluse dominate da schemi crescenti secondo modelli che dispongono elementi costanti, riconoscibili, familiari e alternano parti flessibili a parti che non lo sono, parti dedicate più specificamente all'educazione dei discenti e parti più pubbliche per la scuola, alcune delle quali, aperte anche alla città. I distretti scolastici d'allora diventano un sistema di luoghi che grazie alla loro stessa disposizione a terra delle parti sono riconoscibili e grazie alla loro volumetria sono riconosciuti come luoghi collettivi per la città.

È proprio in queste esperienze, quindi, che si sviluppa la sensibilità nella relazione che intercorre tra la scuola e la città, tanto dal punto di vista del ruolo sociale che assume quanto nel disegno urbano che definisce.

Una lezione che si ritrova in tempi recenti almeno come domanda aperta sia, ancora con fragilità, negli esiti dei concorsi a noi vicini promossi dallo stesso Ministero dell'Istruzione o dai singoli comuni attorno a questo tema e sia, con più forza, nelle esperienze proprie di alcune realtà come quella altoatesina che di questo tema ha fatto davvero un laboratorio di sperimentazione. In questa lettura della scuola come idea pedagogica e sociale costruita il lavoro di Arrighetti è sicuramente precursore.

Arrighetti, passandoci il testimone, ci lascia come molti un insegnamento tra i più importanti, quell'atteggiamento stoico secondo cui stolto è colui che ricomincia sempre da capo e che si rifiuta di svolgere in modo continuo il filo della propria esperienza⁹.

Note

¹ Entrato a far parte di numerose commissioni, comitati e gruppi di lavoro. Il risultato sarebbe stata la redazione di una relazione conclusiva della commissione per lo studio della tipologia degli edifici scolastici previsti nel piano di edilizia scolastica per il quadriennio 1972/1975.

² *Relazione finale della commissione per lo studio della tipologia degli edifici scolastici previsti nel piano di edilizia scolastica per il quadriennio 1972/1975, ACS*

³ Si ricorda il Convegno dell'Edilizia scolastica dei grandi centri urbani, svolto a Milano l'8-9-10 marzo 1956 cfr. Atti del Convegno a cura di Ermete Monti, C. Tamburini, Milano 1956

⁴ cfr. Tra le mostre, si ricorda la Mostra dell'edilizia scolastica dei grandi centri urbani, Milano 1956 e la Mostra dell'Edilizia Scolastica, Roma 1963 Palazzo delle esposizioni

⁵ A. Arrighetti, 6 anni di attività dell'Ufficio Studi e Progetti Edilizi. Premessa alla pubblicazione sulla rivista "Città di Milano" dei progetti realizzati e in corso di realizzazione, Milano 1961

⁶ cfr. L'Edilizia della scuola Elementare, Quaderni a cura del Centro Studi, Le Monnier, Firenze 1960. Nella introduzione l'allora Ministro della pubblica Istruzione Giacinto Bosco sottolineava quello che ci si aspettava da questi quaderni, ovvero "un nuovo valido strumento atto a consentire la realizzazione di edifici scolastici rispondenti ai dettami della più recente pedagogia, ma anche più intimamente ed armonicamente sensibili alle esigenze di una scuola moderna nella vita moderna". Pubblicate la scuola materna ed elementare di 20 aule nel quartiere Comasina (p.176-183) e la scuola elementare di 24 aule per il quartiere Baggio2 (p. 184-189)

⁷ Il Centro Studi fu istituito nel 1952 ed era costituito da architetti, pedagogisti, medici, amministratori con l'obiettivo di definire i nuovi caratteri dell'edificio scolastico dell'Italia durante la ricostruzione, ricercando uno stretto legame con i principi del moderno modo pedagogico.

⁸ cfr. Scuola Santa Croce (1957) e la sua gemella in Via Valvassori Peroni.

⁹ cfr. A. Rossi, *Architettura per i musei*, seminario tenuto allo IUAV, AA:1965-1966.

Bibliografia

- ALOI G. (1960) – *Scuole*. Hoepli, Milano
- ARRIGHETTI A. (1957) – “Edilizia scolastica milanese nel quadro urbanistico”. In: *Volume in onore di Cesare Chiodi*. Giuffrè editore, Milano.
- ARRIGHETTI A. (1956) – “Scuola Materna a Milano”. *Edilizia Moderna*, 58 (agosto).
- ARRIGHETTI A. (1961) – “6 anni di attività dell’Ufficio Studi e Progetti Edilizi”. In: *Città di Milano*. Milano
- BODINO C. (a cura di) (1990) – *Arrigo Arrighetti architetto*, Archivio Storico Civico, Milano
- CALVINO I. (1973) – *Il castello dei destini incrociati*. Einaudi, Torino
- CICCONCELLI C. (1958) – “Scuole Materne, elementari e secondarie” In: CARBONARA P., *Architettura pratica, volume terzo, Composizione degli edifici. Sezione 7ª - Gli edifici per l’istruzione e la cultura*. Unione tipografico – Editrice Torinese, Torino
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (a cura di) – *Quaderni del centro studi per l’edilizia scolastica. L’arte della stampa*, Firenze
- MONTI E. (1956) – *Atti del Convegno*. Tamburini, Milano
- ROSSI A. (1965) – “Architettura per i musei”. In: R. Bonicalzi (a cura di) *Aldo Rossi. Scritti scelti per l’architettura e la città*. Quodlibet, Fermo

Annalucia D’Erchia (Taranto, 1989) è architetto e dottore di Ricerca in Dipartimento di Architettura, Ingegneria delle Costruzioni e Ambiente costruito (DABC), settore disciplinare Composizione Architettonica. La sua formazione di svolge presso il Politecnico di Milano. Dopo la laurea è ammessa al corso di Dottorato di Ricerca del Dipartimento ABC presso la stessa istituzione e conclude il suo percorso di ricerca con lode nel marzo 2020.

Il problema dell’aula, della composizione di aule e del progetto dell’edificio scolastico è affrontato nel PRIN Prototipi di scuole da Abitare – PROSA e nei Laboratori di Progettazione Architettonica della Facoltà di Architettura del Politecnico a Milano e nel Polo Territoriale di Mantova dove svolge attività di supporto alla didattica dal 2016 e all’interno di Workshop internazionali di progettazione.

Tommaso Brighenti
Le scuole di Guido Canella.
Tipo forma e comportamento

Abstract

Con questo testo si vuole ripercorre, brevemente, l'esperienza di uno dei principali maestri dell'architettura italiana, Guido Canella, in particolare ripartendo dal periodo legato alla formazione di una precisa idea di architettura maturata durante gli anni in cui era un giovane docente al Politecnico di Milano e di come questa formazione trova un riscontro diretto nelle sue opere costruite, focalizzandosi su una tipologia in particolare che ha caratterizzato l'opera e la ricerca di Canella: l'edificio scolastico. Queste ricerche condotte a scuola, inizialmente a fianco di Ernesto N. Rogers, hanno trovato poi esito in diverse opere costruite nelle quali l'attività scolastica, per mezzo di una progressiva "dilatazione tipologica", si integra a un articolato lavoro sulla funzione in grado di trasformare il tradizionale edificio scolastico in edificio pubblico.

Parole Chiave

Guido Canella — Hinterland — Scuole

Per parlare dell'opera di Guido Canella soffermandosi in particolare sui progetti e sulle ricerche legate al tema della tipologia scolastica, non si può non ripercorre, molto brevemente, alcune questioni cronologiche e altre, fondamentali, legate alla formazione di una precisa idea di architettura, maturata, come docente, all'interno delle aule universitarie. Questo perché l'opera costruita e la ricerca fatta a scuola, per Canella, sono due elementi inscindibili, che si muovono, costantemente, di pari passo.

È prioritario innanzitutto suddividere la sua esperienza didattica in due momenti: una prima stagione, definibile delle «grandi ricerche fondative»¹ che ha inizio con l'esperienza veneziana come assistente volontario nei primi anni '60 al corso di G. Samonà e successivamente comprende il biennio come assistente al corso di *Elementi di composizione* di E. N. Rogers dal 1962 al 1964, lavorando sul tema della Scuola Primaria, e poi la responsabilità come professore incaricato dello stesso corso lavorando: dal '64 al '66 (tema del teatro); dal '66 al '68 (tema del carcere); dal '68 al '70 (tema dell'università); dal '69 al '70 (tema della fiera come direttrice di sviluppo delle città del Lombardo-Veneto)²; un secondo momento, che ha inizio nel 1974, in cui Canella inizierà un'estesa attività di ricerca sui caratteri tipologici dell'architettura sviluppando un lavoro di ricontestualizzazione su Milano³ in collaborazione con Antonio Acuto e un gruppo di giovani docenti suoi allievi.

Della prima parte, brevemente, mi occuperò in questo scritto, momento in cui Canella costruirà un apparato teorico inerente alla città e ai suoi processi di trasformazione, progettando e realizzando alcune tra le principali tipologie di edifici pubblici, tra cui proprio degli edifici scolastici, in rapporto alla città e alla sua realtà territoriale.



Fig. 1
Copertina del libro: AA. VV., *L'utopia della realtà. Un esperimento didattico sulla tipologia della Scuola Primaria*, De Donato, Bari, 1965.



Fig. 2
Copertina del libro: Guido Canella, *Il sistema teatrale a Milano*, Dedalo, Bari, 1966.

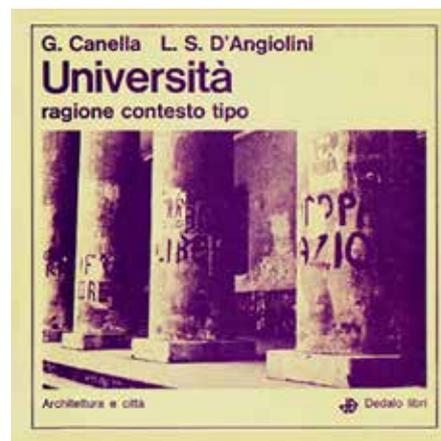


Fig. 3
Copertina del libro: Guido Canella, Lucio S. D'Angiolini, *Università, ragione contesto tipo*, Dedalo, Bari, 1975.

In questi edifici e soprattutto nei progetti didattici, risalterà la concezione della tipologia come invariante morfologica che permetterà a Canella di ricercare quei caratteri “caso per caso” in un concreto storico circoscritto, tenendo conto, come afferma Bordogna «delle specificità contestuali e delle trasformazioni ipotizzabili nei singoli assetti funzionali: è in questo senso, infatti, che la tipologia acquista valore di assunto metodologico, divenendo di fatto la “filosofia” dell’architetto» (Bordogna 1981, p. 78). Per questo è necessario fare chiarezza su alcuni passaggi del suo pensiero prima di introdurre alcuni casi specifici legati ai lavori didattici e all’opera realizzata.

Coscienza storica; invarianti formali-funzionali; ideazione tipologica

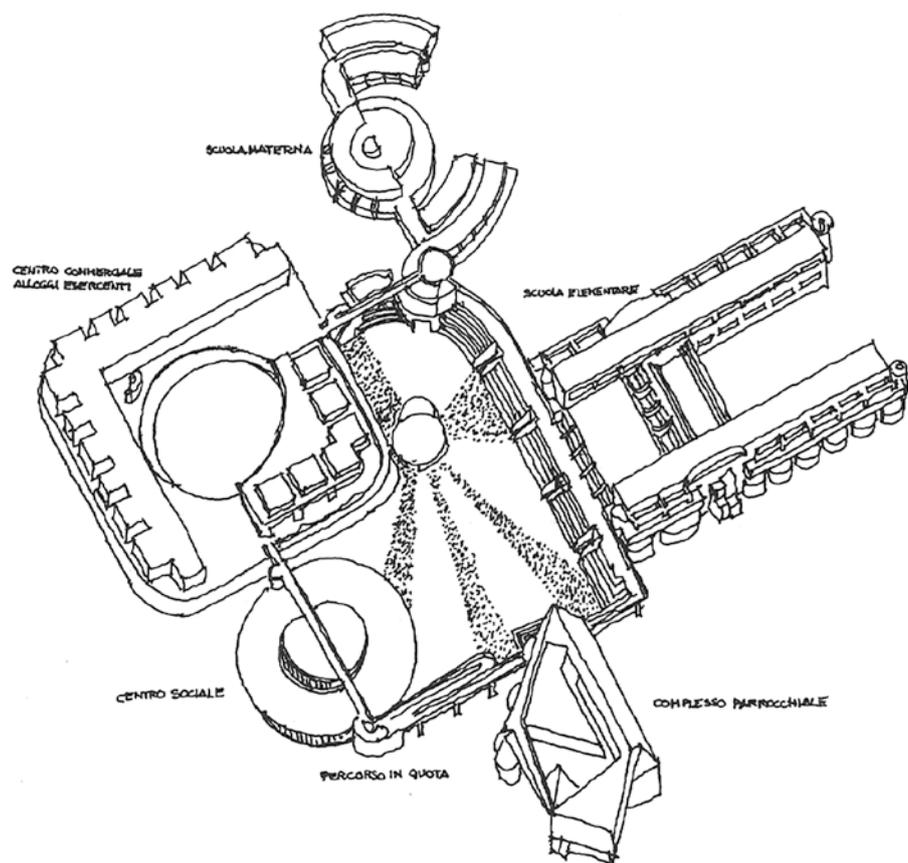
L’approccio all’insegnamento con cui Canella affrontò le questioni legate al progetto architettonico risale al corso di *Elementi di composizione* a cui, fin dall’anno accademico 1962-1963, prese parte, tentando, fin da subito, di delimitare la sfera di pertinenza che ruota attorno al progetto ritenendo necessario «rendere operante l’analisi dell’architettura al di fuori di un esame comportamentistico, ma anche al sicuro da un esame estetico-convenzionale, attraverso un processo filologico-semanticamente più complessamente conoscitivo, ossia interamente riferito all’architettura in quanto prodotto storico» (Canella 1968a, p. 90).

Canella condurrà un’analisi di quelle figure dell’architettura che ne hanno contraddistinto la sequenza storica, allo scopo di «rimuovere alcuni pregiudizi e di storicizzarne le cause di concorso – per un loro impiego nella composizione architettonica, in grado – di coinvolgerne, insieme all’emblema, il comportamento in esso obbligato» (Canella 1972, p. 100).

L’acquisizione di una “coscienza storica”, dove via via si realizzano «le rappresentazioni della vita in una determinazione concreta» (Rogers 1963, pp. 2-3), ricca di quei “germi” atti alla trasformazione, diventava quindi il primo elemento del fenomeno architettonico da acquisire, strumento conoscitivo necessario per la comprensione della realtà.

Successivamente, è importante ricordare come, proprio sulla base di questa coscienza storica, Canella introdurrà uno degli elementi più importanti della sua ricerca, le *invarianti formali-funzionali* che, come lui stesso sosterrà, costituiranno «il disporsi dell’architettura nel contesto fisico: sia che essa ne tenga conto direttamente (come prassi), sia che essa ne tenga conto implicitamente (come teoria)» (Canella 1968a, p. 90). L’invariante diventa quindi lo strumento che gli permetterà di studiare quegli assetti spaziali per poter definire un nuovo concetto di tipologia architettonica.

Per fare chiarezza, oltre all’esempio che riporta nel suo testo *Dal laboratorio della composizione*, in cui dimostra come la forma del tempio a pianta

**Fig. 4**

Guido Canella, Piazza nel Centro di Servizi al Villaggio Incis, Pieve Emanuele Milano, 1968-91. Schizzo di Guido Canella. Archivio Guido Canella, Milano.

centrale rinascimentale non dipenda solo da questioni di ordine allegorico-iconologico riprese dalla trattatistica rinascimentale, ma dai rapporti che essa ha con il contesto di destinazione, Canella, in un suo scritto di diversi anni successivo, individuerà esempi di invarianti nell'architettura milanese, strumenti fondamentali che troveranno un riscontro pratico nelle opere costruite, come ad esempio il policentrismo, la discontinuità (nel senso di carenza di gerarchia e di crescendo per sequenze), l'introversione, la promiscuità e la contaminazione fino ad arrivare all'anacronismo, tutti elementi invarianti che lui stesso definisce sì «morfologicamente incoerenti – ma – strutturalmente organici dacché evidenziano tipicamente la frequenza, l'intensità, la polarità degli scambi che una cultura di frontiera e una configurazione insediativa ad arcipelago hanno sedimentato nel lungo periodo» (Canella 1989, p. 59).

Dunque, la scelta dell'invariante, che nasce da una vocazione intuitiva-interpretativa, trova una sua applicazione nel reale attraverso il passaggio da una «figurazione astrattamente consegnata», come ad esempio accade per un componimento letterario, pittorico, musicale, «a un contesto storicamente e collettivamente costituito» come quello della città⁴ e della sua periferia, luogo in cui l'architettura non deve mimetizzarsi, ma spazio di approfondimento del compito istituzionale che essa deve svolgere. La città, intesa come fatto storico e strutturale dalla quale è possibile estrarre e riconfigurare quelle potenzialità funzionali, tipologiche e soprattutto formali secondo vocaboli volta a volta di "conformità" o di "difformità", ma sempre sottesi a un'ipotesi di trasformazione. «Perché è proprio nel corpo fisico della città che le dinamiche strutturali e le sovrastrutture culturali si traducono in assetti spaziali, ovvero isolati, piazze, nuovi quartieri, infrastrutture, fino al determinarsi della specifica opera architettonica» (Manganaro 2013, p. 108). La storia, la città e il suo contesto fisico, le invarianti formali-funzionali, porteranno Canella a maturare un nuovo concetto di tipologia architettonica

che, come si vedrà in seguito, soprattutto nei suoi edifici scolastici, verrà messo in atto. Lo studio della tipologia diventa strumento operativo direttamente finalizzato al progetto, «quella specifica invariante relativa agli assetti spaziali assunti da una specifica destinazione d'uso o funzione, nella successione storica» (Manganaro 2013, p. 111), ricerche caratterizzate da una costante rimessa in discussione della tipologia giungendo, attraverso il progetto, ad una forma costitutiva e soggettiva e ad un'idea di architettura consapevole del compito funzionale a cui l'architettura non può sottrarsi⁵. L'ideazione tipologica rappresenta quindi quella capacità di sintesi che l'architetto, ma anche l'allievo, deve compiere per giungere al progetto, “luogo concettuale” ma anche “fisico” che promuove «l'avanzamento disciplinare garantendosi in tal modo piena legittimità scientifica» (Bordogna 1987, p. 17). Scriverà Canella in merito: «[...] Per tipologia non intendo una classificazione tassonomica, distribuzionale – nel senso usato dai linguisti – ma la ricerca protesa a recuperare (nell'analisi critico-storica) e a riesprimere (nella sintesi compositivo-progettuale) quei caratteri primari, di più lunga durata [...] che contraddistinguono la singolarità di un paesaggio antropico. Il grado di razionalità di un'opera di architettura non può dunque essere desunto dalla logica formale e da quella costruttiva, ma dal suo complesso modo di corrispondere nel tempo e nello spazio, per coerenza o per contraddizione, a quell'insieme che ha assunto funzione e significato di individualità urbana» (Canella 1989, p. 57).

La scuola. Tra teoria e prassi

I temi che contraddistinsero i suoi corsi riguardavano quei capisaldi formali dell'architettura che Canella stesso collocherà nei “mausolei”, nel suo importante scritto del 1968 intitolato *Mausolei contro computers*. Questi temi erano legati ai comportamenti e alle funzioni di vita associata, comportamenti in grado di modificare l'ossatura della città.

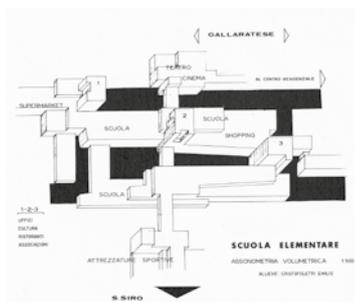
Così la scuola, il teatro, persino una funzione marginalizzata come il carcere, l'università e la fiera sono visti come “gangli” urbani, «caposaldi sui quali dovrebbe essere organizzata, costruita e qualificata una nuova immagine di città, come legame, a un tempo, a un orizzonte fenomenico, a una “visione del mondo”»⁶ (Canella 1968b), mausolei dotati di una loro «autonomia di significato» e di una «gerarchia visiva con l'ambiente circostante».

Ma è sul tema della Scuola⁷, argomento di questo numero di FAM, su cui mi vorrei soffermare in questa seconda parte, tema in cui i modelli pedagogici più aggiornati verranno utilizzati come espressione di un tessuto sociale e l'organismo scolastico verrà impostato e decifrato partendo dalle sue componenti pedagogico-didattiche e come, queste ricerche, troveranno poi una concretizzazione fisica nelle opere costruite e realizzate da Canella, in particolare nell'Hinterland milanese.

Il tema della scuola primaria fu il primo affrontato tra le “ricerche fondative” degli anni Sessanta, nel biennio dal 1962 al 1964.

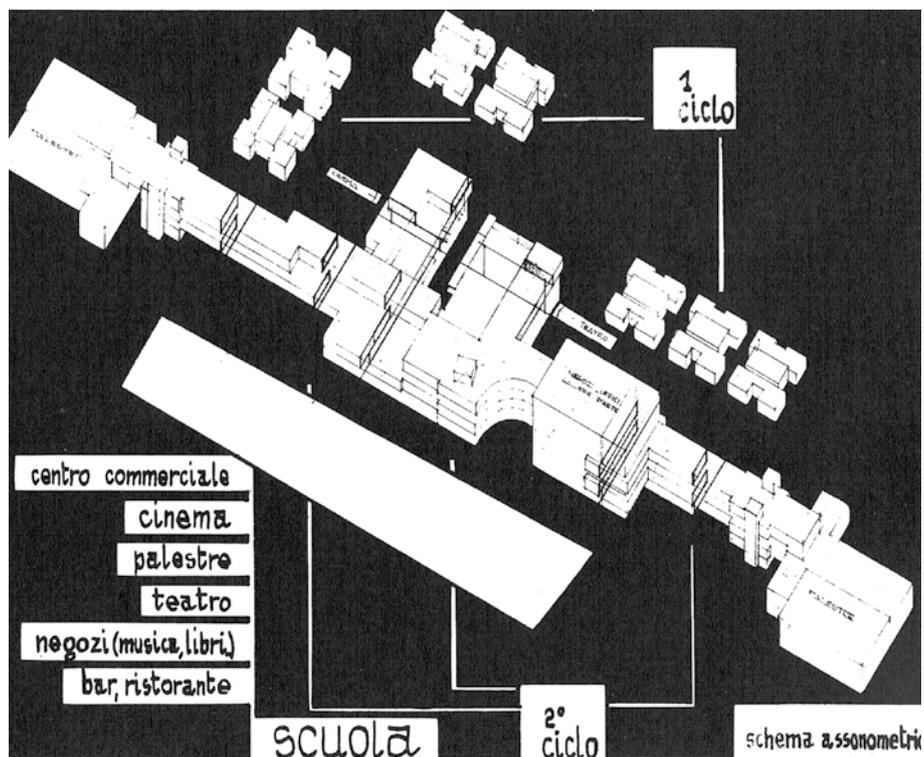
Canella era allora assistente di Ernesto Nathan Rogers, presso la Facoltà di architettura del Politecnico di Milano nel corso di *Elementi di Composizione*⁸ e parte dei lavori fatti con gli studenti verranno pubblicati nel celebre libro *Utopia della Realtà* che divenne slogan nel «significato di una ricerca capace di trascendere la contingenza in nome della realtà che non è mai statica ma sempre in divenire» (Rogers 1965).

Il corso si poneva in antitesi a tutta quella manualistica corrente che, convenzionalmente, assegnava alla didattica nozioni date per definitive, metodologia che in quegli anni spesso imperava nelle varie Facoltà di Archi-



Figg. 5 a-b

Progetti realizzati al corso di Elementi di Composizione della Facoltà di Architettura del Politecnico di Milano sotto la guida di Ernesto N. Rogers. Progetti didattici sulla Scuola Primaria, anno accademico 1962-63. Assistente Guido Canella. Consulenza per la struttura dinamica del territorio, Lucio Stellario d'Angiolini. Assonometrie dei servizi della fascia secondaria: progetti degli studenti E. Cristofolletti (sopra), V. Paci (a destra)



tettura, e cercava di coinvolgere diversi problemi simultaneamente, con continuità, attraverso il tentativo di attribuire alla composizione architettonica minore automaticità e immediatezza, concentrandosi sulle proprietà intrinseche della sua tecnica specifica e del suo incessante rapporto con la storia dell'architettura.

Il tema della tipologia della Scuola Primaria fu affrontato come ricerca metodologica, quindi non "praticistica-professionale", ma in grado di «assumersi il compito di anticipare, attraverso modelli di verifica, le evoluzioni funzionali secondo cui la società tende a organizzarsi nelle sue espressioni» (Rogers et al. 1965, p. 134).

Lo studio era volto principalmente al contenuto sociale della scuola dove la scelta pedagogica era data come logica conseguenza della ricerca.

La scuola diventava quindi l'occasione di studio del rapporto tra uomo e città e del problema, ancora oggi presente, dell'adeguamento delle strutture della società alle esigenze del cittadino: «La conoscenza della società presente implica la conoscenza della storia della quale il presente è un momento di sviluppo: senza questa conoscenza la considerazione di ogni fenomeno resta indeterminata e gli oggetti non riescono ad essere localizzati entro le coordinate dello spazio e del tempo» (Rogers 1962).

Come si vede nei lavori che furono pubblicati, i progetti non erano spinti al dettaglio architettonico, alla ricerca dei materiali o degli aspetti linguistici, ma le figure restavano forme neutre, composte l'una con l'altra fino ad arrivare ad una scelta "conoscitivamente fondata", in cui lo studente poteva «assecondare, fino a vincolare, il rispetto, di un preciso programma e di una decisiva trasformazione» (Canella 1972, p. 99) pervenendo ad una sintesi coerente alla sua logica formale o costruttiva.

Tutto ciò è riscontrabile chiaramente nei lavori pubblicati nel libro *L'utopia della realtà*, in particolare dai gruppi coordinati dallo stesso Canella e successivamente troverà conferma anche nei famosi prototipi didattici dove verranno realizzati quegli "embrioni formali" nei quali si fa più «incisivo il dettato della società», che contengono il «sigillo dell'idea architettonica» (Canella 1966, p. 165).

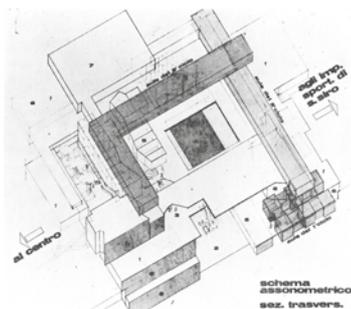
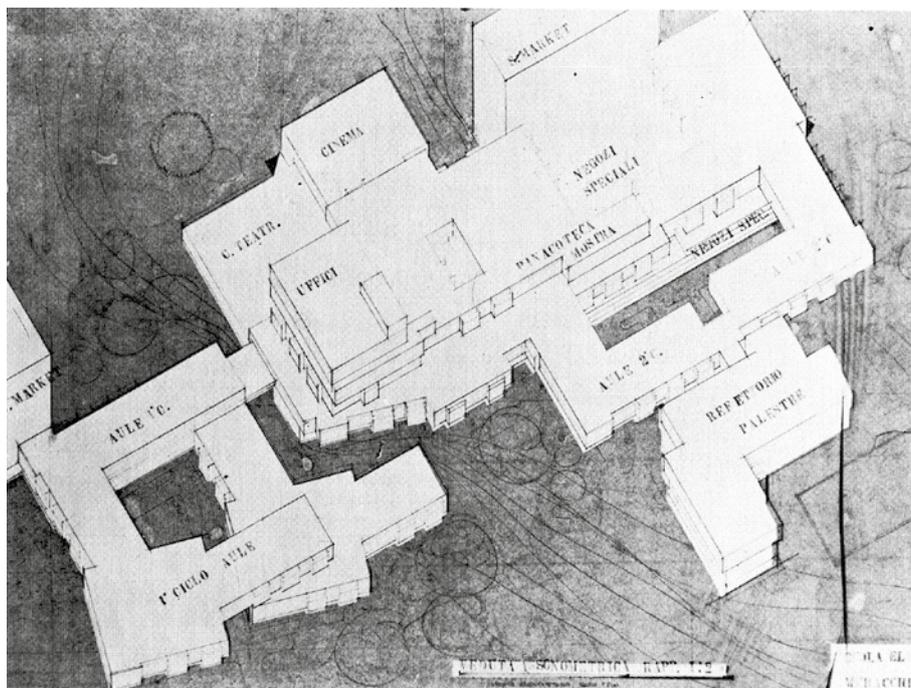


Fig. 6 a-b

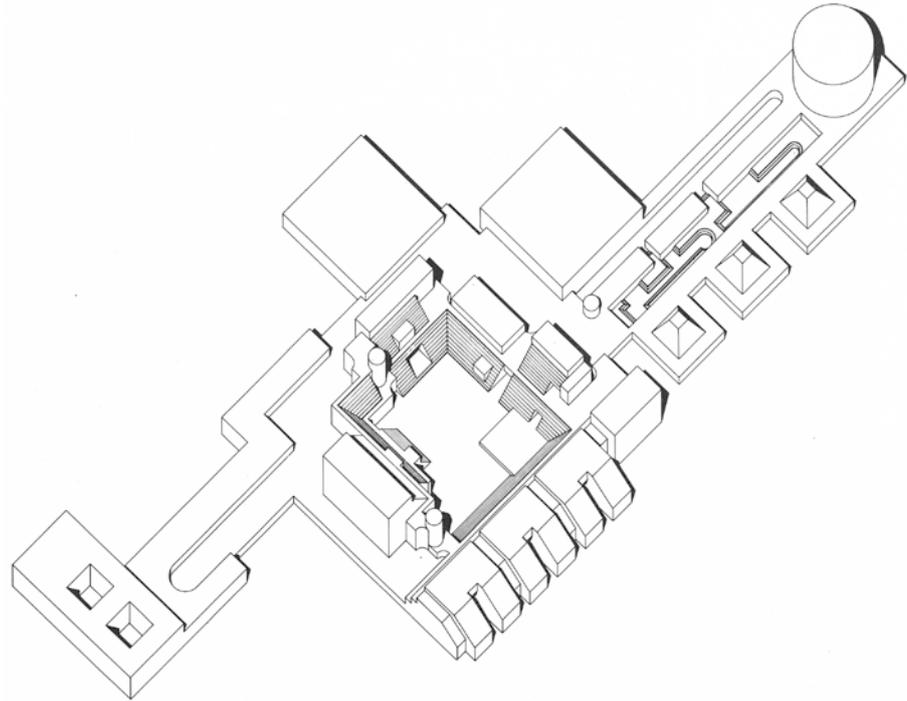
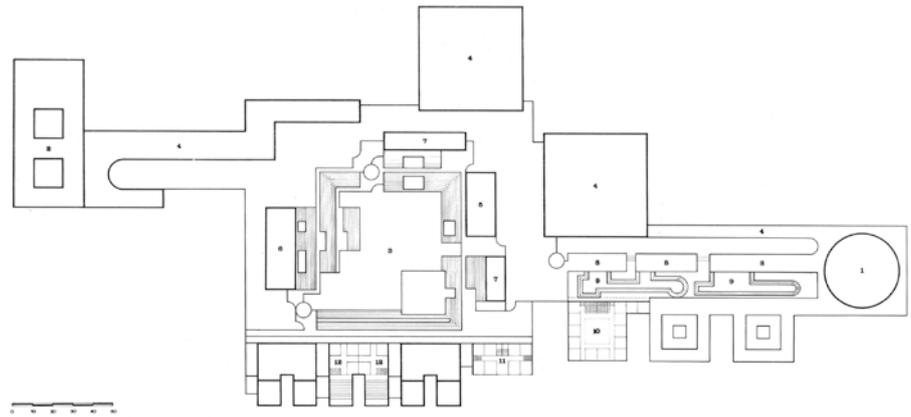
Progetti realizzati al corso di Elementi di Composizione della Facoltà di Architettura del Politecnico di Milano sotto la guida di Ernesto N. Rogers. Progetti didattici sulla Scuola Primaria, anno accademico 1962-63. Assistente Guido Canella. Consulenza per la struttura dinamica del territorio, Lucio Stellario d'Angiolini. Assonometrie dei servizi della fascia secondaria: progetti degli studenti A. Cominazzini (a destra), E. Muracchini (sopra).



L'embrione formale sarà l'elemento decisivo della sua ricerca progettuale condotta negli anni '60, architetture capaci di rappresentare le potenzialità di trasformazione dei comportamenti nelle attività di vita associata e lo studio delle questioni tipologiche, esito di un montaggio di funzioni integrate, che solo nella loro unione trovano compiutezza formale.

Architetture, articolate tipologicamente, ma fatte da masse volumetriche neutre, prive di dettagli, nelle quali l'invariante diventerà qualcosa di reale e concluso, fisicamente riscontrabile e individuabile attraverso un sistema funzionale ben definito visto «come patrimonio inscindibile dalla storia dell'architettura [...] che non può essere ridotta all'accezione particolaristica di funzione ereditata dalla manualistica ottocentesca ed esasperata dalla componente tayloristica del movimento moderno» (Bordogna 1987, p. 16). Questi lavori dimostrano come anche il lavoro sulla forma assumerà una straordinaria importanza, una forma che quindi non nasceva da una deduzione sistematica, da regole predeterminate e tipologie ripetibili, ma dall'essenza stessa dei mezzi impiegati, dall'analisi quindi e dalla attenta selezione di questi mezzi scelti: «Perciò, in questo lavoro, non si devono trovare i presupposti di una tendenza nella scelta di figure simili valide dappertutto, ma essi vanno verificati in intenzioni e direzioni comuni di conoscenza, capaci di riconoscere e conquistare un contesto nuovo all'architettura – una forma – capace di coinvolgere insieme all'emblema il comportamento in esso obbligato. Soltanto così, promuovendo la scelta della figura a un tutt'uno con la scelta del tipo (cioè, con la geometria stessa della funzione), essa è in grado di costituirsi in programma contro la separazione, per un diverso e nuovo comportamento, per un diverso e nuovo rapporto tra pubblico e privato, tra collettivo e individuale ecc» (Canella 1972, p. 99).

È innegabile come queste ricerche sul tema della Scuola Primaria, questi “embrioni formali”, contribuirono allo sviluppo in Canella di una precisa idea di architettura che troverà il suo massimo raggiungimento nelle sue opere realizzate dove risulterà chiaramente impressa, come afferma Bordogna (1981): «l'influenza degli studi sui processi di integrazione e consolidamento funzionale, interpretati come tendenze strutturali che caratterizzano le configurazioni tipologiche e insediative di contesti altamente

**Figg. 7 a-b-c**

Progetto didattico n.4. Piazza-anfiteatro; Plesso scolastico dell'obbligo; Attrezzature ai consumi. Novegro di Segrate. 1. Silo. 2. Stazione FFSS e MM. 3. Campo scolastico per teatro e attività all'aperto. 4. Consumi. 5. Ristorante. 6. Ospitalità. 7. Uffici. 8. Gallerie. 9. Mostre all'aperto. 10. Aule primo ciclo. 11. Aule base secondo ciclo. 12. Appartamento didattico terzo ciclo; Assonometria del Prototipo didattico; planimetria; disegno di Guido Canella del prototipo. Archivio Guido Canella, Milano.

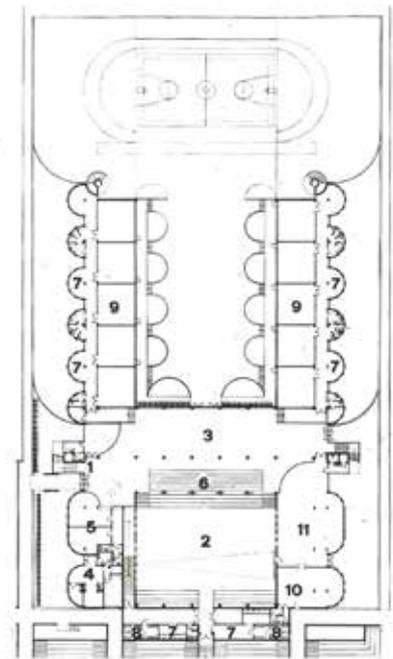
sviluppati; tendenze in se neutrali, ma delle quali, in sede progettuale, si tratta di forzare le virtualità positive attraverso una forte intenzionalità di distinzione e la prefigurazione di nuovi comportamenti di massa».

In questi progetti l'attività scolastica risulta sempre essere integrata a un articolato regime funzionale, trasformando l'edificio scolastico, in vero edificio pubblico, che, come una basilica laica, attraverso una sapiente caratterizzazione linguistica carica di citazioni provenienti da quella coscienza storica descritta inizialmente, «diventa momento di identificazione culturale e di autorappresentazione delle comunità cui è destinato» (Bordogna 1981, p. 78). Cito solo quattro casi, a mio parere tra le scuole più emblematiche progettate da Canella⁹.

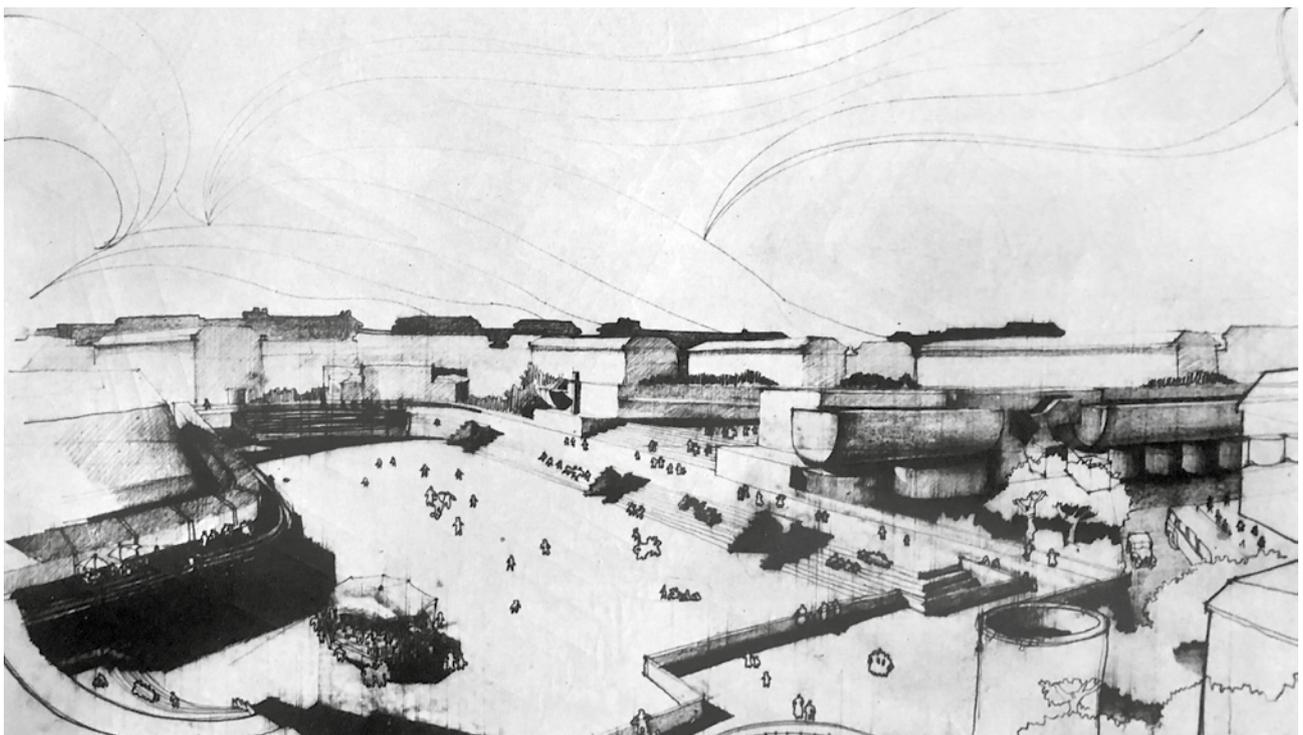
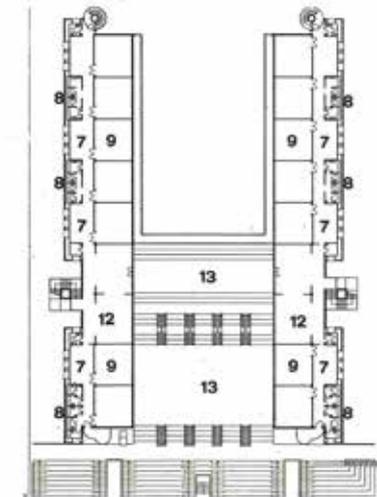
La Scuola elementare presso il Villaggio Incis di Pieve Emanuele (1968/73), edificio che contribuisce alla costruzione di una piazza articolata dall'integrazione di diversi edifici con funzioni differenti (Scuola elementare, Scuola materna, complesso parrocchiale, Centro Commerciale, Edificio multiuso) è articolata in tre corpi: due paralleli, con le aule e un corpo interposto tra essi ortogonalmente contenente l'atrio d'ingresso, direttamente aperto sulla palestra ribassata, il refettorio, le segreterie ma soprattutto caratterizzato da una grande gradonata, ricavata nella copertura dei sottostanti spogliatoi della palestra, che delinea il prospetto corto dell'intera scuola in affaccio alla piazza pubblica (spalti oggi malauguratamente sostituiti da un terrapieno verde).

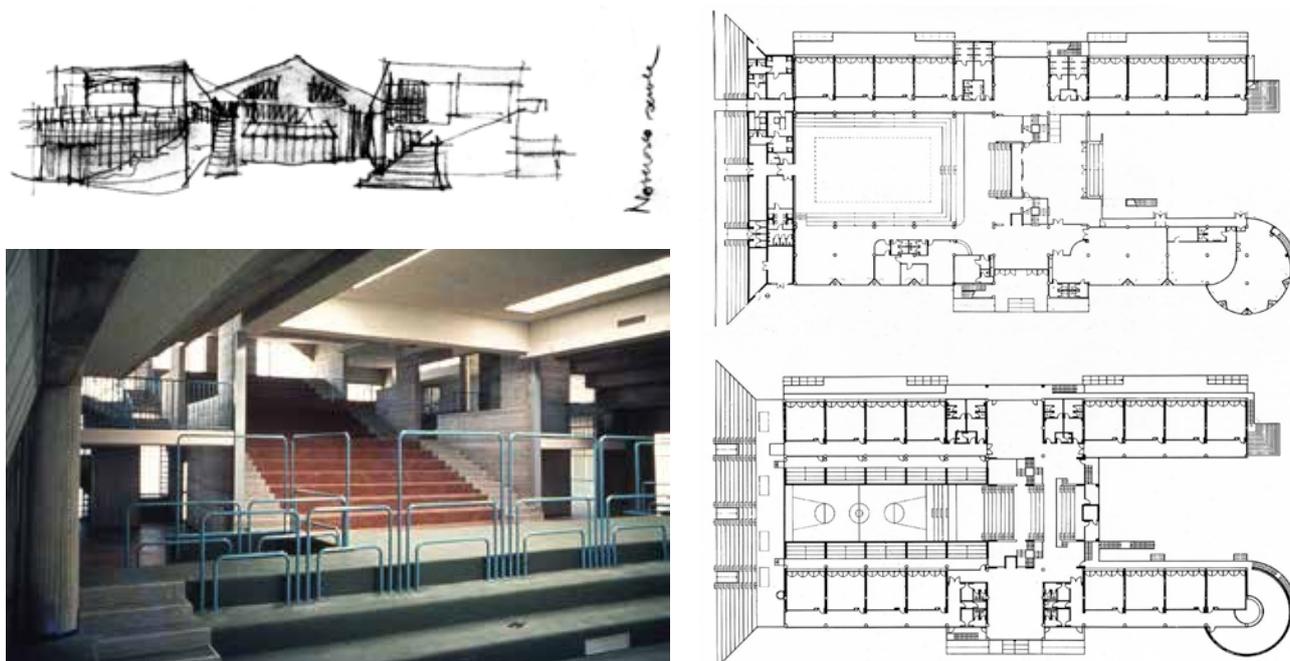
Figg. 8 a-b-c-d

Guido Canella con Michele Achilli e Daniele Brigidini. Piazza nel centro di servizi al villaggio Incis di Pieve Emanuele, Milano, 1968-82. Veduta sud ovest del cortile (foto di E. Ghiringhelli); pianta di progetto; veduta verso la piazza con la gradonata (foto di E. Ghiringhelli); veduta della piazza.



piano terreno, q. 0.15



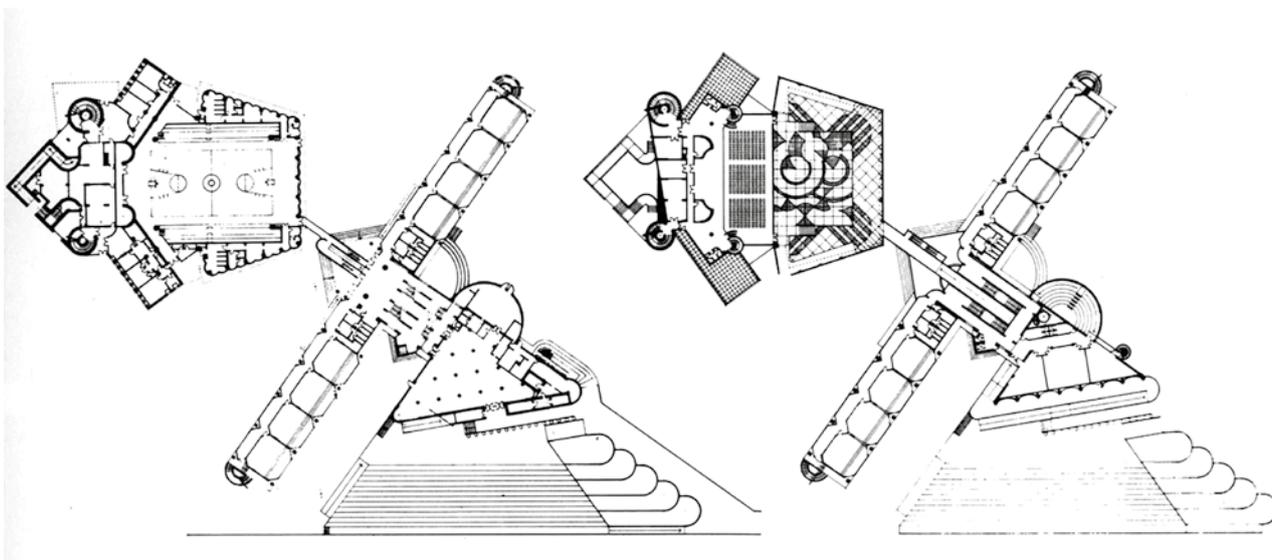
**Figg. 9 a-b-c**

Guido Canella con Michele Achilli e Dante Brigidini, Scuola elementare con scuola materna e campo sportivo a Noverasco di Opera, 1974-76. Schizzo di progetto; Piante del piano terra e del piano primo; Vista interna della gradinata in affaccio sul campo sportivo che diventa un piccolo teatro.

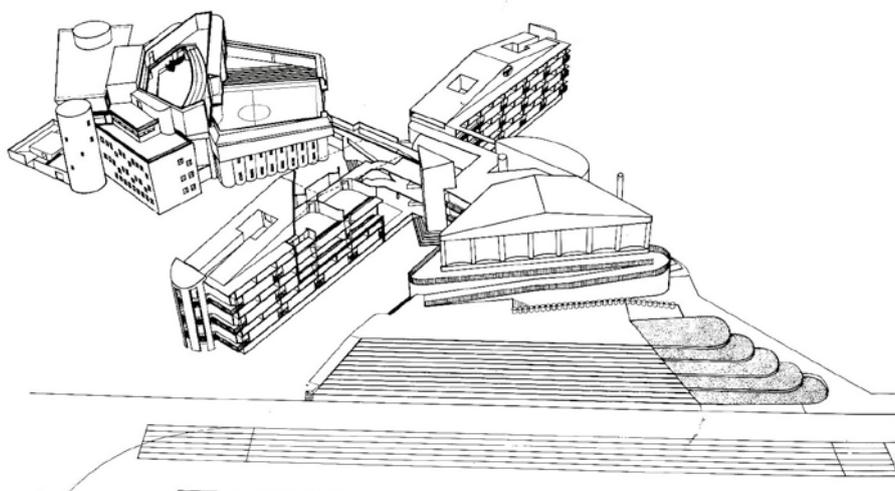
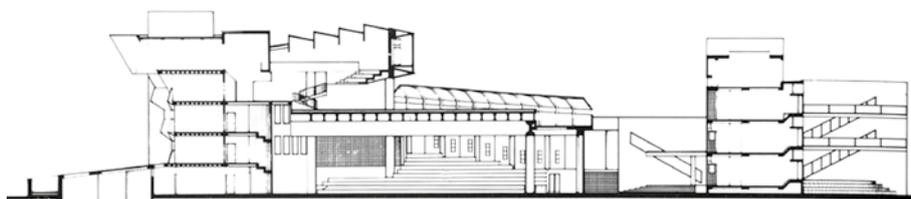
La Scuola elementare con sezione di scuola materna di Noverasco e con campo sportivo (1971) adotta il tipo basilicale a tre navate. Nelle navate laterali si trovano le aule e i servizi mentre in quella centrale Canella inserisce la palestra, sulla quale si affaccia una gradinata che funge sia da tribuna che da piccolo teatro/aula magna a disposizione degli studenti e della comunità e coperta a sua volta con una copertura gradinata che diventa un piccolo sfogo all'aperto per le aule del corpo nord.

Nella Scuola media annessa al complesso municipale di Pieve Emanuele (1972) le funzioni scolastiche vengono fisicamente integrate con le attività della comunità di Pieve Emanuele da quelle municipali e amministrative a quelle culturali e sportive: la palestra della scuola diventa palazzetto dello sport e le sue gradinate sala d'attesa per chi si reca in Comune; l'aula magna diventa aula consigliare, auditorium e teatro, ospitando, per diversi anni, importanti compagnie teatrali; la biblioteca scolastica diventa biblioteca comunale; il refettorio, mensa per i dipendenti comunali e i lavoratori della zona, la copertura della palestra una grande piazza sopraelevata che domina sul paesaggio circostante.

Infine la Scuola media con attrezzature sociali municipali a Monaca di Cesano Boscone (1975-1982), che rappresenta uno dei casi più emblematici dell'opera di Canella per il suo presupposto di trasformazione dei comportamenti civili. L'edificio è formato da un grande corpo cilindrico, posto a cerniera tra i due corpi scolastici in linea, che contiene una grande palestra sormontata, attraverso una struttura portante di colonne in cemento armato e travi reticolari trasversali in acciaio, da un auditorium/teatro contenente circa 500 posti a sedere con camerini annessi, una biblioteca e delle aule speciali. Questo corpo cilindrico, che diventerà teatro, cinema, palazzetto dello sport per un intero settore di espansione dell'Ovest milanese, alternerà, alla vita scolastica, la vita della città, diventandone di fatto, «il fulcro visivo e civile, assumendo così i caratteri di un'«architettura di fondazione», motrice di urbanizzazione e di riagggregazione sociale di contesti insediativi fortemente degradati» (Bordogna 1981, p. 78). Per concludere, è doveroso riportare la questione all'oggi e chiedersi qual è l'eredità di queste ricerche e di queste opere e perché è importante continuare a studiarle, mostrarle agli studenti, interrogarsi su di esse.

**Fig. 10 a-b-c**

Guido Canella con Michele Achilli, Centro civico con municipio, scuola media e campo sportivo a Pieve Emanuele, 1971-1978. Pianta generale del piano terra e del piano secondo/terzo; sezione trasversale; spaccato Assonometrico;

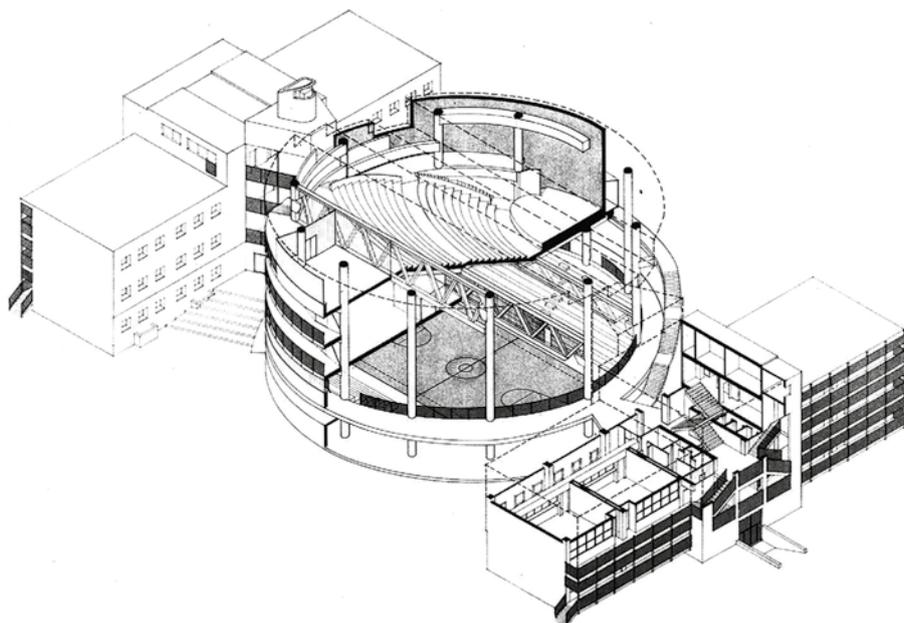
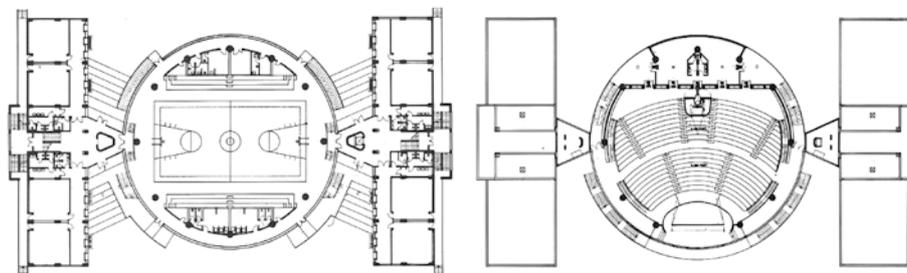


In primo luogo la riflessione principale va a un certo modo di intendere la scuola, la didattica e la ricerca per Canella, e di come questa ricerca trova poi un riscontro nell'opera costruita. Scriveva Rogers a proposito della ricerca fatta a scuola di come essa debba restare «libera da quei compromessi d'ordine pratico e contingente che appesantiscono l'esplicazione (e, persino, la formulazione) dei programmi di una società in divenire» (Rogers 1965, p. 14). Questo aspetto, che oggi si sta via via sgretolando, dovrebbe essere un punto indiscutibile all'interno delle nostre università.

Poi vi è l'importanza di certi aspetti teorici che per Canella riguardano «più l'oggetto e i mezzi di trasmissione della conoscenza che la definizione ultima dell'architettura in stile»¹⁰ (Fiori, Boidi 1984, p. 17), ambizione nobile, che non rimane solo utopia ma trova una verifica reale nel progetto allontanandosi da quelle architetture condizionate dal predominio dell'immagine, dalle necessità consumistiche, dalle ragioni illusorie della tecnica e delle mode.

Figg. 11 a-b-c

Guido Canella con Michele Achilli e Dante Brigidini, Scuola media con attrezzature sociali municipali a Monaca di Cesano Boscone, Milano, 1975-82. Veduta dell'ingresso e dei percorsi esterni, (Foto di Carla De Benedetti); piante del piano terra e del piano terzo/quarto; spaccato assonometrico;



Infine, l'ultimo aspetto, è relativo a un certo modo di intendere l'architettura intesa non solo come rappresentazione, ma come volontà di trasformazione che contempla una concezione del mondo, come tentativo di costruzione di una nuova identità, luogo in cui trasmettere una base conoscitiva per sviluppare, con autonomia e rigore, l'espressione.

Tutti aspetti fondamentali che dovrebbero essere costantemente discussi e restare al centro della nostra disciplina.

Note

¹ Di queste esperienze è da sottolineare in primo luogo la durata biennale dei lavori di ricerca, in cui l'analisi istruttoria assumeva un ruolo decisivo spingendosi in molti casi oltre i confini strettamente disciplinari grazie anche a saperi diversi trasmessi dai docenti provenienti da varie discipline, messi in campo dallo stesso Rogers e dai suoi allievi. Questo atteggiamento, caratterizzato da una forte presa di posizione, riportò l'attenzione sulla centralità del progetto architettonico contro la tendenza a tenere marginale o addirittura escluderne il ruolo formativo nella Facoltà di Architettura nel periodo di contestazione tra il 1963 e il 1968. Tra i volumi pubblicati da Canella in merito a queste ricerche si ricorda: *L'utopia della realtà*, pubblicato assieme a Rogers, del quale Canella curò la redazione del volume; *Il sistema teatrale a Milano* che, nel 1966, inaugurò la collana Architettura e Città curata da Guido Canella pubblicata da Dedalo nella quale, nel 1975, Canella con D'Angiolini pubblicò anche il libro *Università ragione contesto tipo*.

² Questa prima fase si concluderà nel 1971, con la sospensione che, il ministro democristiano Misasi, decretò nel confronto del Consiglio di Facoltà composto da sette membri di più generazioni di maestri tra cui Albini, Bottoni, Belgiojoso, De Carli, Viganò e, tra i più giovani, Rossi, Canella e Portoghesi. Questa sospensione durò circa tre anni ed ebbe conseguenze rilevanti perché al reintegro Albini e Bottoni mancheranno e Rossi non tornerà più ad insegnare a Milano perché si trasferirà a Zurigo e poi a Venezia. Relativamente agli anni della formazione si veda il testo di Bordogna E. (1987) – “*Gli anni della formazione*”. In: Id., *Guido Canella. Architetture 1957-1987*. Electa, Milano, 7-12.

³ Guido Canella nel 1974-1979 dirigerà l'Istituto di Composizione, nel 1979-1981 il Dipartimento di Progettazione Architettonica del Politecnico di Milano e nel 1977 fonderà la rivista trimestrale *Hinterland. Disegno e contesto dell'architettura per la gestione degli interventi sul territorio*.

⁴ Scrive Elvio Manganaro nel suo libro sul concetto di tipologia edilizia in Italia: «In realtà la ricerca delle invarianti non è solo un meccanismo di tipo riflessivo e descrittivo, buono in fase analitica, ma è reversibile, in quanto organizza le conoscenze in categorie formali e funzionali da subito impiegabili dall'architetto. Canella parla addirittura, a proposito delle invarianti, di embrioni funzionali e fisici in cui l'architetto può controllare i processi architettonici». In: Manganaro E. (2013) – *Funzione del concetto di tipologia edilizia in Italia*. Mondadori, Milano, 110.

⁵ Cfr. Canella G. (1985) – “Dieci opinioni sul tipo. Interventi di Oswald Ungers, Oriol Bohigas, Carlo Aymonino, Anton Schweighofer, Aldo Rossi, Manuel de Solà-Morales Rubió, Ludovico Quaroni, Rob Krier, Guido Canella, Aldo van Eyck”. Casabella, 509-510, (gennaio-febbraio), 108.

⁶ Questo testo è stato pubblicato in: Canella G. (1968) – “Mausolei contro computers”. *Il Confronto*, 1, (IV), 39-43. Ripubblicato in lingua francese con il titolo “Mausolées contre computers”. *L'Architecture d'Aujourd'hui*, 139, (settembre 1968), 4-7; e nelle riviste *L'architetto*, 1-2, (XIV 1969), 8-11; *Hinterland*, 18 (settembre 1981), 4-9; infine è stato ripubblicato in: Id. (2011), *Un ruolo per l'architettura*, Monica L. (a cura di). Clean edizioni, Napoli, 6-45.

⁷ Canella G. (1965) – “Relazioni tra morfologia, tipologia dell'organismo architettonico e ambiente fisico”. In: AA. VV., *L'utopia della realtà. Un esperimento didattico sulla tipologia della Scuola Primaria*. Leonardo da Vinci, Bari, 66-81.

⁸ E.N. Rogers ebbe l'incarico del Corso di *Elementi di composizione* tenuto presso la Facoltà di Architettura del Politecnico di Milano nei due anni accademici 1962-1963 e 1963-1964 (anno in cui Rogers divenne titolare della cattedra).

⁹ In merito agli edifici scolastici progettati da Guido Canella si vedano in particolare le monografie: Suzuki K. (a cura di) (1983) – *Guido Canella*. Zanichelli, Bologna; Bordogna E. (1981) – “Radici tipiche della architettura scolastica a Milano”. *Hinterland*, 17, (marzo), 68-78; Bordogna E. (1987), *Guido Canella. Architetture 1957-1987. Cit.*;

Bordogna E. (2002) – *Guido Canella. Opere e progetti*. Electa, Milano. Si veda anche il contributo su volume: Prandi E. (2014) – “Nel gran teatro dell’Hinterland e non solo”. In: Bordogna E., Canella Ge., Manganaro E. (a cura di) (2014) – *Guido Canella 1931-2009*. Franco Angeli, Milano, 231-237.

¹⁰ Si veda l’intervista a Guido Canella pubblicata in: Fiori L. e Boidi S. (1984) – “Intervista a Guido Canella. La reinvenzione tipologica”. In: Id., (a cura di) – *Canella. Centro Civico*. Abitare Segesta, Milano, 17.

Bibliografia

BORDOGNA E. (1981) – “Radici tipiche della architettura scolastica a Milano”. *Hinterland*, 17, (marzo), 66-78.

BORDOGNA E. (1987) – *Guido Canella. Architetture 1957-1987*. Electa, Milano.

BORDOGNA E. (1986) – “Meditazioni gaddiane”. *L’architettura*. Cronache e storia, 363 (gennaio), 6-46.

BORDOGNA E. (2002) – *Guido Canella. Opere e progetti*. Electa, Milano.

BORDOGNA E., CANELLA GE. e MANGANARO E. (a cura di) (2014) – *Guido Canella 1931-2009*. Franco Angeli, Milano.

CANELLA G. (1965) – “Relazioni tra morfologia, tipologia dell’organismo architettonico e ambiente fisico”. In: ROGERS E. N. ET AL., *L’utopia della realtà. Un esperimento didattico sulla tipologia della Scuola Primaria*. Leonardo da Vinci, Bari.

CANELLA G. (1966) – *Il sistema teatrale a Milano*. Dedalo libri, Bari.

CANELLA G. (1968a) – “Dal laboratorio della composizione”. In: AA.VV., *Teoria della progettazione architettonica*. Dedalo, 1968.

CANELLA G. (1968b) – “Mausolei contro computers”. *Il Confronto*, 1, (IV), 39-43.

CANELLA G. (1972) – “Ingegneri create nuove forme”. *Controspazio*, 5-6 (IV), 99-100.

CANELLA G. (1985) – “Dieci opinioni sul tipo. Interventi di Oswald Ungers, Oriol Bohigas, Carlo Aymonino, Anton Schweighofer, Aldo Rossi, Manuel de Solà-Morales Rubiò, Ludovico Quaroni, Rob Krier, Guido Canella, Aldo van Eyck”. *Casabella*, 509-510, (gennaio-febbraio), 92-112.

CANELLA G. (1989) – “Comporre secondo alcune costanti”. In: CIUCCI G., *L’architettura italiana oggi. Racconto di una generazione*. Editori Laterza, Bari.

CANELLA G. (2011) – *Un ruolo per l’architettura*. MONICA L. (a cura di). Clean edizioni, Napoli.

FIORI L. E BOIDI S. (1984) – *Canella. Centro Civico*. Abitare Segesta, Milano.

MANGANARO E. (2013) – *Funzione del concetto di tipologia edilizia in Italia*. Mondadori, Milano.

ROGERS E. N. (1962) – “Appunti sul fenomeno architettonico”. *Casabella*, 266, (agosto).

ROGERS E. N. (1963) – “L’insegnamento della composizione architettonica”. *Casabella-Continuità*, 280, (ottobre), 2-3.

ROGERS E. N. ET AL. (1965) – *L’utopia della realtà. Un esperimento didattico sulla tipologia della Scuola Primaria*. CANELLA G. (a cura di). Leonardo da Vinci, Bari.

SUZUKI K. (a cura di) (1983) – *Guido Canella*. Zanichelli, Bologna.

Tommaso Brighenti (Parma 1985), architetto e ricercatore presso il Politecnico di Milano, Dipartimento di Architettura, Ingegneria delle Costruzioni e Ambiente costruito (DABC), si è laureato alla Scuola di Architettura Civile del Politecnico di Milano. Nel 2015 ha conseguito con lode il titolo di Dottore di Ricerca in Composizione Architettonica. Svolge attività didattica e di ricerca presso il Politecnico di Milano dove insegna progettazione architettonica. Ha collaborato con diverse università italiane in particolare il Politecnico di Torino e l’Università degli Studi di Parma tenendo lezioni e partecipando ad attività di sperimentazione progettuale. È caporedattore della rivista FAMagazine – Ricerche e progetti sull’architettura e la città. Ha pubblicato nella collana AAC – *Arti | Architettura | Città – studi, temi, ricerche* il volume *Pedagogie architettoniche. Scuole, didattica, progetto* (Accademia University Press, Torino, 2018).

Lucia Pennati
**Architettura che fa scuola.
Dolf Schnebli e il caso di Locarno**

Abstract

L'articolo indaga l'idea di scuola basata sul binomio pedagogia e spazio attraverso l'analisi di un caso studio: la scuola di Locarno, realizzata dall'architetto svizzero Dolf Schnebli tra il 1959 e il 1964. Considerata l'influenza che l'ambiente scolastico esercita sull'istruzione dei bambini, il contributo presenta le scelte progettuali dell'architetto compiute in un contesto in cui educazione e architettura si pongono al servizio della comunità e si rivolgono alla formazione morale dell'uomo, diventando elemento determinante per la creazione di una nuova società. Il testo dimostra come il progetto, attraverso gli archetipi del villaggio, ambiente e casa, definisca lo spazio e contemporaneamente promuova la riforma pedagogica. Alcune di queste analogie sono d'utilizzo frequente nel discorso pedagogico, dimostrando come pedagogia e architettura siano strettamente correlate. Inoltre, la valenza educativa del manufatto si compie nelle scelte costruttive ed estetiche, rendendo l'architettura della scuola di Locarno un riflesso del proprio principio educativo: fornire ai bambini gli strumenti per auto-educarsi.

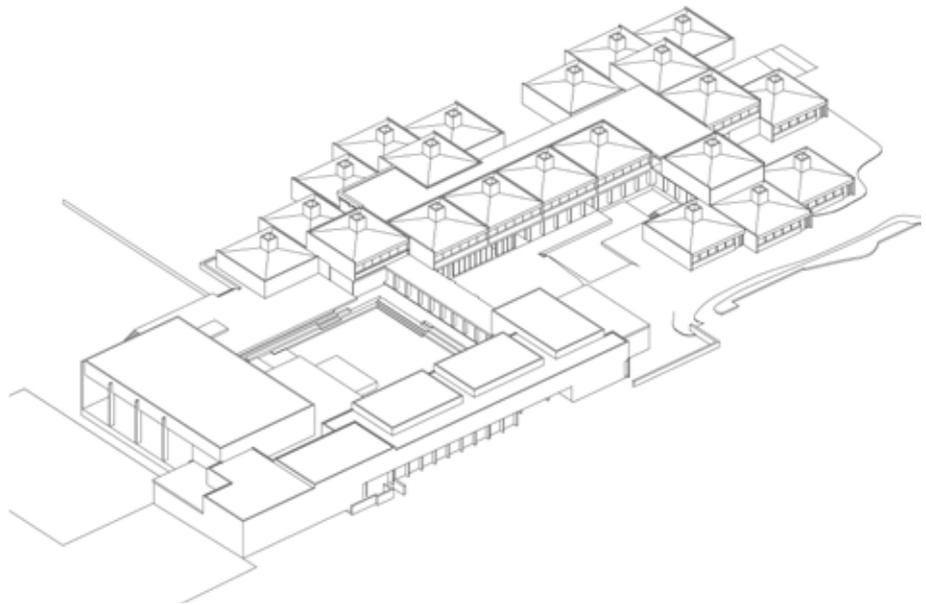
Parole Chiave

Scuola — Pedagogia — Architettura

Un'architettura che educa

Fin dall'inizio del XX secolo, in Svizzera la riforma pedagogica e scolastica si sviluppa in stretto legame con il dibattito architettonico¹. In linea con i principi dell'architettura moderna, si consolida la convinzione per la quale una buona educazione non possa prescindere dall'ambiente in cui viene attuata. Nel secondo dopoguerra l'architettura scolastica non si distingue solo per il carattere funzionale e tecnico, ma anche perché assume un ruolo educativo² (Reichlin 2008). Infatti, attraverso accorgimenti spaziali ed edifici sperimentali si anticipa la riforma nelle istituzioni scolastiche, facendo dell'architettura una forza trainante del cambiamento pedagogico e del conseguente rinnovamento sociale. La volontà degli architetti moderni di realizzare nelle scuole la propria idea di riforma è espressa nel manuale per la progettazione scolastica di Alfred Roth, testimonianza anche del *background* culturale che li accomuna, basato sulla rilettura di una lunga tradizione pedagogica svizzera e sulla conoscenza delle recenti sperimentazioni didattiche³ (Roth 1950).

Un caso emblematico di architettura che educa è la scuola di Locarno⁴ (1959-1964), situata nel cantone Ticino, opera dell'architetto Dolf Schnebli (1928-2009) ed esempio di soluzioni pedagogiche all'avanguardia. Grazie a precise scelte architettoniche, l'architetto pone l'attenzione sull'apprendimento e sulla formazione dei bambini, pensando a nuovi modi di abitare lo spazio scolastico, caratterizzati da flessibilità e impegno sociale. Sfruttando la capacità educativa dell'architettura, Schnebli fornisce strumenti spaziali che avvicinino all'apprendimento continuo, favorendo un processo di autodidattica – come esprime nel suo ideale di scuola una volta diventato professore (1994).

**Fig. 1**

La scuola di Locarno: schema assonometrico delle sue componenti. Il villaggio
 © Rappresentazione: Lucia Pennati

Il modello scuola-villaggio

Nel caso studio della scuola di Locarno l'analogia con il villaggio rappresenta il «concetto progettuale»⁵ alla base di tutta la sua definizione. Questo modello compositivo, che non viene imposto a priori, intende promuovere uno spirito comunitario, in linea con la riforma pedagogica coeva che considera il bambino come membro della collettività e fondamento della nuova società⁶. Posta al margine dell'urbanizzazione ortogonale ottocentesca della città di Locarno e nel cuore dello sviluppo edilizio disordinato degli anni '60, la nuova scuola si inserisce nel contesto urbano con le caratteristiche funzionali e formali di un villaggio per l'istruzione.

Il concetto di edificio come struttura urbana ricorre già nel *De re aedificatoria* dell'Alberti⁷ e, come precisa Bruno Zevi, riacquista rilevanza a partire dagli anni '50 (2018). Applicato all'ambito scolastico è assimilabile alla nozione di scuola come «micro città» teorizzata da Hermann Hertzberger, caposaldo della sua concezione di spazio educativo (2010). Allo stesso contesto culturale si riferiscono gli intenti antropologici applicati nell'orfanotrofio di Amsterdam di Aldo Van Eyck, al quale l'esempio di Locarno si avvicina per sviluppo formale⁸. Se l'orfanotrofio di Van Eyck materializza le relazioni sociali dei bambini che lo abitano per rafforzarne un'identità, la scuola di Schnebli richiama una familiarità con la struttura tradizionale urbana, diventando campo di prova per le interazioni future nella società. In analogia con la visione di scuola come un villaggio nella città, la piazza costituisce il perno compositivo dell'*ensemble* e, con la sua disposizione ad anfiteatro, accoglie e divide la parte pubblica e quella scolastica. Questo dispositivo urbano mette in scena la vita collettiva dei bambini, insegnando loro «per osmosi» a guadagnarsi un posto nella collettività. Evocando gli schemi tradizionali e mimando un modello di città, la piazza, nucleo dell'intero complesso, incoraggia le relazioni, promuove l'incontro e accoglie la vita comunitaria.

Nell'intenzione dell'architetto il ruolo educativo del manufatto non si limita alla vita didattica, ma ospitando spettacoli pervade il quartiere e conferma la sua funzione urbana di luogo per eccellenza delle interazioni. Infatti per caratterizzare il progetto, Schnebli ricorre al principio di «*Schule als offenes Haus*», ossia di «scuola come casa aperta»⁹, diffuso in ambito architettonico svizzero in quegli anni, e che si fonda sull'annullamento della

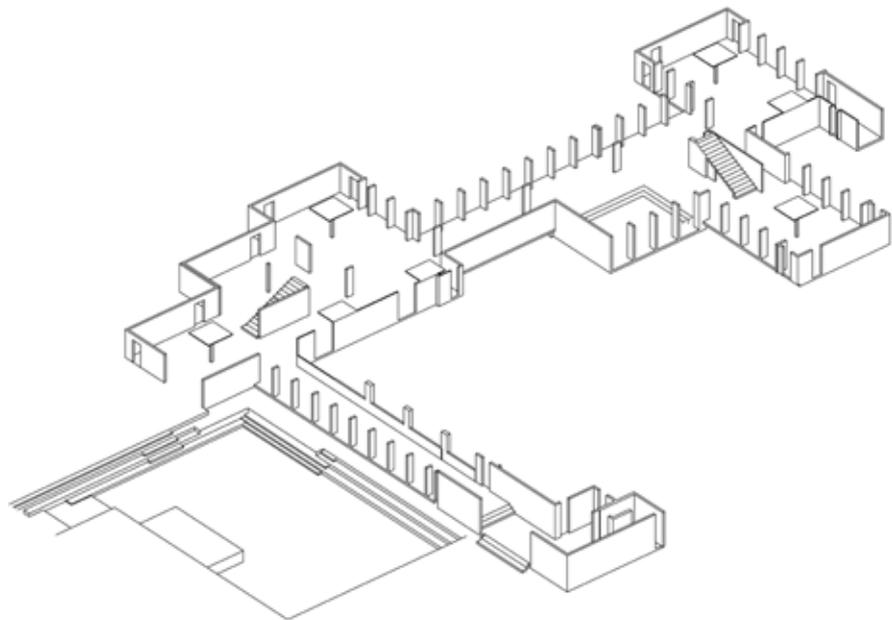


Fig. 2
Prospettiva della piazza.
© Foto: Lucia Pennati

dicotomia tra vita quotidiana e didattica per proporre una nuova continuità, accogliendo al di fuori dell'orario scolastico altre attività culturali e sportive e riflettendo le coeve aspirazioni di collettività. In questo modo la scuola diventa infrastruttura al servizio della città e favorisce l'incontro multigenerazionale garantendo lo spazio necessario alla crescente richiesta di strutture per il tempo libero. Il carattere democratico legato alla nozione di scuola si rispecchia nell'offerta formativa, con corsi e attività extra-scolastiche per gli adulti, previste nella palestra, nell'aula magna e nelle aule speciali (per il disegno e le scienze naturali); luoghi che acquisiscono un carattere di "casa aperta"¹⁰. Allo stesso modo lo spazio, definito a misura di bambino diventa «oggetto di affezione» (Reichlin 2008), permettendo agli adulti di ricordare la propria infanzia e di riscoprire il fanciullo in sé (Schnebli 1972). Alla vocazione comunitaria dell'edificio scolastico prende inoltre parte il rifugio, situato al piano interrato e atto a ospitare, in caso di necessità, fino a cinquecento persone.

La visione scuola-ambiente

L'ambiente educativo si misura nella costruzione di «una scuola più aperta, antiautoritaria e nella quale il ragazzo entri con piacere». Seguendo questa intenzione, Schnebli progetta "ambienti" per una nuova scuola, creando le migliori condizioni in cui «allievi, docenti e servizi sono chiamati a vivere»¹¹ e consolidando le relazioni con lo spazio aperto e con le opere d'arte. In Svizzera la progettazione di scuole è solitamente assegnata attraverso un concorso aperto, banco di prova ideale per giovani architetti che, grazie a giurie illuminate, possono proporre con successo soluzioni innovative (Reichlin 2008). Nel 1959 il trentenne Schnebli vince il concorso indetto dal dipartimento cantonale dell'istruzione con il progetto dal motto "Ambiente". Il termine rimanda al dibattito architettonico contemporaneo e soprattutto alla pedagogia Montessoriana, secondo cui ogni ambiente costruito influisce attivamente sulla crescita del bambino¹². Nella scuola di Locarno l'ambiente educativo si distingue per la composizione e il ruolo svolto dalle zone di collegamento¹³. Si tratta di una rete di percorsi, di strade e piazze coperte che si ampliano, si compongono, si aggregano e si ritirano a cre-

**Fig. 3**

Schema assonometrico delle componenti. La scuola-ambiente, le strade.

© Rappresentazione: Lucia Pennati

are spazi dalle diverse identità e a ricordare un movimento quasi urbano, analogamente alla scuola di Lünen ad opera di Hans Scharoun¹⁴. Gli spazi distributivi, nelle loro dimensioni generose e nell'ampia possibilità di visuali prospettiche, non rappresentano uno spazio meramente funzionale, come quello di un corridoio, ma rivestono una valenza educativa. Sono spazi interstiziali dedicati all'incontro e allo sviluppo delle competenze sociali dei bambini, che favoriscono le relazioni ma, grazie a diversi livelli di intimità, preservano anche l'opportunità di rimanere in disparte.

Camminare in questa rete distributiva di spazi costituisce un'esperienza formativa in sé, sia per il contatto con le diverse classi e attività svolte, sia per la consistente presenza di opere d'arte, che completano lo spazio, facendo della scuola un caso unico (Martinoli 2015). Per un programma di educazione estetica Schnebli collabora con numerosi artisti, affermando che «forse in nessun edificio la presenza d'arte è così importante come nelle scuole. I bambini sono i più predisposti a percepire il suo valore» (1966a). Nella scuola di Locarno, quindi, gli artisti godono di una libertà totale, di contenuto e mezzo espressivo, che consente loro di intervenire con le proprie creazioni – la cui disposizione, secondo l'architetto, ricorda l'esperienza della passeggiata attraverso un paese ticinese dove, inaspettatamente, si può incontrare una varietà di opere (Schnebli 1966a). L'importanza dell'arte e dell'ambiente estetico per l'educazione morale è un tema diffuso nel secondo dopoguerra, a partire dal cosiddetto dibattito della sintesi delle arti¹⁵ e nella sua declinazione scolastica, basata sulle teorie del filosofo britannico Herbert Read (Roth 1950). Read afferma che le opere artistiche devono essere mostrate ai bambini in un ambiente adeguato, senza confondere la scuola con un museo, ma evidenziandone il carattere di laboratorio (1958) e associando dunque la forma dell'arte all'atto di formazione. Inoltre, alcuni fondamenti didattici sono da rimandare a Pestalozzi, per il quale tutta la vita è insegnamento e che introduce nella sua pedagogia la rappresentazione geometrica, propedeutica alla scrittura e all'arte in generale¹⁶.

Le opere creative si dispongono anche all'esterno, nel giardino circostante la scuola, complementare all'ambiente educativo interno. Per gli spazi verdi il progetto di Schnebli prevede non solo il campo per le attività sportive all'aperto, ma una vera e propria topografia di colline che racchiudono e delimitano il sedime verso il limite della strada¹⁷, con aree aperte collettive

Fig. 4

Opera pittorica di Peter Travaglini
posizionata nel foyer d'ingresso.
© Foto: Bardelli Architetti
Associati

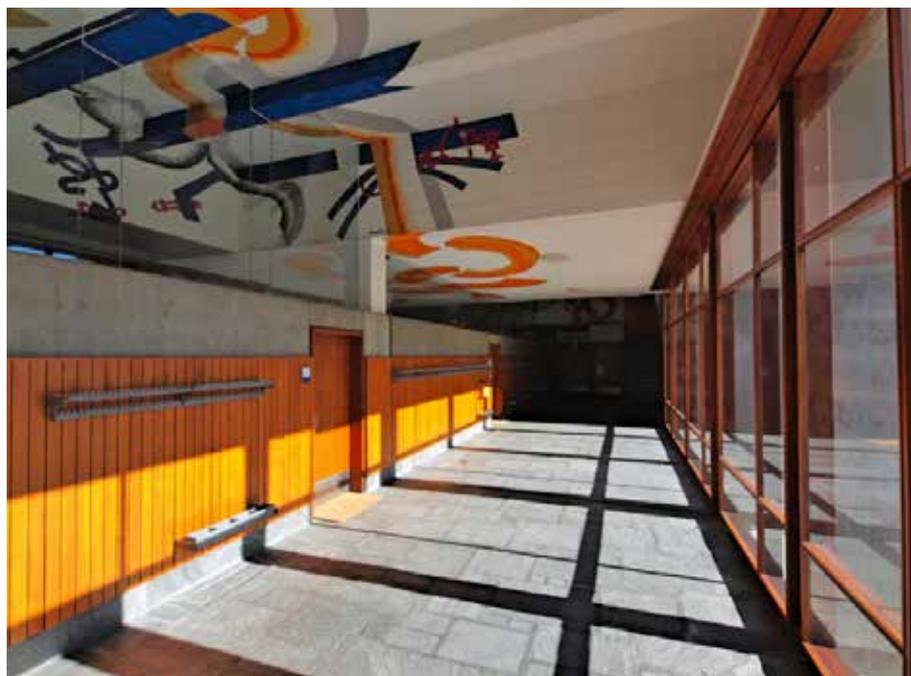


Fig. 5

Opera pittorica di Flavio Paolucci
collocata nella doppia altezza
tra il piano terra e il primo piano.
© Foto: Bardelli Architetti
Associati

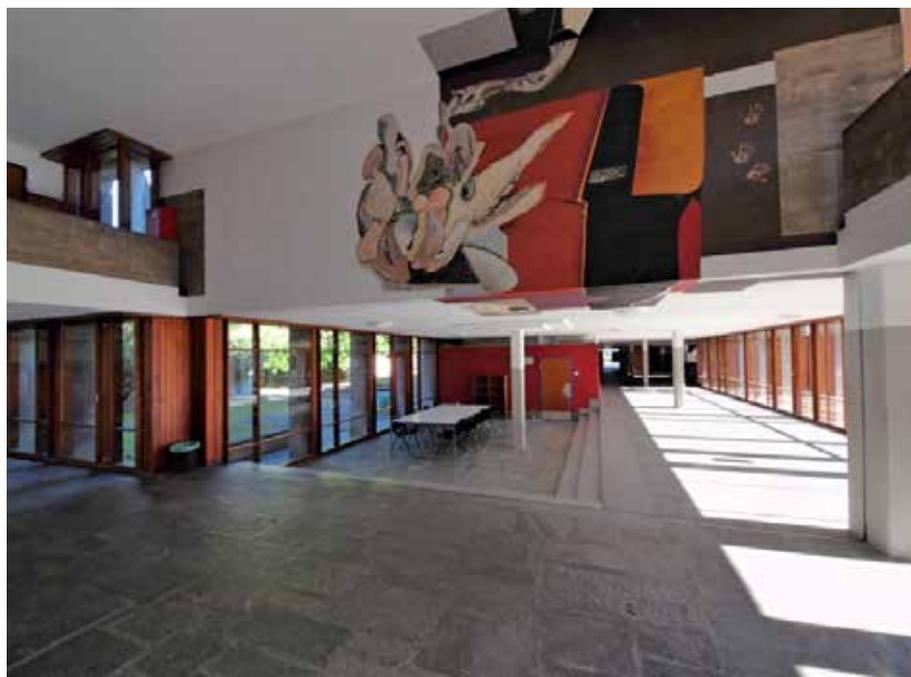




Fig. 6
Planimetria del progetto realizzato. © Ridisegno: Lucia Pennati

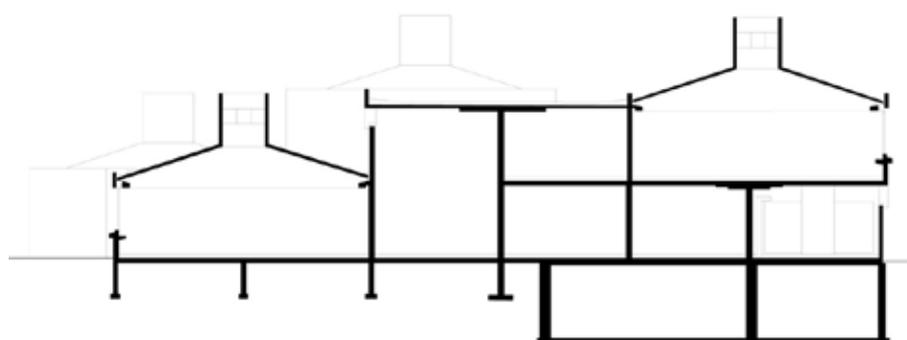


Fig. 7
Sezione trasversale lungo il corpo didattico. © Ridisegno: Lucia Pennati

e cortili privati, adatti al raccoglimento. Seguendo il principio delle «classi verdi»¹⁸, tutte le aule al piano terra hanno un accesso diretto all'esterno: ciò permette di svolgere lezioni e pause all'aperto, sfruttando così i benefici dell'aria pura e della luce del sole, salutari per la crescita¹⁹.

L'aula come casa

Nella scuola di Locarno le classi rappresentano il cuore del progetto, sia come unità didattica matrice di ogni scuola e luogo per eccellenza di interazione tra maestri e alunni, sia dal punto di vista compositivo, in quanto elemento principale del sistema villaggio, come abitazione. Si può riconoscere una tipologia a padiglioni, definita da un cluster di aule, ognuna coperta da un tetto piramidale che ne permette dall'esterno l'identificazione volumetrica. Parimenti, l'aula ricorda la singola abitazione, nucleo del centro abitato scolastico e di ogni attività educativa. L'analogia tra aula e casa rimanda agli scritti del pedagogista Pestalozzi, per il quale la *Wohnstube*, ossia il salotto o ritrovo del nucleo familiare, è il prototipo non formale ma teorico dell'aula scolastica e l'origine dell'educazione dei bambini (Perlick 1969). Inoltre la costruzione di una classe come casa garantisce un'atmosfera familiare necessaria all'apprendimento, soprattutto nel contesto del secondo dopoguerra, quando le famiglie lentamente perdono il ruolo di educatore principale²⁰. Proprio secondo queste premesse nel 1955 fu realizzato un progetto pilota per una scuola universale, commissionato dalla rivista americana *Collier* a Walter Gropius e TAC²¹; scuola che, nello sviluppo formale delle singole classi, anticipa il progetto di Schnebli, che presso TAC aveva collaborato non appena terminati gli studi.

Secondo le nuove correnti pedagogiche, la rigida gerarchia tra insegnante

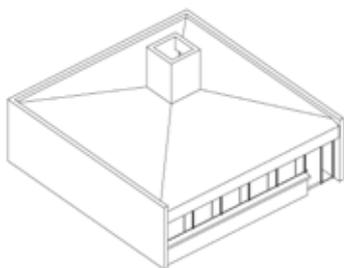


Fig. 8
La scuola di Locarno: schema assonometrico delle sue componenti. L'aula come casa. © Rappresentazione: Lucia Pennati

e alunno deve essere abolita e l'apprendimento non può limitarsi a una lezione frontale, ma devono essere garantite diverse modalità di studio, come ad esempio il lavoro in piccoli gruppi o la discussione in cerchio (Gross 1962). Anche se nel programma della scuola di Locarno e nelle richieste istituzionali queste istanze pedagogiche di riforma non sono esplicitamente formulate, Schnebli ritiene che sia compito dell'architetto progettare in funzione degli ideali più all'avanguardia, facendo “scuola all'idea di scuola”.

Egli propone per le classi una forma quadrata che, date le sue proporzioni regolari, garantisce una libera collocazione dei banchi e concede tre pareti all'istruzione, una con una lavagna fissa e due laterali con lavagne mobili verticali, che servono contemporaneamente da ante scorrevoli per gli armadi. Il lucernario o camino centrale d'illuminazione è proposto per garantire una certa flessibilità didattica. Infatti, una fonte di luce diffusa e neutra non interferisce con le possibili disposizioni dei banchi all'interno dell'aula. Inoltre, nelle teorie pedagogiche *tout-court* si considera la luce zenitale ideale per la concentrazione dei bambini e per diffondere un'atmosfera di sicurezza (Schnebli 1966b). Questa sorgente luminosa è rafforzata dalla presenza di una banda di finestre poste su un lato della classe, che permette ai bambini di guardare fuori senza distrarsi, ma godendo dei benefici della vista del verde. La doppia illuminazione rappresenta un'esigenza di natura igienico-fisica propagata nelle scuole moderne; un'altra necessità riguarda la ventilazione incrociata, anch'essa garantita dalle finestre e dal lucernario o camino, che ricorda per forma e funzione un tradizionale villaggio iracheno, studiato da Schnebli durante il suo viaggio sulla via di terra verso l'India²² (2009).

Muri che insegnano

La prospettiva pedagogica dell'infrastruttura scolastica locarnese si rispecchia anche nella costruzione e nei materiali che non sono celati, ma resi ben visibili, con l'intento di stimolare una tensione conoscitiva nei bambini, spiegando loro i principi basilari su cui si fonda l'edificio. Nella sua costruzione il manufatto svolge un ruolo educativo.

Secondo il principio pedagogico enunciato da Rousseau, per il quale ogni apprendimento avviene a contatto con le cose (1963), la struttura insegna attraverso la concretezza della sua materialità. Inoltre secondo Pestalozzi i bambini si avvicinano all'educazione attraverso l'esperienza e il proprio punto di vista, abitando lo spazio scolastico. Allo stesso modo, per Schnebli è importante non nascondere ai loro occhi il corso dell'acqua piovana che, una volta caduta sul tetto e raccolta, defluisce fino al terreno. Ne sono un esempio i doccioni in cemento armato che, aperti su di un lato e disegnati dall'architetto con una plasticità che ricorda il maestro Le Corbusier, permettono di illustrare la loro funzione pratica.

Allo stesso modo svolge un ruolo educativo la scelta dei materiali, che ricade su superfici grezze, non trattate ed elementi presentati nella loro cruda corporeità e fragilità²³. Ad esempio, i sassi della piazza principale della scuola sono gli stessi sassi del ritrovo centrale di Locarno, la Piazza Grande, e il loro utilizzo nell'ambiente scolastico rimanda a un'immagine sicuramente familiare che ne richiama la valenza simbolica. Questa analogia associa, nella mente del bambino, la piazza quotidiana scolastica con la piazza cittadina. Inoltre, il pavimento dei collegamenti esterni e interni della scuola è rivestito in granito della Valle Maggia, materiale resistente alla forza e al gioco dei bambini ed emblema della tradizione ticinese dei pavimenti delle case storiche, conosciute o abitate da molti di loro. La scel-

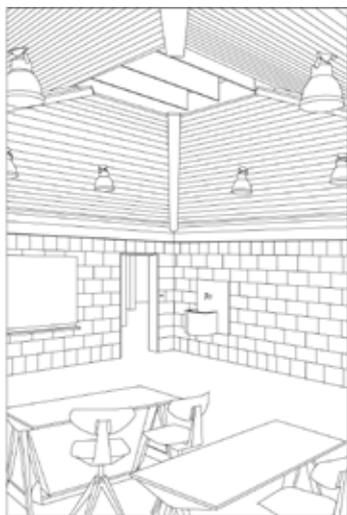


Fig. 9
Rappresentazione spaziale dell'unità-classe.
© Ridisegno: Lucia Pennati



Fig. 10
 Dettaglio costruttivo del doccione.
 © Foto di Lucia Pennati

ta della pietra dipende dalle sue proprietà visive, tattili, e anche acustiche. A detta di Schnebli, superfici dure come quelle lapidee, grazie alla loro proprietà di riflessione del rumore, creano un ambiente sonoro che induce i bambini a non causare ulteriore baccano (1972). All'interno della scuola elementi come il legno o i mattoni sono ben visibili nella loro costruzione e sovrapposizione; i giunti non sono mascherati, ma diventano parte integrante dell'espressione estetica dell'edificio e della sua morale.

La scuola come dispensatore di educazione morale

Nell'esempio illustrato l'edificio non rappresenta solo una mera risposta spaziale, ma il suo progetto costruisce un ambiente educativo a tuttotondo, che garantisce la formazione morale dell'uomo. La realizzazione della scuola di Locarno si dispiega nella coerenza tra il tema progettuale dell'insegnamento e la sua realizzazione, controllata in tutte le singole parti e applicata a diverse scale, dall'impianto volumetrico al dettaglio.

In quest'ottica la scuola dimostra l'intenzione di educare alla vita sociale proponendo i principi cardine della vita cittadina nel suo spazio costruito. L'analogia tra scuola e villaggio, che si articola attraverso la piazza e le funzioni pubbliche, le strade e i collegamenti interni, la familiarità dell'ambiente aula-casa e infine i dettagli costruttivi, permette di avvicinare i bambini al significato della vita comunitaria urbana, determinando il contributo dell'ambiente fisico alla loro crescita morale.

Il paradigma dimostra come l'architetto sfrutti la portata educativa del corpo architettonico, assumendo un ruolo attivo e progettando un ambiente scolastico flessibile e anti-autoritario, che in ogni sua parte fornisca strumenti di didattica e autodidattica, dispensando istruzioni, come un manuale. Attraverso elementi cardine della disciplina architettonica e compositiva l'architetto definisce il progetto scolastico e ne consolida la funzione

formativa, basata sulla rievocazione di legami e dinamiche tipiche di una città. L'intento è delineare una nuova società, di cui il bambino imparerà a far parte grazie allo stimolo dell'ambiente scolastico e al ruolo educativo dell'architettura, svolto dalla distribuzione spaziale e dalle scelte tecnologiche e assicurato dalla presenza di numerose opere d'arte.

La scuola di Locarno, per la sperimentazione delle idee pedagogiche e sociali in uno spazio costruito, incarna un progetto all'avanguardia che anticipa un rinnovamento completo dell'istituzione scolastica ticinese e che funge da modello tipologico per altre realizzazioni nella regione.

Note

¹ Si pensi in particolare alla mostra zurighese dal titolo *Das Kind und sein Schulhaus* (1933) e al relativo manifesto dove architetti, pedagogisti e medici propongono una nuova visione di scuola, che si sarebbe dovuta realizzare tanto nei programmi quanto negli spazi.

² Questa visione deriva da un atteggiamento positivistico tipico dell'architettura moderna, del cosiddetto *Neues Bauens*, per il quale la nuova architettura avrebbe avuto il potere di influenzare la vita delle persone e di istruirle, al fine di creare una nuova società. Si diffonde l'idea che la pedagogia di riforma possa trovare compimento effettivo solo all'interno di edifici moderni, determinando quindi una forte relazione tra riforme pedagogiche e ambiente costruito. A tal proposito si cita Wichert F. (1928) – “Die neue Baukunst als Erzieher”. *Das neue Frankfurt: internationale Monatsschrift für die Probleme kultureller Neugestaltung*, 2, 321-324. Reichlin (2008) traduce in italiano il paradigma di Wichert con l'espressione «architettura educatrice».

³ Il legame tra riforma pedagogica e riforma sociale è espresso da Jean-Jacques Rousseau, che insieme a Johann Heinrich Pestalozzi e Stefano Franscini appartiene alla tradizione svizzera di pedagogisti alla quale in seguito si aggiungono personalità come Pierre Bovet, Eduard Claparède, Jean Piaget. Si veda il rimando continuo a Pestalozzi (Roth 1950) e la letteratura di riferimento pedagogico citata da Schnebli (2010).

⁴ La scuola di Locarno fu inizialmente progettata come «ginnasio», ossia come scuola in preparazione al liceo per bambini dagli 11 ai 15 anni. Con la riforma della scuola media, avvenuta in Ticino nel 1974, la scuola di Locarno fu adibita a scuola media.

⁵ Termine ripreso dall'articolo Fumagalli P. (2009) – “Un maestro costruttore. Dolf Schnebli 1928-2009”. *Archi: rivista svizzera di architettura, ingegneria e urbanistica*, 5/6, 60-61.

⁶ Nel contesto del secondo dopoguerra il bambino non è posto al centro della riforma pedagogica in quanto individuo isolato, al quale garantire esclusivamente le migliori condizioni climatiche e ambientali per l'apprendimento, come era stato negli anni '20 e '30, ma è preso in considerazione come membro della collettività, come parte di un gruppo e fondamento della società futura (Becker 1961).

⁷ «E se è vero il detto dei filosofi, che la città è come una grande casa, e la casa a sua volta una piccola città, non si avrà torto sostenendo che le membra di una casa sono esse stesse piccole abitazioni [...] Nella casa l'atrio, la sala e gli ambienti consimili devono essere fatti allo stesso modo che in una città il foro o i grandi viali» Alberti L.B. (1966) – *De re aedificatoria*. Il Polifilo, Milano (Zevi 2018).

⁸ Questa considerazione è ad opera dell'autore, per ora non sono state individuate tracce scritte di influenze reciproche.

⁹ Per consolidare il tema di *Schule als offenes Haus* si porta all'attenzione il contributo di Gustav Mugglin, sia sulle pagine di *Werk, Bauen + Wohnen* (1960), che nel fascicolo pubblicato dalla fondazione *Pro Juventute* (1960). In relazione al caso studio si cita l'articolo (1966) “Swiss High School. A Cluster of Huts”. *Architectural Forum*, (gennaio/febbraio), 86-91.

¹⁰ L'efficace realizzazione del principio di “scuola come casa aperta” si nota in un altro progetto coevo del giovane architetto Schnebli, quello per il complesso scolastico di Wohlen. In questo caso la scuola è attraversata da un percorso pubblico e, diversamente che in Locarno, né reti, né muretti delimitano il sedime scolastico.

¹¹ Citazioni tratte da un'intervista a Schnebli, pubblicata da Guidicelli P., (1970) – “La scuola deve essere una comunità di lavoro e di ricerca”. *Corriere del Ticino*, 30.10.1970, 11.

¹² Maria Montessori scrive che il bambino apprende per propria attività, assorbendo la cultura dall'ambiente e non dal maestro. Inoltre per Montessori il bambino si costruisce da solo e l'adulto può solo diventare suo assistente in questo processo formativo (1970).

¹³ Schnebli nel testo del concorso parla di «*verschiedener räumlicher Stimmungen*» ossia di stati d'animo differenti legati a spazi differenti. (1960) – “Kantonale Mittelschule in Locarno”. *Schweizerische Bauzeitung*, 78 (21), 246-247.

¹⁴ Per il collegamento tra le due opere si consulti Di Nallo M. (2017) – “The Balance between Intimacy and Interchange. Swiss School Buildings in the 1960s”. In: Darian-Smith K., Willis J. (a cura di) *Designing Schools. Space, place and pedagogy*. Routledge, New York, 101.

¹⁵ Il dibattito sulla sintesi delle arti è trattato nel VI CIAM a Bridgewater (1947) e nel successivo a Bergamo (1949). Si vedano a tal proposito i rapporti scritti da Sigfried Giedion.

¹⁶ Il rapporto tra teorie Pestalozziane, educazione artistica ed educazione attraverso l'arte è illustrato nella pubblicazione di Skladny (2009).

¹⁷ Questo paesaggio, realizzato contemporaneamente alla scuola, è stato successivamente distrutto senza lasciarne tracce. Solo gli alberi si sono conservati.

¹⁸ Tema citato dal collaboratore di lunga data di Schnebli, Ernst Engeler. Ringrazio la prof.ssa Roberta Grignolo per aver condiviso l'intervista da lei condotta con l'architetto Engeler.

¹⁹ A tal proposito si consulti il manifesto scritto a più mani *Das Kind und sein Schulhaus* (1933).

²⁰ La scuola si fa carico di diverse funzioni che fino a poco tempo prima ricopre la famiglia. Con l'appellativo *Schlüsselkinder* si qualificano quei bambini i cui genitori lavorano a tempo pieno e vengono mandati a scuola con le chiavi appese al collo, in modo da poter tornare indipendentemente a casa dopo la scuola. Per questi bambini si cerca di pensare a occupazioni dopo-scuola (Gross 1962). La tematica è presentata anche nel saggio di Becker (1961).

²¹ Per approfondimenti si consulti Gropius W. (1966) – *TAC. The Architects Collaborative 1945-1965*. Arthur Niggli Ltd., Teufen, 84-87.

²² Grazie alla borsa di studio Wheelwright offerta da Harvard, nel 1956 Schnebli parte da Venezia in direzione Chandigarh con la propria auto. Le foto del viaggio sono raccolte nella pubblicazione ad opera di Schnebli (2009).

²³ A tal proposito si cita l'articolo (1966) “Swiss High School. A Cluster of Huts”. *Architectural Forum* (gennaio/febbraio), 86-91.

Bibliografia

- BECKER H. (1961) – “School building in modern society”. In: Otto K. (a cura di) *Schulbau. Beispiele und Entwicklungen*. Alexander Koch GMBH, Stuttgart.
- FÜEG (1961) – “Schulbau als Abbild einer Gemeinschaft”. *Bauen + Wohnen*, 15 (8), 1-6.
- GROSS R. (1962) – “Neue Ziele der Schule”. *Bauen + Wohnen*, 16 (7), 267-274.
- HERTZBERGER H. (2010) – *Space and Learning. Lessons in Architecture 3*. 010 Publishers, Rotterdam.
- MARTINOLI S. (2015) – 150 anni di architettura scolastica in Ticino tra pedagogia e progettualità. In: Valsangiacomo N. e Marcacci M. (a cura di), *Per tutti e per ciascuno. La scuola pubblica*. Armando Dadò editore, Locarno.
- MONTESSORI M. (1970) – *La formazione dell'uomo*. Garzanti, Milano.
- MONTESSORI M. (2000) – *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Garzanti, Milano.
- PERLICK P. (1969) – *Architektur im Dienste der Pädagogik*. Alois Henn Verlag AG, Wuppertal.
- PESTALOZZI J.H. (1940) – *Die Kinderlehre der Wohnstube*. von Walter de Gruyter, Berlin und Leipzig.
- READ H. (1958) – *Education through Art*. Faber, London.
- REICHLIN B. (2008) – “Provincia pedagogica”. In: *Arti riti e miti della Svizzera moderna*. Museo Cantonale d'Arte, Lugano.
- ROTH A. (1950) – *Das neue Schulhaus. The New School. La Nouvelle Ecole*. Girsberger, Zürich.
- ROUSSEAU J.J. (1963) – *Emile oder über die Erziehung*. Reclam, Stuttgart.
- SCHNEBLI D. (1966a) – “Der künstlerische Schmuck im Gymnasium Locarno”. *Das Werk: Architektur und Kunst*, 53 (8), 317-321.
- SCHNEBLI D. (1966b) – “Gymnasium Locarno und Bünzmattschulhaus in Wohlen AG”. *Das Werk: Architektur und Kunst*, 53 (8), 311-316.
- SCHNEBLI D. (1972) – “Environments for Children”. In: Kepes G. (a cura di) *Arts of the Environment*. George Braziller, New York.
- SCHNEBLI D. (1994) – *Antrittsvorlesung 5.2.1973 Abschiedsvorlesung 24.2.1994 Professor Dolf Schnebli ETH Zürich*. Dolf Schnebli Tobias Ammann Flora Ruchat-Roncati Architekten BSA+Partner AG, Zürich.
- SCHNEBLI D. (2009) – *Ein Jahr auf dem Landweg von Venedig nach Indien. Fotoskizzen der langsamen Reise 1956*. Verlag Niggli AG, Zürich.
- SCHNEBLI D. (2010) – “La scuola di Locarno, concorso 1959”. *Archi: rivista svizzera di architettura, ingegneria e urbanistica*, 3, 20-25.
- SKLADNY H. (2009) – *Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung*. Kopaed, München.
- ZEVI B. (2018) – *Saper vedere la città. Ferrara di Biagio Rossetti la prima città moderna d'Europa*. Bompiani, Milano.

Lucia Pennati, architetto, ha studiato a Milano e a Berna. Dopo alcune esperienze professionali presso lo studio fondato da Dolf Schnebli, SAM Architekten, e presso lo studio Ammann Architekten a Zurigo, ha intrapreso il master di secondo livello in Storia e teoria dell'architettura presso l'istituto gta al Politecnico Federale di Zurigo (ETH), concluso nel 2019 con una tesi sulla collettività dei luoghi sacri delle chiese libere. Dal 2020 è dottoranda in Storia dell'architettura presso l'Università della Svizzera Italiana (USI) e il suo progetto di ricerca si focalizza sull'idea di scuola di Schnebli, declinata sia nella costruzione che nell'insegnamento.

Andrea Ronzino

Alison e Peter Smithson per l'estensione dell'Università di Sheffield.**Un linguaggio dell'architettura *in between*, tra disegni e parole**

Abstract

Il progetto per l'estensione dell'università di Sheffield consegnato da Alison e Peter Smithson nel 1953 – primo di una lunga serie sviluppata dalla coppia inglese sul tema – rappresenta una significativa traccia per poter leggere le basi di un ripensamento nel linguaggio dell'architettura. La fervente stagione di ricostruzione postbellica inglese – e soprattutto il settore dell'edilizia universitaria – è stata infatti una ricca occasione per gli architetti britannici per interrogarsi sul ruolo e i significati da ricercare e attribuire all'architettura.

Attraverso lo studio incrociato che ha coinvolto tanto gli elaborati di progetto quanto le descrizioni scritte proposte dagli stessi autori, il progetto di concorso si offre come una lente attraverso la quale interrogare, decodificare e interpretare la formulazione di un linguaggio architettonico, per gli Smithson in continua tensione tra scelta formale e intenzione teorica.

Parole Chiave

Smithson — Università — Linguaggio dell'Architettura

Introduzione

Al termine del secondo conflitto mondiale la Gran Bretagna registrava – per più del 20% – ingenti danneggiamenti degli edifici scolastici esistenti (di ogni ordine e grado) dovuti perlopiù ai bombardamenti aerei tedeschi (1940-'43), facendo diventare l'edilizia scolastica un capitolo prioritario per le successive politiche e operazioni di ricostruzione nazionale (Harwood 2010, pp. 63-73).

Nello specifico la spesa pubblica e gli interventi promossi dallo Stato centrale per il risanamento e la nuova costruzione di università, che cominciano dagli anni '40 per protrarsi sino ai tardi '70, contribuì ad alimentare una stagione di produzione architettonica notevole e di particolare rilevanza per la disciplina. Come ricorda Nicholas Bullock, lo storico dell'architettura John Summerson riconoscerà a tale stagione uno straordinario spirito di fermento, capace di identificare «una tendenza in cerca di [nuovi] principi», principi che in qualche misura potevano essere «proclamati come [in quanto] edifici» che James M. Richards definirà poi, tra le pagine di *Architectural Review*, come la faccia di una architettura nuova, tutta inglese¹ (Bullock 2003, p. 48).

Studiati, categorizzati e in parte storicizzati (- 1963; Webb 1969 pp. 7-63; Brawne 1970; Muthesius 2000, pp. 59-186), i molti esempi che costituiscono l'ampia tassonomia degli edifici universitari inglesi postbellici vanno osservati in filigrana ad un profondo cambiamento, tanto programmatico – interno alle stesse università – quanto sociale (Historic England 2017, pp. 6-15). Da una parte le istituzioni universitarie cominciano a sentire l'esigenza di un ripensamento delle proprie strutture tradizionali, coinvolgendo soprattutto il programma funzionale conseguentemente la nascita di

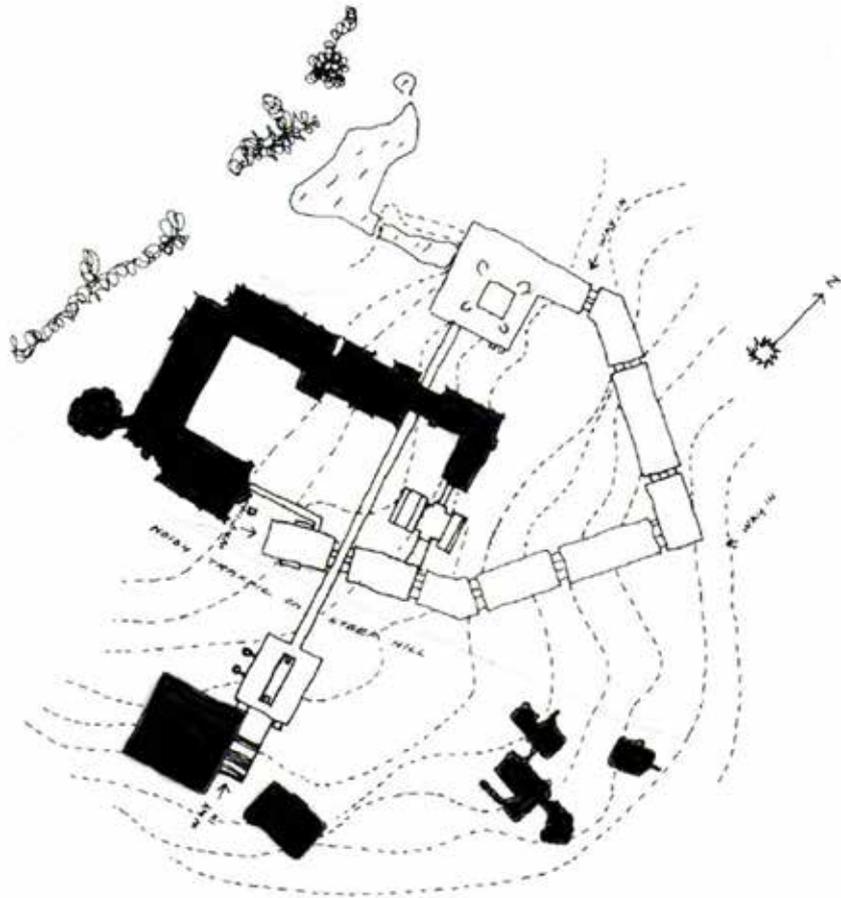
nuovi settori di specializzazione interni alle facoltà che le costituiscono, d'altro canto un aumento consistente degli iscritti alla formazione di terzo livello – che aumentano più del doppio tra il 1961 e il '77, grazie soprattutto ai nuovi strumenti di assistenza economica pubblica (agli inizi dei '40 vengono infatti istituiti i primi *University Grants Committee* così come i *Maintenance Grants*) – impone nuove soluzioni spaziali da offrire alle più ampie comunità universitarie (Id.).

Un anno prima di completare il cantiere della *Hunstanton Secondary School* (1949-'54) – che ne conclamerà poi la fama internazionale – e mentre stanno elaborando il progetto per la *Golden Lane Competition* (1952-'53) e gli allestimenti per la *Parallel of Life and Art Exhibition* (1953), Alison e Peter Smithson formuleranno il primo di una serie di lavori attorno al tema dell'architettura universitaria: il progetto per l'estensione dell'Università di Sheffield².

Il concorso e il progetto di Alison e Peter Smithson per Sheffield

La *'red brick' University* della città di Sheffield – a sud della regione dello Yorkshire – viene formalmente costituita nel maggio del 1905 quando, per concessione del decreto reale (*Royal Charter*), vennero accorpate le tre preesistenti istituzioni locali. La più antica, la *School of Medicine* fondata nel 1828 che verrà inglobata, alla fine dell'800, nel *Firth College*, aperto su iniziativa del produttore di acciaio Mark Firth, e la *Sheffield Technical School*, fondata originariamente nel 1884. Mentre le prime due, ospitate nel complesso del *Firth Court*, nell'area di *Western Bank* della città, raggruppavano le discipline artistiche e medico-scientifiche, la terza – che occupava la vecchia scuola di grammatica in St. George Square a un chilometro più ad est – venne eletta come centro dell'insegnamento delle scienze tecniche applicate. La caratteristica di nascere dalla fusione di tre *Colleges* indipendenti e preesistenti ha inciso, sin dalla propria prima istituzione, sullo sviluppo fisico dell'università in distinti centri di insegnamento sul territorio, individuando nel tempo due poli accademici principali. Durante il secondo conflitto bellico molti dei locali disponibili della scuola vennero convertiti a laboratori di ricerca per lo sviluppo di nuove tecniche di indagine cartografica, nuove tecnologie come il Radar e innovativi prodotti chimici, esigendo così primi adattamenti ed espansioni, senza però un riconoscibile e coerente progetto di insieme. A guerra conclusa, l'incremento del numero di studenti iscritti ai corsi – quanto quello previsto per gli anni a venire – impose all'istituzione di ripensare organicamente tanto il proprio sistema amministrativo quanto la propria organizzazione disseminata sul territorio cittadino. Un comitato specialistico, dal 1947, venne formato con l'obiettivo di dare un indirizzo a tale ripensamento e individuare le possibili aree da acquisire per le future trasformazioni. Le principali necessità spaziali e funzionali vennero quindi delineate dallo stesso comitato agli inizi degli anni '50: vennero riconosciuti necessari nuovi dipartimenti di chimica e fisica; il completamento del centro artistico del *Western Bank*; una nuova *School of Medicine*; una biblioteca; un centro pubblico dedicato alla *Student Union*; una nuova *Great Hall* e un edificio amministrativo, conducendo così l'università a indire un concorso pubblico per raccogliere le idee e realizzare il miglior progetto selezionato³.

«Le più antiche università sono esempi da manuale per mostrare come una organizzazione umana possa manifestarsi in forma costruita quale 'oggetto' [in sé]. Ossia esse [le università] sono maggiormente comprensibili quali tutto unitario più che come

**Fig. 1**

Schizzo dell'impianto generale per il progetto di concorso del 1953 (disegno rielaborato da Alison Smithson – 1978 – per la pubblicazione del libro del 1979 Alison e Peter Smithson: Due progetti). Campite in nero (dall'autore) le strutture del Firth Court a nord e altre fabbriche minori dell'Università a sud; in bianco le addizioni del progetto degli Smithson.

[Fonte: Smithson 1979, p. 7].

somma delle loro parti, costruite attraverso un linguaggio chiaro di forme e potenzialmente in grado di infinito rinnovamento. [...] Ma in questo secolo hanno mancato fisicamente di rinnovarsi. [...] I nuovi edifici dovrebbero mostrare attraverso la loro 'scala in mutazione' la 'dimensione in fieri' dell'intero complesso; fissandone allo stesso tempo i limiti. La loro estetica dovrebbe essere una 'estetica del cambiamento' [...]. Il progetto cui abbiamo lavorato nel 1953 per l'Università di Sheffield mostra tale nuova *tecnica estetica in azione*⁴ (Smithson 1957, p. 17; testo riedito in Smithson 1970, *Aesthetic of Change*, pp. 154-157, p. 157).

Così gli Smithson presentano, in un articolo pubblicato a quattro anni di distanza dalla consegna del concorso, gli obiettivi generali che stanno alla base della loro proposta⁵.

L'area complessiva messa a disposizione e descritta dal *brief* era composta dal terreno disponibile ad est dell'edificio del *Firth Court* (tra le attuali Brook Hill/A57 e Bolsover St. più a nord) e un ulteriore lotto più piccolo dall'altra parte dell'arteria (la stessa Brook Hill) più a sud.

L'impianto generale degli Smithson prevedeva una manica, articolata in tre parti lungo il profilo dell'area disponibile, che terminava con un edificio a pianta quadrata all'estremo nord. Quest'ultimo, posizionato posteriormente alla manica esistente (l'estensione più recente della stessa università), veniva collegato – attraverso un ponte sospeso e rettilineo in direzione meridionale – al blocco previsto oltre la strada. Tutte le funzioni e le attività indicate nel piano di sviluppo redatto dall'università, trovano una specifica collocazione nel progetto. Quelle contraddistinte da funzioni altamente specializzate, come il teatro, la biblioteca, le aule di arte, gli spazi comuni per gli studenti e la *hall* di ingresso, vengono formalmente distinte e caratterizzate. Gli spazi più convenzionali, quali gli uffici per l'amministrazione, i dipartimenti, i laboratori e le sale studio trovano invece posto lungo lo sviluppo articolato della lunga manica a C che chiude il lotto verso est.

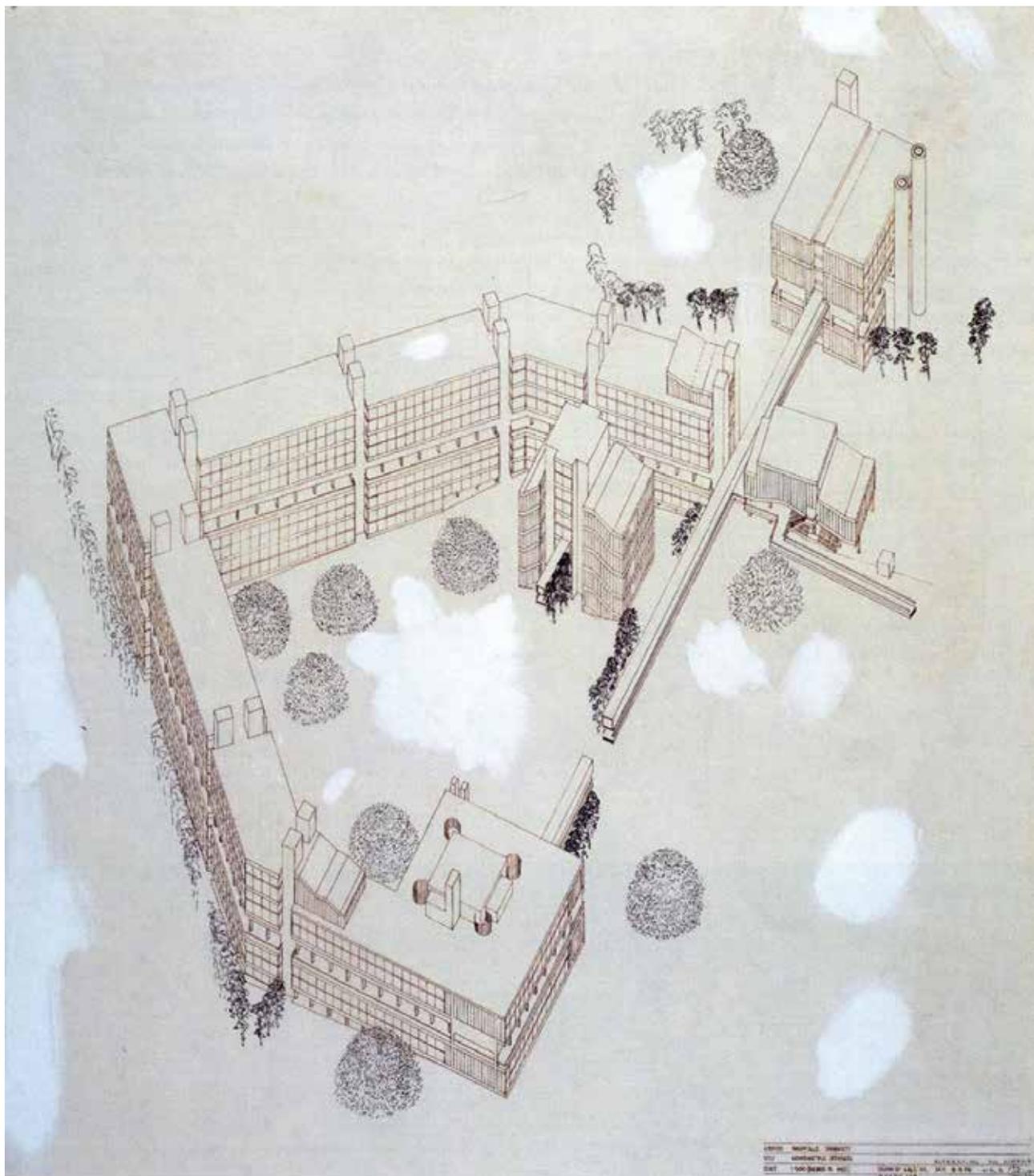
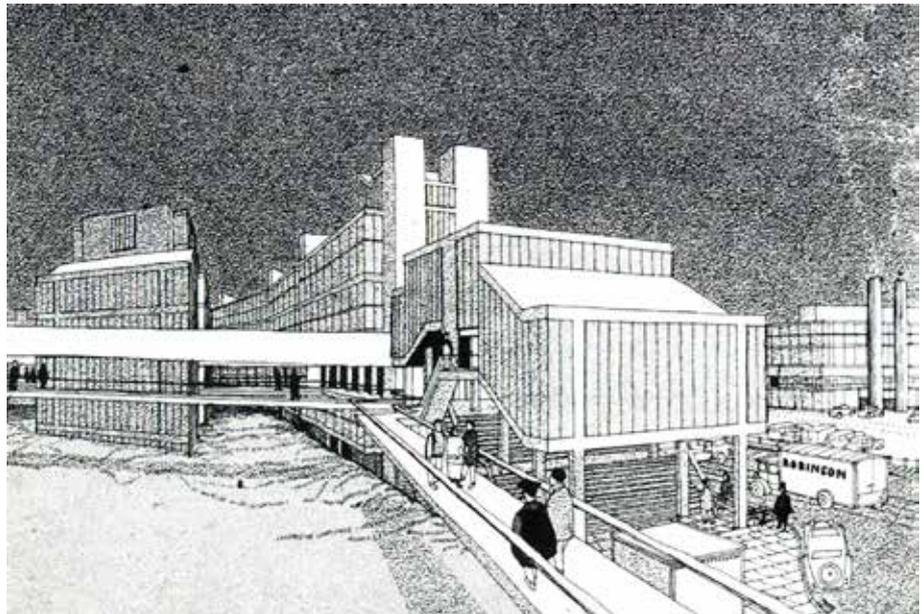


Fig. 2

Assonometria del complesso per l'estensione dell'Università di Sheffield (revisione del disegno da parte di Alison Smithson e Wally Banks, 1978). Rimodulazione della corte universitaria e relazione del progetto con gli andamenti orografici e fisici del contesto.

[Fonte: Smithson 2001, p. 109].

**Fig. 3**

Prospettiva del nuovo ingresso scalinato, sormontato dall'Arts Theatre, visto dalla rampa pedonale laterale connessa alla vecchia struttura del Firth Court. Sullo sfondo la lunga manica di uffici e dipartimenti che si 'svolge' dall'ingresso e connette al blocco delle aule gradonate, mentre il ponte sospeso antistante, dalla Biblioteca conduce – oltre la strada – alla Student Union sulla sinistra (disegno del 1953).

[Fonte: Webster 1997, p. 36].

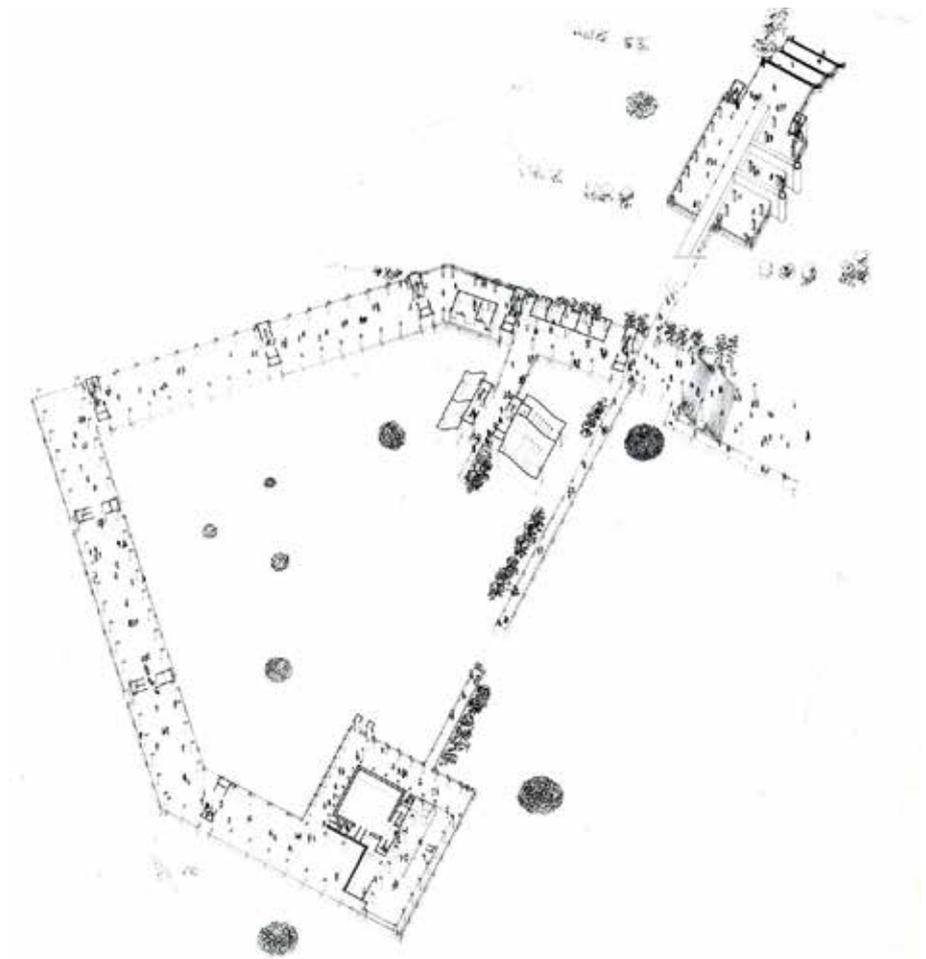
Il progetto prevede di mantenere la posizione dell'ingresso principale in corrispondenza dell'antica entrata – ora mediante una grande scalinata – che risolve la differenza di altezza registrata tra il piano stradale, quello più interno dello spazio aperto, e la quota del camminamento pubblico sospeso – il *deck* – più in alto.

La distribuzione lungo l'intero complesso viene organizzata e garantita attraverso lo sviluppo orizzontale di un percorso continuo e aperto – il *deck* appunto – che orizzontalmente connette e collega fisicamente tutte le parti previste nello schema generale: dopo l'ingresso, gli uffici di amministrazione quindi, passando lungo i dipartimenti di chimica e medicina (nell'angolo orientale), si giunge nella zona più a nord delle aree dedicate alla scuola di architettura per concludere con l'edificio della biblioteca, dove il ponte sospeso viene intercettato chiudendo il percorso con il blocco della *Student Union* oltre la strada a sud.

«Questa idea guarda avanti, all'inevitabile 'crescita e cambiamento' di un'università in espansione. L'anello di circolazione e servizio sopraelevato, in un complesso di edifici continuo, rende possibile soddisfare il desiderio dell'università di ampliarsi orizzontalmente piuttosto che verticalmente, nonostante l'enorme volume dell'edificio»⁶ (Smithson 2001, p. 108).

Il camminamento pedonale del *deck*, aperto sui due fronti di sviluppo longitudinale distribuisce, tanto superiormente quanto inferiormente, a tutte le funzioni previste dal progetto rappresentando una fascia permeabile, continua e comune a circa metà altezza rispetto tutti gli alzati degli edifici che compongono lo schema. Inoltre, occupando (e svuotando) un intero orizzontamento, attraverso il *deck* è possibile leggere la maglia portante principale che caratterizza univocamente tutti gli edifici previsti, che ulteriormente si rende visibile per mezzo dei camini e delle torri distributive che spingono oltre il filo delle coperture piane, e scandiscono dichiarando in ripetizione i punti di accesso possibili.

La struttura in calcestruzzo armato composta da pilastri – 40 x 75 cm – disposti ogni 5,5 m e solette (ogni 6 m d'altezza) realizzate mediante travi trasversali – lunghe 11 m – che sbalzano per 1,8 m rispetto il filo delle colonne, rappresenta l'ossatura principale non modificabile, chiamata ad ospitare ai vari livelli un sistema secondario – leggero e d'acciaio lungo

**Fig. 4**

Spaccato assonometrico del dispositivo distributivo del deck (disegno rielaborato da Alison Smithson e Wally Banks, 1978). Sopraelevato rispetto alla quota di terra, il deck si dipana in soluzione continua dalla scalinata del nuovo ingresso alla scalinata del blocco della Student Union più a sud.

[Fonte: Smithson 2001, p. 113].

il filo dello sbalzo – che per ogni piano individuato dalle solette in calcestruzzo organizza a sua volta due livelli. I pannelli di tamponamento della facciata, che rendono chiaramente leggibile il doppio sistema, possono essere trasparenti – individuando le finestre e le bucaure – oppure opachi – in legno o metallo – a seconda delle esigenze funzionali degli spazi interni che dovranno chiudere o schermare.

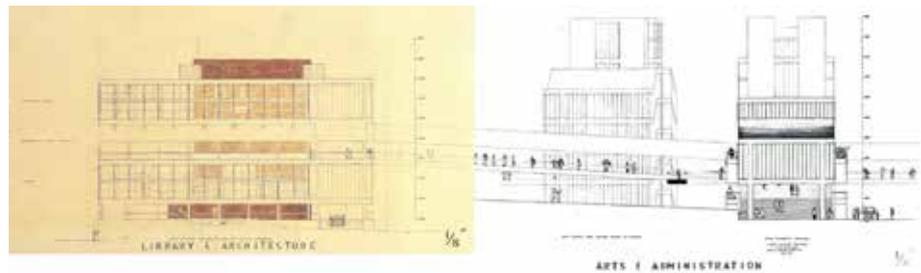
Come gli stessi architetti specificheranno nella relazione di progetto:

«Il sistema di pannelli esterni e interni si armonizza completamente con l'organizzazione interna dell'edificio: quando tale ordinamento si modifica, [anche] il sistema dei pannelli di facciata cambia, continuando così a conferire completa identità alla disposizione interna [degli spazi]»⁷ (Smithson 1979, p. 9).

Risonanza tra disegni e parole: l'Architettura come un linguaggio *in between*.

La forma spezzata a ferro di cavallo del progetto per l'università rappresenta una soluzione nuova e innovativa per gli Smithson: «Sheffield è il primo degli edifici 'avvolgenti' le cui forme leggermente inclinate all'epoca sembravano – e sembrano ancora – un'invenzione (...) valida» (Smithson 2001, p. 108)⁸. La forma a C, mutuando l'organizzazione introversa e tradizionale della corte universitaria, la rinnova istituendo un dialogo ritenuto necessario con le preesistenze limitrofe.

Pur limitando e definendo lo spazio disponibile, il complesso sceglie di non concludersi su se stesso ma cerca, attraverso la permeabilità del *deck* aperto, una relazione tanto con lo storico *Firth Court* ad ovest quanto con la città che lo circonda sul fronte est, in una conformazione 'avvolta', ma aperta⁹. Rivolgendo lo sguardo ed esprimendo una sensibilità che potrem-

**Fig. 5**

Unione (dell'autore) dei prospetti nord-ovest della Biblioteca e della Scuola di Architettura (sx) e della scalinata principale di accesso sormontata dall'Arts Theatre (dx) con il ponte sospeso di congiunzione, popolato da studenti e insegnanti in transito. La maglia della struttura principale (solette e pilastri in calcestruzzo) è chiaramente leggibile, così come i moduli intermedi che potranno essere modificati (resi trasparenti, come per la Biblioteca oppure opachi come per l'Arts Theatre) seguendo e dichiarando, nel tempo, le trasformazioni degli usi degli spazi interni dell'università.

[Fonte: Smithson 2001, p. 112].

mo definire topografica, la manica si spezza conformandosi all'andamento dettato dalle due strade che circondano l'area e che convergono nella *University Square* – in corrispondenza della quale l'edificio si piega a formare un angolo – proponendosi allo stesso tempo come limite fisico del progetto e barriera a protezione del fluire, calmo e libero, non solo degli studenti ma di tutti coloro che dal *Weston Park* ad ovest – passando sotto il ponte aereo – decidano di percorrere e attraversare il campo verde addentrandosi nelle corti aperte dell'università.

Il gesto fisico che dimostra assieme un'intenzione di protezione (dal traffico circostante) e apertura (per il nuovo sistema universitario), viene ulteriormente elaborato includendo nel progetto, mediante uno studio questa volta orografico, una relazione di dipendenza con le curve degradanti del terreno dalle quali partire. La naturale diminuzione di quota da ovest a est, viene enfatizzata dal contrasto con il piano del *deck*, tenuto a quota costante, mentre lo spazio lasciato libero dal terreno viene occupato riempiendo i moduli della struttura portante principale. Un andamento in pendenza che, in collaborazione essenziale con il costruito e gli spazi da esso lasciati liberi, in qualche misura suggerisce e ordina il movimento, da fuori a dentro, e viceversa.

«Questo gesto rende chiaro quanto lo spazio centrale non sia più il quadrangolo tradizionale delle università inglesi. [Il progetto per] Sheffield è una porzione di città a sé stante: autoprotettivo, energizzante, in grado di offrire connessioni, e così via»¹⁰ (Smithson 2005, p. 175).

Parallelamente e in soluzione sostanziale, il dispositivo distributivo del *deck* viene immaginato come un sistema continuo con l'intento di connettere i diversi edifici garantendo una circolazione ininterrotta attraverso tutto l'impianto. Come anticipato, risulta fondamentale per gli architetti che la strada pedonale sopraelevata si apra su entrambi i lati, consentendo la massima permeabilità tanto sulla città quanto sull'area verde centrale, articolandosi ulteriormente con il ponte sospeso di congiunzione tra la Biblioteca e l'edificio per gli studenti collocato lungo la sponda opposta della strada.

«Per mantenere sempre occupato il percorso connettivo del *deck* pedonale» – quanto quello del parco che gli fa da contrappunto – Alison e Peter individuano e immaginano quattro poli – tra loro distanti e distinti – nei quali dislocare le attività principali di maggiore specializzazione, affidando ad essi lo specifico obiettivo di innescare, attivare e riattivare nel tempo – come fossero punti magnetici – il movimento caotico e randomico di studenti, ricercatori e professori che li avrebbero occupati e vissuti¹¹ (Smithson 2001, p. 108).

In particolare, lungo l'asse ovest-est, il punto di ingresso sormontato dall'*Arts Theatre* fa da contraltare ai più frequentati dipartimenti di chimica e medicina dislocati in corrispondenza dell'angolo orientale, mentre agli estremi nord e sud, la grande Biblioteca – sormontata dalla scuola di Architettura –

Fig. 6

Spaccato assonometrico (disegno rielaborato da Alison Smithson e Wally Banks, 1978). In rosa i poli di ordinamento dei flussi (dall'alto verso il basso: Student Union; scalinata d'accesso sormontata dall'Arts Theatre; il blocco delle aule gradinate; i dipartimenti di chimica e medicina; la Biblioteca e la Scuola di Architettura), in blu il percorso in quota del deck, in azzurro il rettilineo del ponte sospeso in connessione dell'edificio della Biblioteca – in basso – e della Student Union – in alto – incrociando l'ingresso principale agli edifici (campiture dell'autore). Gli Smithson descrivono l'assonometria a livello del deck, e l'organizzazione sottostante, come fossero trascorsi ormai vent'anni dalla loro realizzazione: alberi ora cresciuti e spazi popolati da studenti che transitano da e verso le classi, tra la biblioteca e lo spazio ricreativo della Student Union. Da sotto gli edifici il Weston Park – seguendo il crescere naturale del terreno – sfocia nelle aree racchiuse dai vecchi e dai nuovi edifici. Osservando dall'alto dell'anello distributivo verso il centro verde, la circolazione è come 'spenta', 'depotenziata', per apprezzare a pieno la calma e la posizione protetta di un'Università immersa nella città. [Fonte: Smithson 2001, p. 111].



viene controbilanciata dall'edificio della *Student Union*. La conformazione a croce dei quattro poli, come spiegano gli stessi architetti, avrebbe dovuto mettere in moto il movimento – continuo, differenziato e circolare – che avrebbe avuto come strumento privilegiato di percorrenza la continuità stessa del *deck* aereo.

«La crescita e il cambiamento di Sheffield possono essere intesi – a posteriori – come stratificazione di forze; di permanenza e transitorietà. I primi studi di Le Corbusier erano composti dal più semplice e regolare telaio in cemento con murature a forma libera [...] [Da qui] la necessità di un altro tipo di linguaggio che indichi possibilità di accrescimento o adattabilità»¹² (Smithson 2001, p. 110).

Per il progetto di estensione dell'università di Sheffield, guardando (ma sviluppando) all'immagine del *rack* di Le Corbusier, l'obiettivo degli Smithson è rappresentato dal perseguimento – e costruzione materiale – di un edificio in grado di trasmettere, pur grazie alla propria presenza fisica, il senso effimero di una identità mutevole come quella di un'università in continua modificazione, evoluzione e cambiamento. Quindi l'uso, e le variazioni che esso inevitabilmente registrerà nel tempo, rappresentano l'occasione progettuale che per gli Smithson deve divenire centrale e chiaramente leggibile per mezzo dei cambiamenti che potranno

essere operati da e sugli edifici. Trasformando e riconvertendo in futuro porzioni dei nuovi blocchi, e modificando di conseguenza i moduli liberi della facciata inclusi nella struttura fissa in calcestruzzo, le variazioni saranno il segno fisico – capace di andare oltre il progetto in sé – con il quale la struttura e le facciate dell’Università rivolte alla città saranno in grado di comunicare il loro carattere transitorio e modificabile. Per Alison e Peter è quindi «chiaro che l’identità dell’edificio [per Sheffield] sia data dagli schemi di utilizzo e non [solo] dal ‘disegno’ [in sé]»¹³ (Id.).

Come visto, per comprendere – e penetrare – i significati e le intenzioni che il progetto per Sheffield incorpora e intende rappresentare, risulta necessario muoversi – in un continuo confronto di riferimenti, espliciti ed impliciti – tra i disegni che gli Smithson compilano per il concorso e gli scritti che gli architetti accompagnano al progetto. Un ‘movimento’ circolare e biunivoco – necessario – tra disegni e parole.

Il nuovo impianto per l’Università – la struttura a C in particolare – rappresenta chiaramente l’espressione di un gesto di rinnovamento nel campo di un linguaggio formale dato, stabilito e sedimentato: la corte chiusa dei *Colleges* inglesi. Ma non è solo questo. «La loro forma non deve solo essere in grado di ‘cogliere’ il cambiamento, ma dovrebbe implicarlo» rappresentando, per Alison e Peter, una transizione, un più generale mutamento che l’istituzione è chiamata a quel tempo ad affrontare, con cui deve obbligatoriamente misurarsi e che quindi deve – non solo astrattamente – favorire e guidare¹⁴ (Smithson 1957, p. 15; Smithson 1970, p. 157).

La forma unitaria e conclusa dei vecchi impianti viene ora concepita come la collaborazione di più parti, tra loro distinte. Un unico edificio – i vecchi *Colleges* – deve ora confrontarsi sì con una struttura policentrica, ma in un sistema coordinato e in qualche misura gerarchizzato di flussi. Come sottolinea Mark Crinson, il progetto per Sheffield degli Smithson si fondava sull’idea che spazio e forma costruita «[restituissero] relazioni inaspettate quando generate dai flussi di persone piuttosto che [innescate dai] soli contenitori di funzioni», in un nuovo ‘sistema di relazioni e forze’ attivate dai fruitori e dal loro movimento¹⁵ (2018, p. 18).

Nuovamente la scelta formale viene contrappuntata da significati che attingono il campo teorico delle intenzioni. La questione questa volta implica i concetti di scala e di città. Per gli Smithson «nella teoria estetica classica la parte e il tutto si costituivano in un rapporto finito, e l’estetica dell’una e dell’altro risultavano [tra loro] ‘chiuso’»¹⁶ (Smithson 1957, p. 17; Smithson 1970, p. 157). Infatti: «i *colleges* originali rappresentavano comunità chiuse di ambienti individuali con una sala comune e una cappella» dove il rapporto tra individuale e collettivo si riduceva ad «un complesso di corti introverse con un [solo] punto di contatto tra il resto del mondo e il *college*»¹⁷ (*ibidem*, p. 16; *ibidem*, p. 155).

In Sheffield l’intenzione è invece di aprire ed espandere tale relazione, perché «ai giorni nostri sempre più insegnamenti vengono impartiti dalle ‘Università’ e dalle varie ‘facoltà’, e la relazione con la città è divenuta più aperta»¹⁸ (Id.). Una struttura policentrica quindi – come policentrica è la città – che renda il complesso rivolto al mondo, tanto fisicamente quanto concettualmente, verso la città e al contempo al dialogo e al confronto interno, in un mutuo e virtuoso scambio.

Come osservato per l’impianto generale, anche il sistema dei flussi imma-

ginati per il progetto e le soluzioni strutturali individuate possono essere letti secondo una duplice chiave interpretativa, tra risultati formali – forniti dai disegni – e intenzioni concettuali e teoriche – espresse dalle parole –. Lo schema distributivo convenzionale di corridoi e passaggi interni agli edifici viene completamente ribaltato, questa volta con una forma chiara e sempre riconoscibile. Un continuo camminamento – il *deck* – che svolgendosi tanto internamente quanto esternamente individua un percorso ininterrotto tra le parti che costituiscono la nuova Università. Per gli architetti il complesso degli edifici che caratterizza la proposta infatti «deve stabilire una relazione di ‘flusso’ con l’intero modello di movimento dell’università e della città», che come un «‘acquedotto di persone’ conduca allo stesso tempo studenti e servizi in corrispondenza dei ‘punti di drenaggio’» rappresentati dai poli formalmente caratterizzati¹⁹ (*ibidem*, p. 157; anche in Smithson 2001, p. 108). Un movimento messo in mostra, esposto, a dichiarare il fermento e l’azione che deve rappresentare un’istituzione mai ferma e in continua ricerca. Un movimento che, in continua interdipendenza, coinvolge tanto l’università quanto la città in cui essa si inserisce.

Il *deck*, oltre a rinnovare un dispositivo distributivo, viene elaborato come strumento privilegiato di connessione delle parti – i poli – che rappresentano il nuovo sistema offerto dal progetto. Un’università in espansione come in espansione è la città di Sheffield, e le «parti ‘separate’ del complesso implicano il loro definitivo [s sofisticato] collegamento, e la loro complessa estetica è quella del cambiamento»²⁰ (*ibidem*, p. 157). Una connessione raffinata che richiama allo spirito collaborativo che deve saper dimostrare un luogo in cui si genera sapere e cultura, una connessione espressa anche dalle parti diverse della città che devono essere in grado di collaborare e coesistere in un sistema armonico e circolare.

Il linguaggio costruito, solido e duraturo, della vecchia *red brick university* di Sheffield viene rinnovato mediante l’introduzione di un doppio sistema costruttivo, come visto in precedenza, uno in calcestruzzo, non modificabile, che costituisce l’ossatura dell’intervento, e uno di ordine minore più leggero, formato da pannellature (in metallo, legno o vetro) che chiudono – o aprono – i corpi di fabbrica secondo esigenza. Per la coppia di architetti «il sistema esterno e interno di pannelli può integrarsi completamente con l’organizzazione interna dell’edificio», anzi ci si aspetta lo faccia, così che lo spazio interno e le proprie variabilità possa concorrere alla definizione di identità dell’intero edificio. Una identità dell’università riconosciuta come in continuo mutamento, secondo le evoluzioni e le necessità dettate dal tempo contingente. Un’identità che deve offrirsi ‘trasparente’, dichiararsi in forma esplicita e chiara, come chiara e limpida deve essere l’istituzione che rappresenta. Un doppio sistema che pur fondandosi su una struttura solida – *red brick university* – sappia veicolare al contempo un messaggio di flessibilità e transitorietà ormai ineludibile.

Quello di Alison e Peter Smithson – come è stato possibile osservare per il progetto di concorso di Sheffield – è un *linguaggio dell’architettura* che non può essere pienamente decodificato se non nel dualismo vorticoso e di mutua interdipendenza che il linguaggio formale espresso dai *disegni* istituisce con il linguaggio intenzionale dichiarato espressamente dalle *parole* scritte. L’attività di *disegnare* e *scrivere* dell’architettura che gli Smithson immaginano, però, è da considerarsi tanto uno strumento di comunicazione rivolto al mondo – e alle possibili letture derivanti –, quanto uno strumento intimo indispensabile agli architetti, attività che hanno cercato ossessivamente di

fondere assieme lungo tutta la loro carriera, dopotutto, come sottolinea David Dunster, gli Smithson «sono stati sempre in laboratorio»²¹ (Smithson/Dunster 1982, Foreword, p. 7). I disegni di Alison e Peter possono esistere senza le loro parole, certamente, ma solo parzialmente, in significati altrimenti impoveriti e ridotti: è l'interferenza e la reciproca risonanza che i due registri comunicativi sono capaci di offrire – quindi solo se considerati al contempo – a consegnare gli strumenti utili per una lettura di un linguaggio complesso, quello architettonico, la cui comprensione è data all'interpretazione del lettore²². Una 'relatività linguistica' che forse è utile – seppur semplicistico – ricondurre alla teoria di Humboldt secondo la quale «il linguaggio, inteso nella sua vera essenza non è un'opera (érgon), ma un'attività (enérgeia)» richiamando così suggestivamente al concetto incontrato di 'estetica in azione' cui gli Smithson fanno riferimento nel descrivere il loro progetto per l'università di Sheffield (1974, p. 408). Un processo attivo quindi, un linguaggio che gli stessi Smithson riconoscono avere il potere di «impostare un dialogo tra l'oggetto e [i suoi] fruitori», ossia uno scambio che non può risolversi e concludersi nel tempo, ma sempre rinnovarsi, cambiare, perché per Alison e Peter «esiste una vita [essenza] segreta e permanente nelle cose, solidamente e intensamente stabilita, che prende vita attraverso altri usi [rispetto quelli immaginati], per altre generazioni» in un processo di inarrestabile cambiamento che non può che essere assecondato²³ (Smithson 1973, p. 77).

L'interpretazione e il tentativo di decodifica affidata a chi intenda cogliere l'opera degli Smithson – come illustra Christine Boyer – deve partire dalla consapevolezza che gli scritti di Alison e Peter «parlano nel vuoto, nel pieno riconoscimento dell'indeterminatezza delle parole liberate nell'aria» e che al medesimo tempo, «esiste qualcosa nell'architettura che non si può dire, che non può essere trasmutato in parola stampata, in una fotografia [ben] a fuoco, nella forma costruita». Una interpretazione che «richiede una forma di lettura [che sia] flessibile, associativa e su più livelli», perché tutte le loro opere «erano in essenza architettoniche e l'architettura, a propria volta, non riguardava mai solo gli edifici», opere in grado di parlare un linguaggio non detto, qualcosa che è *not quite architecture*²⁴ (2017, pp. xiv, xii, 389).

Una *non-solo-architettura* che sinteticamente Max Risselada tratteggia – mutuando le parole degli stessi Smithson – capace di individuare e rappresentare:

«Uno 'spazio di mezzo' (...) presente in senso più fantasioso come uno 'spazio lasciato aperto per l'interpretazione'. Tale spazio è spesso il risultato del confronto di tipi di idee e concetti apparentemente diversi, messi gli uni in relazione agli altri praticamente senza mediazioni, perciò capaci di suscitare curiosità. (...) Esiste sempre una 'distanza' tra testo e progetto [disegno] – uno spazio aperto all'interpretazione di ognuno di noi»²⁵ (Smithson/Risselada 2017, pp. 260-261).

Lo *spazio tra*, aperto e fluido che – personalmente – può essere riconosciuto nella virtuosa tensione tra *disegno* e *parola* sembra rappresentare un 'campo d'azione' entro cui si è chiamati a muoversi, per decodificare e interpretare il *linguaggio dell'architettura* di Alison e Peter Smithson. Uno 'spazio' sospeso – ma sempre e per sempre disponibile – *in between*.

Note

¹ «a tendency to go in search of principles»; «announced as buildings», traduzione dell'autore (Bullock 2003, p. 48).

² La giovane coppia di architetti inglesi lavorerà attivamente, e lungamente, attorno al tema dell'architettura universitaria – per definirne così un personale ripensamento – elaborando numerosi progetti in poco meno di quarant'anni: dal concorso per il *Langside College* di Glasgow (Novembre-Dicembre 1958) e il *Churchill College* di Cambridge (1959) al progetto – realizzato – del *Garden Building* per il *St. Hilda's College* di Oxford (1967-'70), dallo schema generale per il *Queen's College* (Ottobre-Novembre 1971) alla struttura reticolare dell'estensione del *Magdalen College* (Giugno-Ottobre 1974) entrambe per l'Università di Oxford, per lavorare e realizzare – lungo più di dodici anni – sette distinti progetti per l'Università di Bath (1978-'90).

³ Gli Smithson non vinceranno il concorso, venendo invece individuato il progetto dello studio GMW & Partners (Frank Gollins, James Melvin, Edmund Ward) fondato nel 1947 a vincere il primo premio realizzando il progetto di estensione dell'università completato alla fine degli anni '50 (la biblioteca, oggi sottoposta al Grado II* di protezione, venne inaugurata nel 1959).

⁴ «The older universities are textbook examples to show that human organisation can realise itself in built-form as a 'thing'. That is, they are comprehensible as a whole, more than the sum of their parts built up through a clear language of form, and potentially capable of endless renewal [...]. But in this century they have failed to renew themselves physically. [...] New buildings should show by their 'scale in change' the 'size in change' of the whole complex; yet still indicate limits. And their aesthetic should be an 'aesthetic of change' [...]. e project we made in 1953 for the University of Sheffield show the new aesthetic technique in action», t.d.a. (Smithson 1957, p. 17; riedito in Smithson 1970, *Aesthetic of Change*, pp. 154-157, p. 157).

⁵ L'articolo, pubblicato tra le pagine del periodico *Architects' Year Book* nel '57, verrà poi ripubblicato nella seconda parte del celebre testo *Ordinariness and Light* del 1970. A più di vent'anni dal concorso Alison e Peter riprenderanno in mano i disegni per Sheffield e – assieme al progetto successivo per il *Churchill College* (1959) – lo pubblicheranno nuovamente nel libro *Due Progetti*, edito a Roma da Clear nel 1979.

⁶ «This idea looks forward to the inevitable 'growth and change' of an expanding university: the ring of high level circulation and service in a continuous building complex makes it possible to satisfy the university's desire to extend horizontally rather than vertically, in spite of the huge volume of building», t.d.a. (Smithson 2001, p. 108).

⁷ «The external and internal panel system can mesh in completely with the internal organisation of the building: when this organisation alters, the facade panel system is altered, thus continuing to give complete identity to the internal disposition», t.d.a. (Smithson 1979, p. 9).

⁸ «Sheffield is the first of the 'encompassing' buildings whose slightly angled forms seemed at the time – and still seem – so much another invention from the twigs of Golden Lane», t.d.a. (Smithson 2001, p. 108).

⁹ Come gli stessi Smithson avranno modo di chiarire in occasione delle lezioni tenute in Italia dal 1977 presso l'ILAUD dell'amico Giancarlo De Carlo – nel descrivere il progetto di poco successivo della *Wokingham Infants School* (1958) – la scelta attenta di prediligere una conformazione 'aperta' nel progetto di architettura può essere la soluzione vincente se l'intenzione risulta essere quella di voler «creare dei luoghi» e non limitarsi invece alla sola edificazione di spazi chiusi e senza carattere (Smithson 1993, p. 43).

¹⁰ « This gesture makes clear that the central space is no longer a traditional quadrangle of an English university. Sheffield is a piece of city unto itself: self-protective, energising, offering connection, and so on», t.d.a. (Smithson 2005, p. 175).

¹¹ «to keep the connective route of the pedestrian deck always busy», t.d.a. (Smithson 2001, p.108).

¹² « The growth and change of Sheffield can be seen - in retrospect – as layers of strengths; of permanence and transience. Le Corbusier's earliest studies had the simplest regular concrete frame with free-form walls», t.d.a. (Smithson 2001, p. 110).

¹³ «clear that the building's identity is given by patterns of use and not by 'design'», t.d.a. (Id.).

¹⁴ «Their shape must not only be able to 'take' change, but should imply change»,

t.d.a. (Smithson 1957, p. 15; Smithson 1970, p. 157).

¹⁵ «the idea was that space and form are given unexpected relations when generated by flows of people rather than as containers of functions», t.d.a. (Crinson 2018, p. 18).

¹⁶ «In classical aesthetic theory the part and the whole were in a finite relationship one with the other, the aesthetic of each being ‘closed’», t.d.a. (Smithson 1957, p. 17; Smithson 1970, p. 157).

¹⁷ «The original colleges were closed communities of individual rooms with a common hall and chapel. The relationship between the individual and the collective was expressed by a complex of in-looking courts, with one point of contact between the rest of the world and the college», t.d.a. (Ibid., p. 16; Ibid., p. 155).

¹⁸ «in modern times more and more teaching is done by the ‘University’ – by the various ‘faculties’, and the relationship with the town has become more open», t.d.a. (Id.).

¹⁹ «must establish a ‘flow’ relationship to the whole pattern of movement of the university and town», t.d.a. (Ibid., p. 157; anche in Smithson 2001, p. 108).

²⁰ «‘separate’ parts of the complex implies their ultimate linkage, and their detailed aesthetic is one of change», t.d.a. (Ibid., p. 157).

²¹ «Smithson are, as it were, always in laboratory», t.d.a. (Smithson/Dunster., p. 7).

²² L’accezione cui si fa riferimento per il termine complesso: dal latino ciò che è complesso, *cum-plexum*, «con nodi». Ossia ciò che presenta dei nodi – come un groviglio di fili – difficilmente può essere compreso se non nella complessità e nella stessa interconnessione dei propri intrecci e nelle relazioni che essi istituiscono gli uni rispetto agli altri. Differente il termine complicato, dal latino *cum-plicum*, «con pieghe». Ciò che presenta della pieghe – come un foglio di carta – e che si presta ad una possibile propria comprensione attraverso l’apertura di tali pieghe che, ‘spiegate’ appunto, consentono di percepire e cogliere l’interesse di quanto osservato. Ciò che è complicato (con pieghe) può dunque essere linearmente ‘spiegato’ (cfr. Ottorino Pianigiani, Dizionario Etimologico della lingua italiana. Roma, Società editrice Dante Alighieri 1907 [riedizione online, etimo.it], s.v. ‘complessò’; s.v. ‘complicare’).

²³ «Now form-language can set-up a dialogue between object and users...the user responds by using it well...the object improves: or it is used badly...the object is degraded...the dialogue causes: and it can revive...for there is a secret and permanent life in things solidly established and intensely made, that come alive for other uses, other generations (...)\», t.d.a. (Smithson 1973, p. 77).

²⁴ «requiring a flexible, associative, and many-layered form of reading»; «speaking into the void in full acknowledgment of the indeterminacy of words released into the air. There is something about architecture that cannot be said, something that cannot be transmuted into printed word, focused photograph, built form. (...) All their works (...) were in essence architectural and architecture, in turn, was never just about buildings», t.d.a. (Boyer 2017, p. xiv).

²⁵ «a ‘space between’ (...) present in more imaginative sense as a ‘space that is left open for interpretation’. This space is often the result of the confrontation of seemingly different types of ideas and concepts, which are set in relation to one another practically unmediated and therefore arouse curiosity. (...) There is always a ‘distance’ between text and project – a space open to one’s own interpretation», t.d.a. (Smithson/Risselada 2017, pp. 260-261).

Bibliografia

AA. VV. (1963) – “Universities”. *The Architectural Review*, Special Issue, Vol. 134, n. 800 (October).

BOYER M.C. (2017) – *Not Quite Architecture: Writings around Alison and Peter Smithson*, The MIT Press, Cambridge-London.

BRAWNE M. (ed. 1970) – “The New Universities”. *The Architectural Review*, Special Issue, Vol. 147, n. 878 (April).

BULLOCK N. (2003) – “Reconstruction, School Building and the Avant-Garde”. Proceedings ‘Team 10 - Between Modernity and the Everyday’, Team 10 and its context, June 5-6, TU Delft University.

- CRINSON M. (2018) – *Alison and Peter Smithson*, Historic England, Swindon.
- HARWOOD E. (2010) – *England's Schools: History, architecture and adaptation*, English Heritage, Swindon.
- HISTORIC ENGLAND (2017, f.e. 2011 by English Heritage) – *Education Buildings: Listing Selection Guide*, Historic England, -.
- MUTHESIUS S. (2000) – *The Postwar University: Utopianist Campus and College*, Yale University Press, New Haven-London.
- SMITHSON A. and P. (1957) – “Aesthetic of Change”. *Architects' Year Book*, Issue n. 8 (September), pp. 14-22.
- SMITHSON A. and P. (1971, f.e. 1967 by Littlehampton Book Services Ltd.) – *Struttura Urbana: Studi di Alison e Peter Smithson*, Officine Grafiche Calderini, Bologna. [altre ed.: New York 1967]
- SMITHSON A. and P. (1970) – *Ordinariness and Light: Urban Theories 1952-60 and Their Application in a Building Project 1963-70*, Faber and Faber, London. [altre ed.: Tokyo 1970]
- SMITHSON A. and P. (1973) – *Without Rhetoric: An Architectural Aesthetic 1955-1972*, Latimer New Dimensions, London. [altre ed.: Cambridge 1973, Tokyo 1979]
- SMITHSON A. and P. (1979) – *Alison e Peter Smithson: Due Progetti*, Clear, Roma.
- SMITHSON A. and P. (1982, David Dunster ed.) – *Alison + Peter Smithson: The Shift (Architectural Monographs 7)*, Academy Editions, London.
- SMITHSON A. and P. (1993) – *Italian Thoughts*, Royal Academy of Fine Arts, Stockholm. [altre ed.: London 1993]
- SMITHSON A. and P. (2001) – *The Charged Void: Architecture*, The Monacelli Press, New York.
- SMITHSON A. and P. (2005) – *The Charged Void: Urbanism*, The Monacelli Press, New York.
- SMITHSON A. and P. (2017, Max Risselada ed.) – *The Space Between*, Walther König, Köln.
- VON HUMBOLDT W. (1827) – *Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues*, in LORENZ K. (1973, p.e.i. 1974) – *L'altra faccia dello specchio: Per una storia naturale della conoscenza*, Adelphi, Milano.
- WEBB M. (1969) – *Architecture in Britain Today*, Country Life Books, Feltham.
- WEBSTER H. (1997) – *Modernism Without Rhetoric: Essays of the work of Alison and Peter Smithson*, Academy Editions, London.

Andrea Ronzino è architetto laureato *magna cum laude* in Architettura-Costruzione presso il Politecnico di Torino, con una tesi insignita del *Premio Marcella Casali* quale migliore ricerca teorico-progettuale. Ha conseguito il titolo di Dottore di Ricerca in *Architettura. Storia e Progetto* al Politecnico di Torino attraverso una ricerca condotta tra gli archivi di Harvard e Londra, ricostruendo la storia progettuale del conteso complesso residenziale londinese dei Robin Hood Gardens di Alison e Peter Smithson. Dal 2014 è Teaching Assistant in *Storia dell'Architettura e Composizione Architettonica* collaborando in diversi corsi tra Torino e Milano.

Francesca Serrazanetti
Cento modi di giocare con lo spazio.
Le architetture educative di Giancarlo Mazzanti

Abstract

L'architettura, per Giancarlo Mazzanti, è come un gioco: nel significato più ampio e versatile del termine 'play', è qualcosa che si agisce. È uno spazio che si può plasmare e trasformare, e che più è aperto alla manipolazione, più può essere compreso dagli abitanti. Mazzanti "gioca" con la composizione come processo aperto e partecipativo. Se questo termine è trasversale a tutto il lavoro dello studio colombiano, trova una sua peculiare applicazione nella realizzazione di spazi educativi. La pedagogia di Malaguzzi guida il progetto: lo spazio è un "terzo insegnante" che si relaziona alle attività e ai "cento linguaggi" dei bambini, partecipando ai processi educativi. Attraverso il riferimento ai progetti di alcuni asili realizzati dallo studio, l'articolo tratta il tema degli spazi educativi pensati come dispositivi di crescita: il valore di questi spazi, soprattutto in contesti emergenziali come quelli delle periferie urbane colombiane, porta a concepire l'architettura stessa come disciplina che ha lo scopo di creare ambienti che siano educativi in sé.

Parole Chiave

Gioco — Co-creazione — Performatività — Modularità —
 Architettura relazionale

Architettura relazionale

«ARTE [...] L'arte è un'attività che consiste nel produrre rapporti col mondo attraverso segni, forme, gesti od oggetti.

[...]

CRITERIO DI COESISTENZA. Tutte le opere d'arte producono un modello di partecipazione sociale, che traspone il reale o che potrebbe tradursi in esso. Esiste dunque una domanda che siamo in diritto di porci di fronte a ogni produzione estetica: 'Quest'opera mi autorizza al dialogo? Potrei esistere, e come, nello spazio che essa definisce?'. Una forma è più o meno democratica: ricordiamo, per ogni evenienza, che le forme prodotte dall'arte nei regimi totalitari sono perentorie e chiuse su se stesse (in particolare per la loro insistenza sulla simmetria), cioè non lasciano all'osservatore la possibilità di completarle.

[...]

RELAZIONALE (ESTETICA). Teoria estetica che consiste nel giudicare le opere d'arte in funzione delle relazioni interpersonali che raffigurano, producono, suscitano» (Bourriaud 1998).

Le teorie sistematizzate da Nicolas Bourriaud nella sua "estetica relazionale" sono diventate, nei primi due decenni del XXI secolo, un punto di riferimento per tantissime pratiche artistiche e progettuali¹. Nel loro essere aperti tra arte e progetto, tra estetica e società, i principi di Bourriaud introducono in modo a mio parere efficace l'impegno dell'Equipo Mazzanti nella progettazione di spazi educativi, tanto nelle sue premesse teoriche quanto nelle sue manifestazioni progettuali².

L'architettura intesa come "azione" è ciò che guida il lavoro di Giancarlo Mazzanti, che considera l'architettura stessa come una forma di apprendimento, e il progetto uno strumento che ha l'obiettivo di promuovere e facilitare la socializzazione. La "performatività" dello spazio è allora un

principio fondamentale: una performatività che nega la *performance* in termini prestazionali, per valorizzare invece il suo significato primario di “attività” (dall’inglese *to perform, to act*).

L’architettura è, allora, anche un gioco: nel significato più ampio e versatile del termine *play*, è qualcosa che si agisce³. È uno spazio che si può plasmare e trasformare, e che più è aperto alla manipolazione, più può essere compreso dagli abitanti. Giancarlo Mazzanti “gioca” con la composizione come processo aperto e partecipativo. Il gioco allora diventa un dispositivo strutturato da un insieme immediato (ma allo stesso tempo complesso) di regole che hanno la capacità di controllare l’evoluzione dei sistemi spaziali e l’interazione tra essi e le persone. È uno strumento per comporre e per esprimere il progetto, per presentarlo e per modificarlo, in base a sistemi aperti e di relazioni tra le parti. L’architettura, come il gioco, è fatta di elementi che, mescolati e riorganizzati, possono funzionare in modo diverso, entro dei predefiniti parametri.

Lo strumento principale del gioco è costituito dai sistemi modulari che, nella pratica compositiva dell’Equipo, diventano un vero e proprio mezzo di progetto. Sono sistemi aperti e flessibili, fatti di singoli elementi che possono essere composti e adattati alle diverse condizioni esterne. In architettura, danno origine a progetti disposti a crescere, a cambiare e a plasmarsi in base a parametri topografici, di programma e urbani, in base a circostanze particolari o a evoluzioni che si verificano nel tempo. Si tratta di strategie pensate più in termini di metodo che in relazione a un risultato formale permanente: esistono solo in virtù della loro capacità di trasformarsi. L’architettura che nasce da questo approccio è quindi basata su sistemi versatili ed elementi non finiti, che evolvono come aggregati molecolari. Ancora una volta il gioco può essere uno strumento per controllarli: aggiungendo un pezzo dopo l’altro, il sistema può crescere anche al di fuori del controllo dell’architetto.

Se questo approccio è trasversale a tutto il lavoro dello studio colombiano, trova una sua peculiare applicazione e importanza nella realizzazione di spazi educativi.

È importante aggiungere che, per Giancarlo Mazzanti, gli spazi educativi sono stati un campo di sperimentazione utile a definire il suo modo di pensare e praticare l’architettura, al di là della loro specifica funzione. L’occasione di lavorare su tanti progetti di spazi con questa destinazione funzionale⁴, soprattutto per asili e scuole dell’infanzia, ha portato a sperimentare i principi fondamentali del lavoro dello studio in questo settore, principi che si sono poi manifestati validi per i più ampi ambiti del progetto.

Co-creazione: gli spazi educativi oltre la loro funzione

Alla base dei progetti di spazi educativi dell’Equipo Mazzanti c’è una radicale critica tanto al funzionalismo, quanto all’idea di sorveglianza derivata dallo spazio della fabbrica come modello.

Un riferimento fondamentale è a questo proposito il concetto di *dispositivo* proposto da Michel Foucault, e ancora di più i modelli e i meccanismi di controllo e sorveglianza individuati nel suo *Sorvegliare e punire* (1975). Mazzanti prende le distanze da un approccio tradizionale al progetto degli spazi educativi basato sull’efficienza funzionale: una tendenza che ha messo in atto strategie di controllo e di sorveglianza facendo uso di impianti tipologici comuni tanto a scuole, quanto a prigioni e ospedali.

Mazzanti oppone all’*homo faber* dell’epoca industriale l’*homo ludens*: il gioco diviene allora uno strumento per usare lo spazio in modo impreveduto e per



Fig. 1
Giocattoli esemplificativi dei sistemi compositivi dei progetti dell'Equipo Mazzanti.

instaurare con esso una relazione attiva, andando oltre l'efficienza funzionale. Al di là della funzione del programma educativo, gli spazi diventano quindi educativi in sé, e la loro ricaduta diviene molto più ampia: scuole e asili divengono parte di un ampio progetto socio-educativo che include bambini, insegnanti e famiglie. Si manifesta ancora in modo molto chiaro l'influenza del gioco: la cultura ludica è per Mazzanti uno strumento utile allo scopo di "consegnare" alle comunità un'architettura che sia strumento per apprendere, aperto alla trasformazione.

La partecipazione attiva dell'utente lo rende un soggetto creativo e attivo, capace di trasformare, modificare e occupare lo spazio in modi diversi e inaspettati: l'architetto e l'utente sono entrambi responsabili della creazione dell'architettura.

A partire dalle premesse fin qui delineate, l'Equipo ha realizzato decine di scuole, soprattutto in Colombia, individuando modelli di crescita modulari e creando architetture che hanno come requisito la possibilità di essere modificate dagli utenti.

Il valore degli spazi educativi, specialmente in contesti emergenziali come quello delle periferie urbane colombiane, porta a concepire l'architettura stessa come disciplina che ha lo scopo di creare spazi che siano educativi in sé: il ruolo del gioco non è qui legato tanto a principi compositivi intrinseci al linguaggio architettonico, quanto alla relazione partecipativa e inclusiva con la società e gli utenti di riferimento.

Un progetto particolarmente significativo a questo proposito è quello degli Atlantico Kindergartens (2016), una serie di trentuno asili progettati a seguito dell'inondazione della regione Atlantico, dovuta alla rottura del Canal del Dique: dopo l'inondazione l'esigenza di costruire in tempi rapidi diverse strutture ha portato El Equipo Mazzanti a definire un sistema aperto e partecipativo. Si sono definite così tre tipologie (allungata, aperta e a stella) a partire dalle quali, attraverso seminari di co-progettazione, le comunità hanno potuto definire la configurazione dei singoli asili nel rapporto con i contesti specifici.

**Fig. 2**

Atlantico Kindergartens: viste aeree di alcuni asili realizzati secondo le tre tipologie (aperta, allungata, a stella).

Il progetto è guidato da un sistema modulare, dove gli spazi chiusi sono indipendenti e autonomi e hanno un processo di costruzione semplice e veloce. I singoli moduli sono collegati da un sistema di circolazione che va oltre la sua funzione distributiva, introducendo un altro aspetto chiave del lavoro di Mazzanti: è uno spazio che può essere utilizzato per attività comunitarie complementari a quelle educative.

Lo spazio come terzo insegnante

Andando oltre la fisicità del progetto e la sua esecuzione formale, l'architettura svolge un ruolo guida nella trasformazione della città e nella costruzione della cittadinanza. Nella metodologia progettuale di Giancarlo Mazzanti, lo spazio architettonico diviene, possiamo affermare, un meccanismo di apprendimento in sé.

Partendo ancora dal superamento di un concetto di spazio controllato dalle logiche della funzione e della sorveglianza, le intenzioni progettuali dell'Equipo Mazzanti si traducono principalmente in due strategie. La prima è l'importanza dello spazio vuoto, legata all'annullamento del corridoio inteso come strumento di organizzazione e controllo. La relazione tra gli spazi non è pensata solo in termini funzionali di circolazione, ma è mediata dal vuoto: lo spazio vuoto ha un'importanza centrale perché può essere riempito di significati, aggiungendo al senso della connessione il più importante senso della scoperta.

La seconda è la flessibilità degli ambienti, la possibilità di plasmarli e modificarli secondo le esigenze di studenti e insegnanti. Lo studente diventa così il soggetto costruttore dello spazio, perché è libero di scegliere quale tipo di relazione instaurare con esso. La possibilità di guardare ed essere guardati, la trasparenza, la continuità spaziale e la porosità degli ambienti, sono altre conseguenze di questi principi.

La centralità della relazione e della libertà lasciata agli utenti (in questo caso i bambini) di muoversi nello spazio, dà evidenza a un concetto di spazio "relazionale" che ci riporta ai principi, citati in apertura, riferiti all'estetica "relazionale": «Quando parliamo di spazi relazionali, comprendiamo il luogo come uno spazio integrato. Il luogo non è costituito da

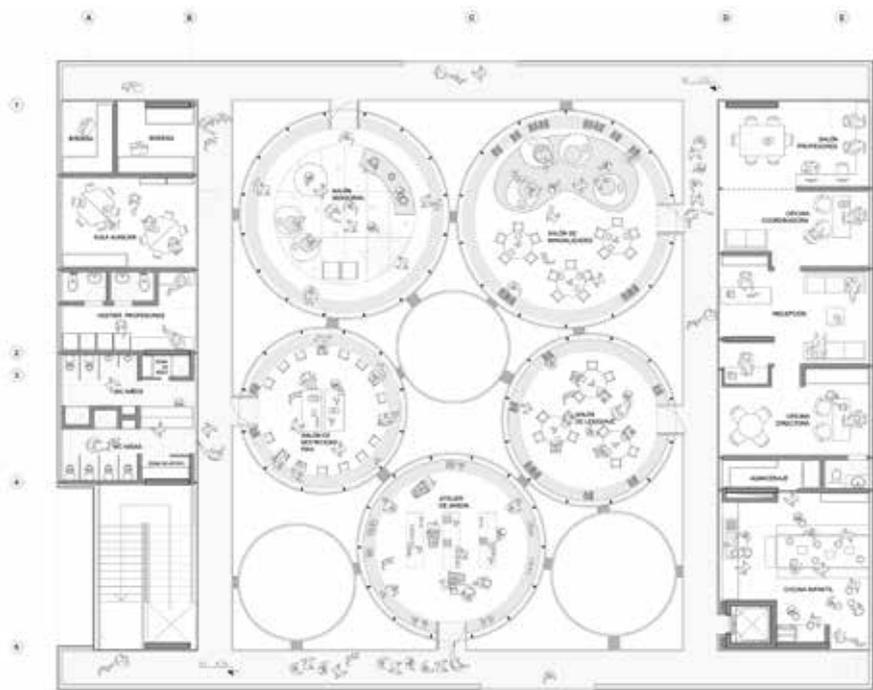


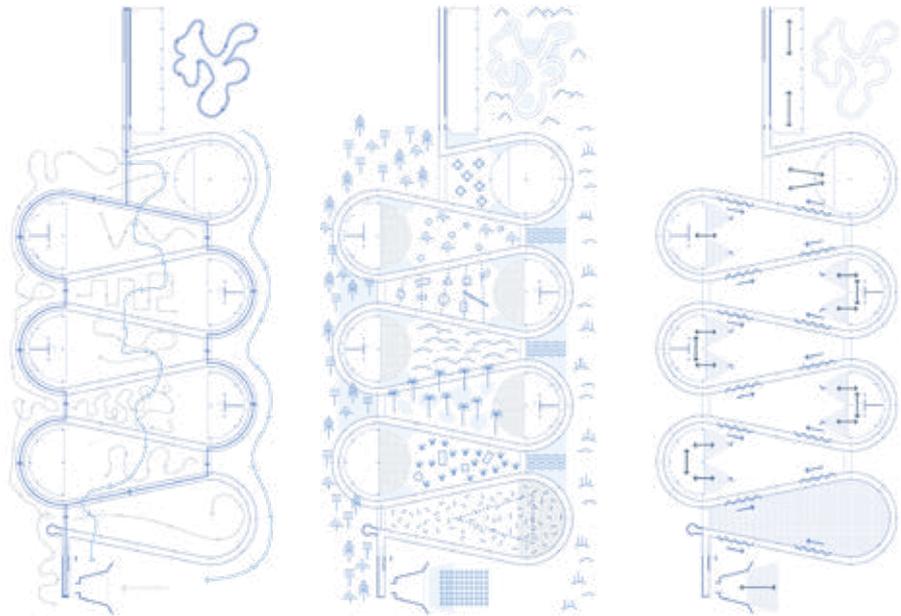
Fig. 3
Baby Gym Barranquilla, pianta
del livello principale.

zone funzionali, ma piuttosto da ambienti pedagogici in grado di definire atmosfere e relazioni di gioco e apprendimento»⁵.

Lo spazio relazionale è il cardine del progetto Baby Gym (Barranquilla, 2013), che prevede la dissoluzione dell'idea del limite tra l'aula e lo spazio di distribuzione, che entrano in relazione e continuità: le aule sono degli elementi vetrati a base circolare, che restano come galleggianti e sospesi in un ambiente di connessione più ampio, che li unisce senza separarli. Annullando i limiti tra interno ed esterno grazie alla trasparenza delle pareti, e rendendo lo spazio di circolazione un vuoto che favorisce il contatto tra i bambini, si stimola la loro libertà di muoversi nello spazio e scoprire la relazione con l'altro.

In tutti questi progetti, prima di definire gli aspetti compositivi e funzionali è importante capire il metodo di insegnamento: il riferimento pedagogico sembra essere, per Giancarlo Mazzanti, più importante del riferimento architettonico. L'approccio pedagogico di Loris Malaguzzi è quello che più spesso guida il progetto⁶, come nel caso del Baby Gym di Barranquilla: lo spazio è un "terzo insegnante", un attore della formazione che entra in relazione con le attività dei bambini e partecipa ai processi educativi.

Lo spazio deve favorire le relazioni e i comportamenti, e aprire nuove forme di uso dello spazio, grazie alla dissoluzione del limite. Il recente progetto di asilo La Ilusión (Cajica, Cundinamarca, 2020-), la cui realizzazione è stata rallentata da un blocco nell'avvio dei lavori dovuto al diffondersi del COVID, rappresenta un'altra tappa importante per la ricerca di Mazzanti su questi temi. Ritroviamo qui, come altrove, un concetto rizomatico di crescita che non ha fine né inizio e che consentirà di replicare il progetto in modo analogo a quanto accaduto per gli asili Atlantico: il progetto funziona come una struttura aperta, modulare e capace di crescere. Il corridoio viene anche qui reinventato, e diviene un dispositivo "a millepiedi", che permette ai bambini di muoversi ed entrare in relazione tra loro: a un percorso orientato che consente una connessione rapida ed efficiente, si sovrappongono altre circolazioni più tortuose, che consentano di attraversare lo spazio non in modo funzionale ma in modo esperienziale, di scoperta. Al di fuori delle aule, pensate in modo flessibile, aperto e indeter-

**Fig. 4**

Asilo La Ilusión: sistemi di circolazione aperti, spazi tematici e cognitivi, flessibilità e diversità.

minato, si articolano svariati spazi tematici e cognitivi, che offrono diverse interpretazioni dello spazio come “terzo insegnante” capace di stimolare l’interazione, l’esperienza e la crescita.

Lo spazio educativo come opera aperta

Abbiamo già visto come la modularità sia la base di una strategia progettuale basata sulla crescita, fondamentale per la pratica progettuale dell’Equipo. Più che un’architettura finita e chiusa, l’architettura di Mazzanti è una pratica aperta⁷ allo sviluppo di sistemi adattativi, costituiti da moduli e modelli di aggregazione, in grado di adattarsi alle situazioni più diverse, siano esse topografiche, urbane o programmatiche.

Il diagramma come DNA del progetto è, insieme ai moduli e sistemi adattativi, la strategia fondamentale di questa pratica operativa. Particolarmente significativi sono a questo proposito i materiali che documentano il processo progettuale, le maquette utilizzate, gli schizzi, i *juguetes* usati per costruire e rappresentare il progetto, e che dimostrano la flessibilità dei sistemi geometrici di partenza. Se il progetto per Pies Descalzos (Cartagena, 2014) si basa su una sequenza di tre esagoni intersecati, il cui perimetro definisce la circolazione e contiene il programma funzionale, nel caso del Porvenir (Bogotá, 2009) l’edificio-recinto ovale si interseca con dei volumi a base quadrata che si innestano su esso, all’interno e all’esterno, rielaborando in modo flessibile la figura tipologica della corte come archetipo della architettura scolastica. Entrambi i progetti sono esemplificativi di come le strutture educative siano occasione di rigenerazione urbana e sociale, andando a definirsi come veri e propri condensatori sociali. La scuola di Pies Descalzos cerca di consolidamento il quartiere e migliorare la vita dei residenti, generando alternative per lo sviluppo personale e comunitario, nonché una trasformazione ambientale dell’area. Anche l’asilo del Porvenir è una struttura visibile e punto di riferimento per il quartiere, e la sua funzione va ben al di là di quella educativa allargandosi a una sfera sociale molto più ampia: l’interazione diviene qui principio compositivo e sociale, andando a definire un riferimento che tornerà in diversi progetti dell’Equipo⁸.

Un ultimo esempio che mi sembra fondamentale citare come esemplare della strategia modulare e aperta di Mazzanti, è il Timayui Kindergarten a Santa Marta (2011).

Fig. 5

Scuola Pies Descalzos, modelli aggregativi.

Fig. 6

El Porvenir, giocattoli di simulazione del progetto.

Fig. 7

El Porvenir, il processo di creazione del progetto.

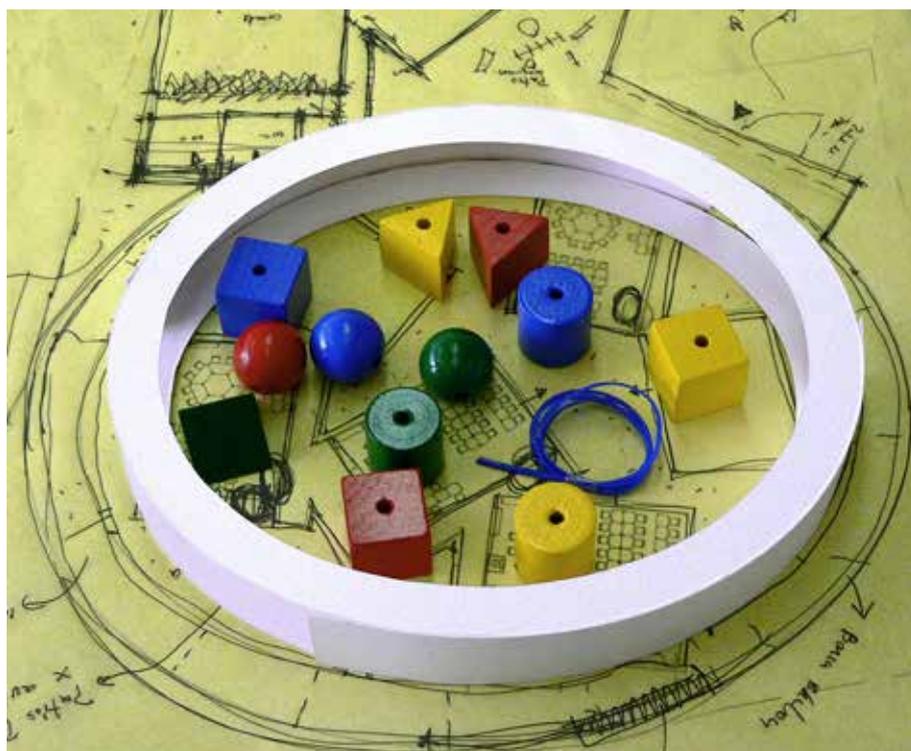
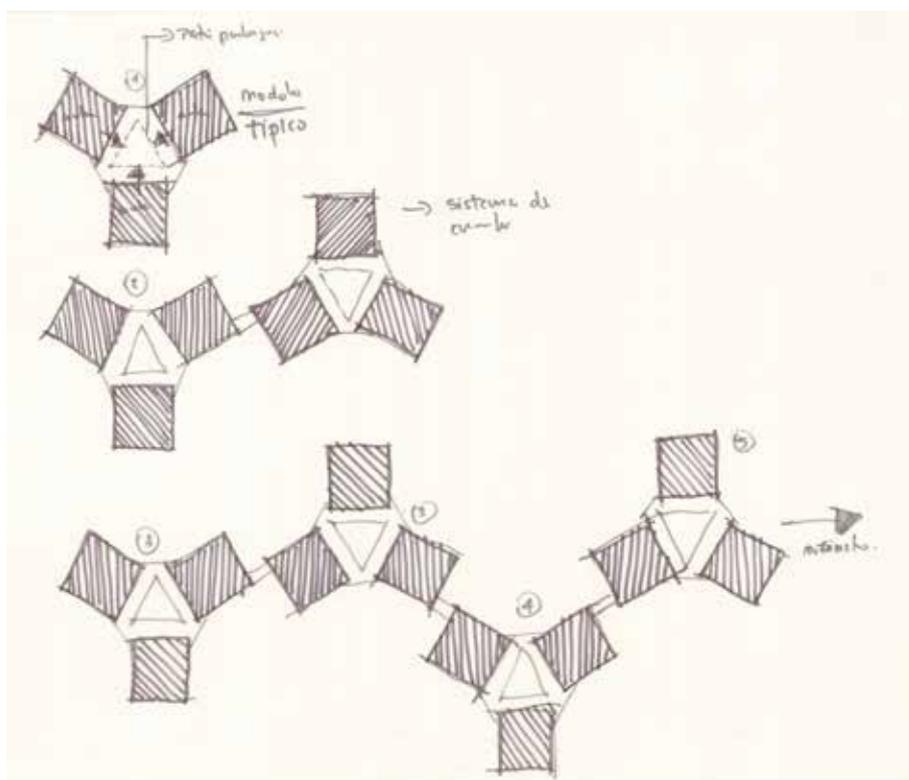
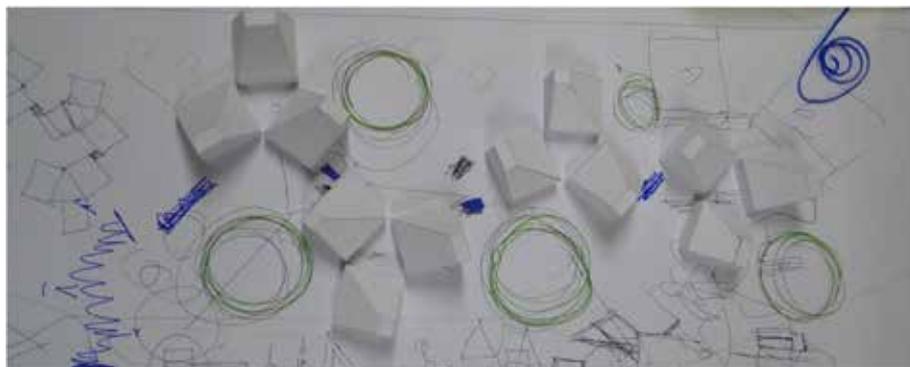


Fig. 8

Timayui Kindergarten, il processo di creazione del progetto.

Fig. 9

Timayui Kindergarten, schizzo del sistema di crescita.



Questo progetto nasce con l'obiettivo di migliorare le condizioni della prima infanzia e di accesso all'educazione per le fasce di popolazione più vulnerabili insediate nel perimetro esterno della città. Un sistema architettonico aperto e adattivo, costituito da moduli a forma di fiore adattabili a diverse situazioni, genera edifici in grado di crescere e trasformarsi assecondando circostanze particolari o temporanee. Il progetto consiste, come ormai abbiamo visto in svariati casi, in un metodo fortemente legato alla sua modificabilità, piuttosto che a una forma permanente⁹.

Se il lavoro di Mazzanti è senz'altro influenzato da quegli approcci progettuali che lavorano per moduli e dispositivi di crescita, la più spiccata influenza si riconosce nelle teorie pedagogiche ed educative¹⁰. Assecondando quanto suggeriva Loris Malaguzzi quando parlava dei «cento linguaggi dei bambini», lo spazio deve poter esprimere i loro cento modi di pensare, di giocare, di parlare, di ascoltare e di scoprire.

Coerentemente a questa intenzione, i principi progettuali delineati attraverso il lavoro dell'Equipo Mazzanti sono rivolti a segnare una transizione che, a partire dalla ricerca sugli spazi educativi, può essere applicata a tutti gli ambiti del progetto. Una transizione che segna il fondamentale passaggio dal dispositivo del controllo al dispositivo della libertà.

Note

¹ I criteri di qualità dello spazio pubblico e dell'incontro tra i corpi sono stati drasticamente messi in discussione dal diffondersi della pandemia COVID nel 2020: ma se i mezzi e i termini di questa relazione (porosità, contaminazione, interazione, contatto) richiederanno probabilmente, almeno temporaneamente, di essere ricodificati, non sembrano cambiare gli obiettivi ultimi di queste teorie estetiche.

² Molti contenuti formalizzati in questo articolo derivano da mie conversazioni personali con Giancarlo Mazzanti, in particolare nel 2017, in occasione della mia curatela (con Matteo Schubert) del volume *Giancarlo Mazzanti. Inspiration and process in architecture* e nel febbraio 2021, per la stesura del presente saggio.

³ Per un approfondimento sul tema, in termini vicini e in parte complementari a quanto trattato in questo articolo, si faccia riferimento al numero 51 di FAMagazine "Del 'gioco' e del 'montaggio' nella composizione" (2020).

⁴ Uno dei primi progetti realizzati dallo studio, divenuto poi esemplare e referenziale per molti altri, è il progetto El Porvenir (2009). Tra progetti realizzati e concorsi, lo studio si è occupato di decine di progetti di spazi educativi per l'infanzia, per la formazione primaria e per l'università.

⁵ Da una mia conversazione con Giancarlo Mazzanti, febbraio 2021.

⁶ Particolarmente significativo è stato anche, per il confronto con questa teoria pedagogica, il progetto per il concorso del centro internazionale Loris Malaguzzi (Reggio Emilia, 2012), occasione per esplorare l'anomalia, il gioco e l'eterotopia come occasione per moltiplicare l'uso e favorire la diversità nell'uso dello spazio.

⁷ Un altro riferimento importante per questo approccio è l'*Opera Aperta* di Umberto Eco (1962).

⁸ Nel concorso La Enseñanza a Bogotá (2020) il dispositivo si applica con una strategia inversa, laddove i moduli delle aule e degli altri spazi funzionali si innestano esternamente all'anello distributivo.

⁹ Anche in questo caso la configurazione spaziale parte dalla comprensione della filosofia educativa di Loris Malaguzzi, che ha portato all'idea di creare un elemento che suggerisce tre centralità correlate, e che determinano situazioni ed esperienze tra bambini, insegnanti e famiglie.

¹⁰ Negli ultimi anni Giancarlo Mazzanti si è confrontato in particolare con la pedagoga Beate Weyland.

Bibliografia

AA.VV. (2014) – *I cento linguaggi dei bambini*. edizioni Junior, Reggio Emilia.

AA.VV. (2018) – *Tres exposiciones Tres juegos*. Arquine, Ciudad de Mexico.

ATTIA S., WEYLAND B., BELLENZIER P., PREY K. (2018) – *Progettare scuole insieme, tra pedagogia, architettura e design*. Guerini, Milano.

BOURRIAUD N. (1998) – tr. it. (2010) *Estetica relazionale*. Postmedia Books, Milano.

ECO U. (1962) – *Opera aperta*. Bompiani, Milano.

FOUCAULT M. (1975) – tr. it. (1976) *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Einaudi, Torino.

MAZZANTI G., MOLINARI L. (2017) – *We play, you play*. Catalogo della mostra.

SERRAZANETTI F., SCHUBERT M. (2017) – *Giancarlo Mazzanti. Inspiration and Process in Architecture*. Moleskine, Milano.

Francesca Serrazanetti, phd in architettura, dal 2011 insegna e svolge attività di ricerca al Politecnico di Milano. Affianca all'impegno accademico collaborazioni con studi di architettura, case editrici, musei e istituzioni culturali. Dal 2018 collabora con la rivista "Casabella" di cui è redattrice. Dirige la collana editoriale "Inspiration and Process in Architecture" (ed. Moleskine), nell'ambito della quale ha curato diverse monografie dedicate al processo creativo: questo, insieme alla relazione tra spazio e arti performative, è un tema centrale delle sue ricerche, presentate anche in articoli e conferenze in Italia e all'estero. È cofondatrice e redattrice della rivista peer-reviewed "Stratagemmi", semestrale di studi sul teatro.

Viola Bertini
**Imparare, costruire, immaginare.
Le scuole di Hassan Fathy**

Abstract

In Egitto, nella metà del secolo scorso, numerose sono le sperimentazioni compiute nell'ambito dei saperi artigianali tradizionali. Tramandare tali conoscenze e incoraggiare la spontaneità creativa nelle arti applicate assume un valore fondante nel processo di reinvenzione dell'identità nazionale. In tale contesto si colloca il lavoro di Hassan Fathy. Nei villaggi che egli progetta sono sempre presenti una o più scuole, ritenute essenziali per la nascita e la crescita dei villaggi stessi. A queste si affiancano altri edifici dedicati alla formazione artigianale. La presenza di simili funzioni nei suoi villaggi mette in luce il ruolo pregnante, sociale e culturale, che egli attribuisce all'istruzione e alla formazione in tali contesti. Il testo descrive alcune di tali esperienze che, sebbene appaiano oggi profondamente radicate in un preciso momento storico e culturale, serbano ancora un valore di attualità per le idee ad esse sottese.

Parole Chiave

Hassan Fathy — Istruzione — Costruzione

Lungo la strada di Saqqara che dal Cairo conduce al sito archeologico di Giza, non lontano dalle Piramidi, sorge il villaggio di Ḥarrāniyyah. Qui, tra le case addensatesi nel tempo, un recinto poligonale delimita lo spazio nel quale alcuni edifici compongono il Ramses Wissa Wassef Art Center. L'*ensemble* architettonico è opera dell'architetto egiziano Ramses Wissa Wassef (1911-1974), suo ideatore e progettista. Formatosi all'École des Beaux-Arts di Parigi, a partire dal 1936 egli insegna arte e storia dell'architettura all'Accademia di Belle Arti del Cairo, dove conosce Hassan Fathy, del quale diviene collega e amico. Entrambi operano nel tentativo di costruire un linguaggio che sia l'appropriata espressione di una rinata identità nazionale¹.

Wissa Wassef è cognato di Habib Gorgui² e ne condivide la teoria pedagogica secondo cui in ciascun individuo è insito un potenziale creativo che, se opportunamente incoraggiato a partire dalla giovanissima età, può condurre a eccellenti risultati in campo artistico. Questo senza alcun vincolo formale e, soprattutto, prescindendo dai modelli dell'insegnamento accademico. Scrive in proposito Wissa Wassef:

«Avevo questa vaga convinzione che ogni essere umano nascesse come artista, ma che questo suo dono potesse essere portato alla luce solo incoraggiando la creazione artistica attraverso la pratica dell'artigianato già a partire dalla prima infanzia» (Wassef 1972).

È motivato da tali idee che, nel 1951, fonda il Ramses Wissa Wassef Art Centre, con l'obiettivo di fornire ai bambini dei villaggi vicini le conoscenze preliminari legate alla tecnica della tessitura, affinché questi, con tale mezzo e senza condizionamenti esterni, possano dare vita a opere d'arte.

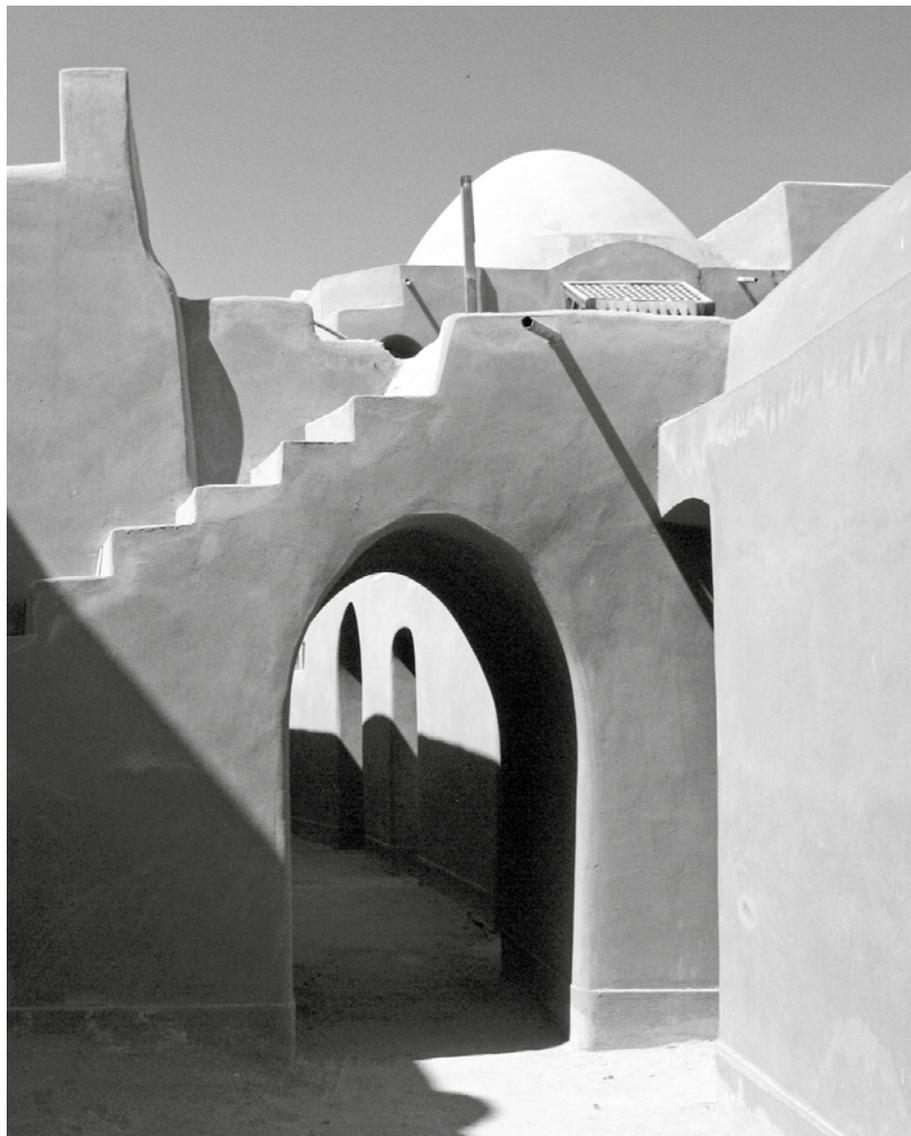


Fig. 1
Ramses Wissa Wassef Art Center,
1951-1974.
© foto di V. Bertini

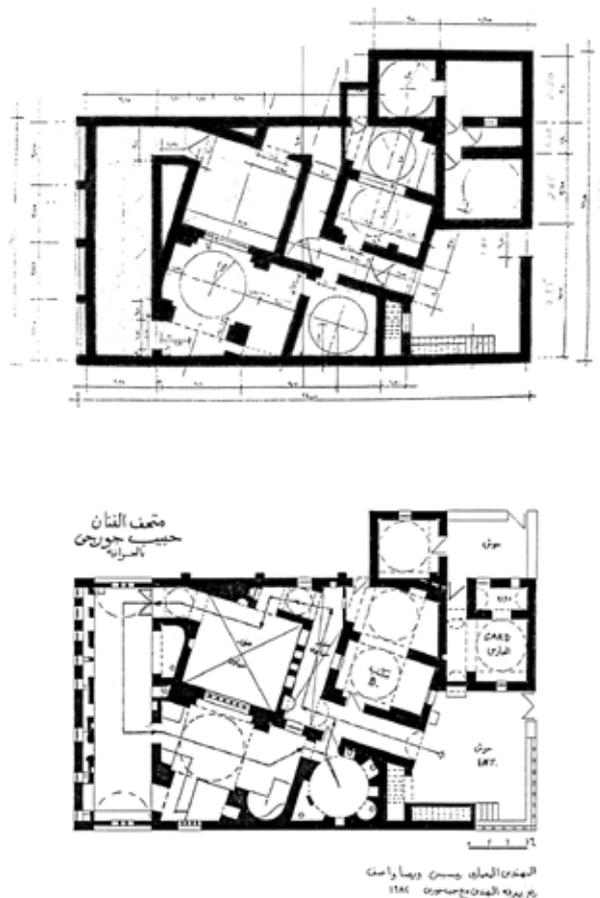
Nel tempo, alla scuola di tessitura si sono affiancate altre attività, quali la produzione di ceramiche e batik e un piccolo museo, anch'esso progettato da Wissa Wassef e destinato a ospitare le sculture prodotte dagli allievi di Gorgui. L'Art Center di Ḥarrāniyyah è concepito come un villaggio, del quale ricalca la struttura. L'insediamento si costruisce nel tempo per addizione di parti che rispondono, di volta in volta, alle esigenze espresse dal momento³. Le architetture sono realizzate impiegando la terra cruda come principale materiale da costruzione. Coperte con tetti piani praticabili, cupole e volte catenarie, esse si configurano come sperimentazioni nell'uso di forme e materiali e nascono dal sapiente montaggio di elementi architettonici derivati dalla tradizione. Molti tra gli spazi espositivi, le case e i laboratori che compongono il villaggio sono direttamente costruiti dagli allievi della scuola sotto la supervisione dell'architetto⁴. L'architettura diviene così essa stessa il risultato di un processo di produzione artigianale nel quale – scrive Wissa Wassef (Picone 2009) – bellezza e utilità, forma e materia, opera e funzione, uomo e creatività sono indissolubilmente legati. Nel complesso, l'Art Center di Ḥarrāniyyah sintetizza non solo il pensiero di Wissa Wassef, ma ben esprime un contesto culturale, lo stesso in cui opera Fathy, nel quale si attribuisce alla trasmissione del sapere, anche nel campo delle arti applicate, un valore fondante nel processo di reinvenzione dell'identità nazionale.

Fig. 2

Habib Gorgui Sculpture Museum, piante, 1972.

© Aga Khan Trust for Culture

La pianta del Museo, impostata sulla sezione aurea, si struttura seguendo una doppia giacitura: all'interno dell'involucro perimetrale, orientato in direzione nord-sud, è inserito un sistema ruotato composto da una corte di forma prossima al quadrato, da una Qa'a posta in asse con essa e dall'ingresso. Quest'ultimo si configura come un percorso in parte voltato e in parte scoperto, il cui andamento, non rettilineo, richiama l'ingresso a baionetta della casa araba tradizionale. Una stanza espositiva a pianta circolare funziona come perno di rotazione; allineate con essa stanno due stanze coperte con cupole che rimandano alla struttura spaziale della Qa'a. La vera e propria galleria espositiva ricalca invece la giacitura dell'involucro perimetrale, del quale definisce il bordo ovest. È una grande sala con copertura a volta, interamente illuminata, come il resto del museo, con luce naturale.



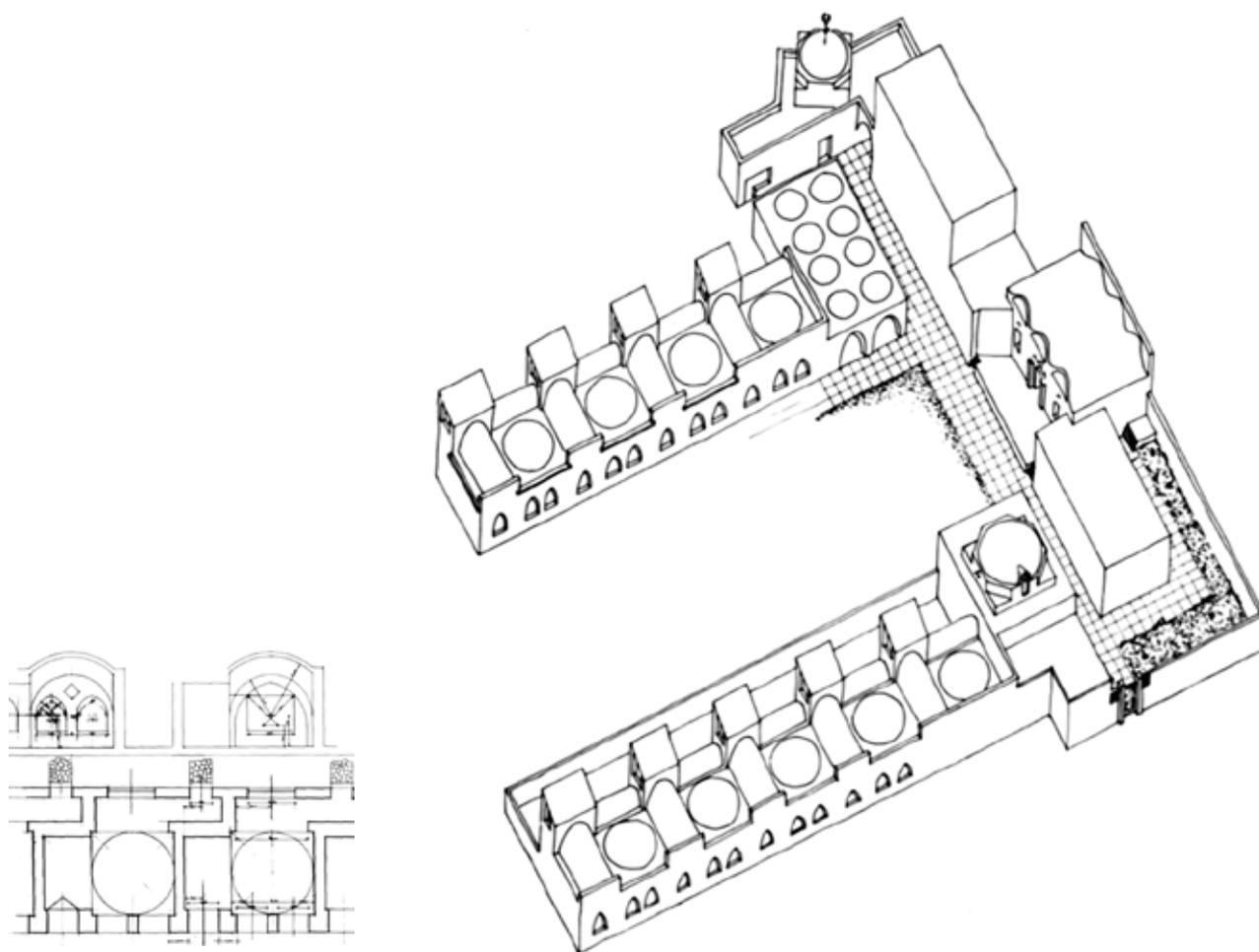
Fathy cita l'esperimento condotto da Wissa Wassef e Gorgui nel suo libro *Costruire con la gente. Storia di un villaggio d'Egitto: Gournā* (2008) e per il villaggio di Harrāniyyah realizza egli stesso un progetto urbano, che tuttavia resterà solo su carta.

Quanto compiuto da Wissa Wassef a Harrāniyyah e i metodi pedagogici promossi da Gorgui riecheggiano nell'opera di Fathy. I villaggi che egli realizza mettono infatti in luce il ruolo pregnante attribuito all'istruzione, sia scolastica che professionale, in tali contesti.

In primo luogo, sempre presenti nei villaggi di Fathy sono una o più scuole che, dimensionate in base alla grandezza dei villaggi⁵, rappresentano un'istituzione ritenuta necessaria per la nascita e per lo sviluppo di queste piccole città di fondazione. Scrive Fathy:

«[l'architetto] deve affrontare la progettazione di una scuola con lo stesso stato d'animo con cui disegna una chiesa o una moschea, poiché si tratta dello stesso genere di edificio. In una scuola deve poter crescere l'animo del bambino e il fabbricato deve stimolarla a sbocciare [...]. In poche linee fatali tracciate al tavolo da disegno, l'architetto fissa i limiti dell'immaginazione, la pace dello spirito, le qualità umane delle future generazioni» (Fathy 2008, p. 127).

Significativo è l'esempio di New Gournā (1945) dove l'architetto realizza due scuole, una maschile e una femminile, non presenti nell'antico villaggio. La scelta di introdurre tale funzione in un villaggio rurale destinato a ospitare circa 900 abitanti è dunque il risultato di un'invenzione. Le scuole di New Gournā sono tra i primi progetti in cui Fathy si confronta con il tema dell'edificio scolastico. Qui egli sviluppa una serie di ragionamenti che saranno portati a compimento alcuni anni più tardi nel progetto della scuola di Fares (1956). Sia nelle scuole di New Gournā, che in alcuni disegni del

**Figg. 3 a-b**

Scuola di Fares, vista assonometrica, studio della pianta e della sezione delle classi 1956.

© Aga Khan Trust for Culture

1949 per una scuola mai costruita⁶ ricorre una pianta a corte aperta su un lato e strutturata a partire dalla ripetizione di moduli-classe, ciascuno dotato di un camino vento. Tali moduli rappresentano la principale unità compositiva e lo spazio che primo tra tutti, «come una casa» (Fathy 2008, p. 128), è destinato ad accogliere i bambini. Un simile impianto è riproposto nella scuola di Fares, dove gli spazi amministrativi e collettivi, quali moschea, biblioteca e sala riunioni, occupano il lato est del recinto, mentre le classi si dispongono a nord e a sud rispetto alla corte. Il disegno delle classi si configura come un assemblaggio, secondo un nuovo ordine, degli elementi costitutivi della *Qa'a*⁷. Uno spazio quadrato coperto con cupola ospita i banchi degli studenti; a questo si affianca un secondo spazio rettangolare e voltato per la docenza, che avrebbe dovuto contenere un *salsabil*⁸. Tale dispositivo climatico è volto ad incrementare l'efficacia della ventilazione naturale che, nelle prime versioni di progetto, è resa possibile dalla presenza di *malkaf*. I camini, orientati a nord, in direzione del vento prevalente, sono posti a conclusione dello spazio voltato e sono connessi tra loro mediante gli ambiti d'ingresso alle aule. Ciò consente di avere una complessa articolazione planimetrica, data dall'incastro in sequenza lineare, piuttosto che dalla semplice giustapposizione, delle aule. Sebbene nella versione definitiva, i *salsabil* e i camini del vento non siano stati realizzati, la presenza di *claustra* e di una serie di bucaure opportunamente direzionate garantisce il raffrescamento all'interno dell'edificio. La parte della scuola dedicata all'insegnamento si imposta dunque sulla ripetizione delle classi lungo due lati della corte rettangolare, che rappresenta l'elemento ordinatore dell'impianto, aperto in direzione del paesaggio urbano. Il tema dell'assemblaggio di unità spaziali sulla base di una griglia ortogonale e intorno a una o più



Fig. 4
Scuola maschile di New Gournah, pianta, 1945.
© Aga Khan Trust for Culture



Fig. 5
La scuola maschile di New Gournah poco dopo la costruzione, 1945.
© Foto di H. Fathy, dalla collezione privata di S. S. Damluji

corti è uno dei principi compositivi ricorrenti nelle architetture di Fathy. Nel caso della scuola di Fares tale principio, declinato in relazione al programma funzionale, consente di avere uno spazio aperto comune sul quale affacciano le classi. Si aggiungono infine gli spazi collettivi, ciascuno dotato di una propria individualità e riconoscibile come personaggio autonomo. Tra questi si distingue la piccola moschea, che rappresenta il solo elemento ruotato rispetto all'impianto ortogonale.

La scuola di Fares codifica nell'architettura di Fathy un possibile tipo per l'edificio scolastico che, già presente a New Gournah, ricorrerà diversamente declinato in altri suoi progetti urbani. L'impianto a corte, la ripetizione di moduli-classe caratterizzati nella loro configurazione plano-altimetrica, l'uso di una griglia ortogonale su cui è strutturato l'assemblaggio di unità spaziali, la presenza di spazi collettivi, tra i quali emerge la moschea come figura diversamente orientata, sono tutti elementi riscontrabili in numerosi edifici scolastici progettati da Fathy e, più in generale, in molte delle sue architetture.

Alle scuole, nei villaggi di Fathy, si aggiungono sempre anche altri edifici dedicati all'istruzione, che è però di tipo professionale. Simili per concezione al Centro di Harrāniyyah, si tratta di luoghi in cui egli immagina che gli abitanti possano imparare a fabbricare i mattoni in terra cruda per la costruzione dei villaggi o acquisire le competenze necessarie a produrre oggetti di artigianato locale.

A New Baris (1965) uno tra i primi (e pochi) edifici realizzati è il centro per l'autocostruzione, considerato un prerequisito per lo sviluppo dell'intero villaggio. L'edificio si pone al limitare sud dell'insediamento, in posizione isolata e adiacente alla porzione di terreno dedicata all'estrazione del fango e all'essiccamento dei mattoni in terra cruda. È questa un'architettura essenziale, un recinto definito su due lati da muri e costruito, sugli altri due lati, da una sequenza di spazi voltati, a cui, verso est, si aggiunge un portico che guarda allo spazio astratto del deserto. Un edificio poetico, come le altre costruzioni di Baris, per il suo essere costruito della stessa materia di cui è fatto il suolo e in cui è la luce intensa del deserto a collaborare con l'architettura per definirne gli spazi. Ma in questo caso l'interesse non risiede tanto nell'opera costruita, quanto nell'idea che la sua funzione sottende.

L'autocostruzione è infatti un tema ricorrente nell'opera di Fathy. Il coinvolgimento diretto degli abitanti nel processo di costruzione dei villaggi non è solo un espediente per ottenere abitazioni a basso costo, quanto un

**Fig. 6**

Il centro di auto-costruzione nel villaggio di New Baris, 1965.

© Foto di V. Bertini

mezzo per ripristinare l'antica *triade architetto, artigiano, proprietario*⁹. Tale cooperazione, andata perduta, è, nel pensiero dell'architetto, essenziale per affermare il «ruolo dell'architettura nella crescita culturale e nello sviluppo dell'intera popolazione» (Fathy 2008, p. 78). Se, scrive Fathy, «un contadino non parla mai dell'arte, la produce» (*ibidem*), necessario è trasmettere ai *fellahin* le conoscenze per fabbricare mattoni di fango, costruire volte e cupole in terra cruda, prefigurare e costruire le proprie case. Nella visione non priva di utopia di Fathy ciò consentirà di avere abitazioni a somiglianza degli abitanti, villaggi che crescono armoniosamente nel paesaggio e architetture radicate nel luogo, espressione di un «sentimento arabo» (Fathy 1968). Nell'incessante ricerca di Fathy di un linguaggio architettonico autenticamente egiziano, il coinvolgimento di artigiani e abitanti nel processo costruttivo diviene uno degli strumenti attraverso cui tramandare (e tradire) la tradizione.

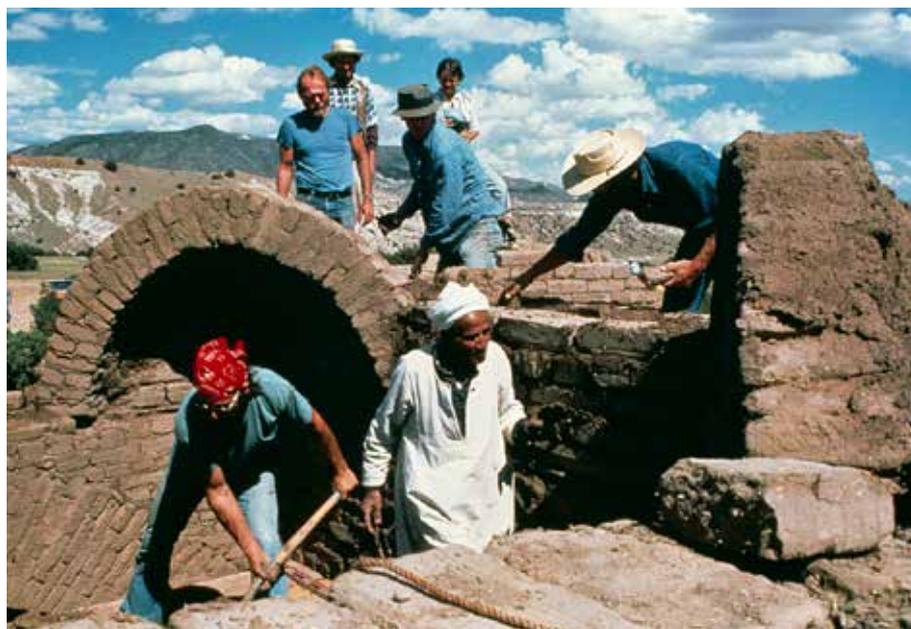
Emblematico in tal senso è il caso del progetto per la comunità islamica di Dar al-Islam, in New Mexico (1981). Qui, infatti, il processo di edificazione dell'intero villaggio è concepito come una grande scuola a cielo aperto. Fathy disegna il progetto urbano e le singole architetture, quindi, insieme al maestro costruttore Alā' al Dīn Muṣṭafa¹⁰, insegna alla comunità locale le tecniche legate all'uso della terra cruda e necessarie a completare la costruzione del villaggio. Sebbene solo pochi edifici siano stati realizzati, l'esperimento appare interessante perché ribadisce, anche al di fuori dei confini egiziani, l'importanza attribuita dall'architetto all'insegnamento di un sapere tradizionale. Importanza che è riconducibile a ciò che Fathy definisce «atteggiamento umanistico» (Fathy 1977), ovvero una visione antropocentrica per la quale le ragioni della sua architettura muovono sempre dall'uomo, al quale l'architettura è rivolta.

Travalicando spesso il suo ruolo, Fathy accompagna ogni progetto urbano a quello di un possibile modello economico e sociale. Ciò spiega l'idea di cooperazione e di autocostruzione e, contestualmente, le ragioni che guidano l'architetto nel progettare, per i suoi villaggi, non solo le forme costruite, ma anche una possibile struttura economica e sociale. Questo approccio è particolarmente evidente a New Gourna, dove la necessità di ricollocare un villaggio induce Fathy a ipotizzare per esso nuove possibili vocazioni. Tra queste, l'artigianato assume un ruolo centrale. Pro-

Fig. 7

La costruzione del villaggio di Dar al-Islam, 1981. Al centro dell'immagine, vestito di bianco, il maestro costruttore Alā' al Dīn Muṣṭafa.

© foto di Nicole Toutoungi, Aga Khan Trust for Culture.

**Fig. 8**

Il villaggio di New Gournā, 1945. Sulla destra il Khan dei mestieri, il cui portico è prospiciente la piazza principale del villaggio.

© Foto di H. Fathy, dalla collezione privata di S. S. Damluji



spiciente la piazza principale del villaggio è infatti posto il *khān* dei mestieri, che si delinea in parte come una riscrittura tipologica di un caravanserraglio, del quale riprende il nome e parzialmente la funzione. L'edificio si compone di due parti: una corte rettangolare, bordata da un portico, che ospita due tipi di classi-laboratorio e una sequenza di quattro alloggi che definiscono una figura poligonale, ciascuno dei quali rappresenta una riscrittura della casa araba tradizionale. Fathy immagina che nel *khān* alcuni maestri artigiani possano risiedere temporaneamente, insegnare il mestiere alla popolazione locale e vendere i propri prodotti. Questo sino a quando il sapere non è stato tramandato e il posto lasciato a nuovi artigiani con competenze differenti. In aggiunta al *khān* Fathy progetta infine una scuola professionale dedicata alla tessitura e alla tintura delle stoffe.

Le scuole artigianali che Fathy immagina per New Gournā sottendono un'idea simile a quella che guiderà, sei anni più tardi, il progetto di Ḥarrāniyyah. In Egitto, che in quel momento avanza verso la liberazione da un passato coloniale, l'istruzione diviene centrale. Imprescindibile è così la presenza di almeno una scuola e di un centro di formazione professionale in ogni villaggio progettato da Fathy, anche nei contesti rurali che sino a

quel momento ne erano sprovvisti. Istruire e formare i giovani abitanti, insegnare tecniche artigianali e costruttive tradizionali, incoraggiare la spontaneità nelle arti applicate sono azioni che assumono un significato sociale e culturale. Sociale perché si immagina un possibile modello di sviluppo che, malgrado a tratti lontano dal reale, rivendica per l'architettura un valore civile. Culturale perché, tramandando alle nuove generazioni saperi antichi, si prova a costruire una rinnovata identità.

Sebbene, se osservate oggi, le esperienze descritte appaiano profondamente radicate in un preciso contesto storico-geografico, le idee sottese serbano ancora un valore di attualità. Gli spazi dell'apprendimento progettati da Fathy hanno infatti la capacità di intercettare molteplici questioni, coagulando contenuto, forma e luogo. Il tipo a corte è variamente declinato e costantemente riscritto, sia in relazione al contesto nel quale si colloca, che in relazione alla sua funzione didattica. La classe e il laboratorio sono le unità compositive minime dimensionate in base all'utenza – il bambino o il giovane artigiano – che, quando ripetute e assemblate, configurano insieme agli spazi collettivi una parte di città. Ed è nel ruolo pubblico e urbano di questi edifici che risiede forse il contributo più significativo di tali esperienze al dibattito architettonico contemporaneo. Le scuole di Fathy propongono infatti un modello socio-culturale e contestualmente definiscono le parti di città per le quali sono progettate. Deformandosi, protendendosi nel tessuto attraverso portici, aprendo corti, definendo spazi pubblici o disegnando un segno all'orizzonte, tali edifici hanno la capacità di comporre brani urbani, sino a trasformare, come nel caso di Dar al-Islam, l'intera costruzione della città in una scuola. Continuo è lo scambio tra il paesaggio interno delle scuole e il paesaggio urbano che queste contribuiscono a costruire, sia nei suoi aspetti materiali, che nelle sue componenti sociali e culturali. La risposta formale a un programma funzionale, che è tanto generico quanto specifico, si sottrae così da una logica di tipo autoreferenziale per «aspirare a essere architettura. Architettura educatrice» (Pezzetti 2012).

Note

¹ In merito all'incontro con Wissa Wassef all'Accademia di Belle Arti del Cairo Fathy racconta: «When I became director of the Architecture department, I did not allow the students to work on designing any projects except those that were on Egypt. And I stopped any foreign magazines or journals they used as sources to copy from. The French professors left and only Egyptian teachers remained, but they were all 'Franco-Arabe', except for Ramses Wissa Wassef. Only he supported me in the discussions on the importance of culture, identity, philosophy, architecture and education. No one else was interested, and the rest of the professors would walk away from our discussions. They were not aware of the problem, in architecture or in education then. As far as they were concerned there was no problem». In Damluji S.S.D. e Bertini V. (2018) – *Hassan Fathy. Earth & Utopia*. Laurence King Publishing, London.

² Habib Gorgui (1892-1965), pedagogo e ispettore capo della sezione Arte del Ministero dell'Educazione, fonda nel 1938 la Folk Art School. Convinto sostenitore delle teorie junghiane, egli sperimenta nella sua scuola un metodo teso a incentivare la libera espressione degli allievi ai quali sono affidati materiali, argilla o stoffe, da lavorare senza l'imposizione di alcuna tecnica, lasciando che ogni bambino sviluppi spontaneamente la propria creatività. Quello condotto da Gourgi non è un esperimento isolato, ma condiviso da altri educatori del periodo, tra i quali Husayn Yusuf Amin

(1904-1984). Entrambi rifiutano le regole canoniche dell'insegnamento artistico per sviluppare un ragionamento sul rapporto tra questione nazionale e libertà creativa, trovando in quest'ultima uno strumento per dare vita a un'arte autenticamente egiziana. Si veda Karnouk L. (2005) – *Modern Egyptian Art 1910-2003*. The American University Cairo Press, Cairo-New York.

³ La costruzione del Ramses Wissa Wassef Art Center si è conclusa nel 1974, quando il complesso ha pressappoco raggiunto la sua configurazione attuale. Alcuni altri edifici si sono aggiunti nel tempo, tra i quali un museo dedicato ai prodotti tessili e disegnato da Badye Habib Gorgui. Nel 1983 il progetto è stato insignito dell'Aga Khan Award for Architecture. Il Centro è tutt'ora in funzione.

⁴ Sul progetto si veda Cantacuzino S. (1985) – “Ramses Wissa Wasser Arts Centre”. In: S. Cantacuzino (a cura di), *Architecture in Continuity*. Aperture, New York.

⁵ Cfr. Fathy H. (1974) – “Planning and Building in the Arab Tradition: The Village Experiment at Gournā”. In: M. Berger (a cura di), *The New Metropolis in the Arab World*. Octagon Books, New York.

⁶ I disegni sono conservati presso la Rare Books and Special Collection Library, Hassan Fathy Architectural Archives, American University of Cairo. Rif. 49.04.

⁷ La *Qa'a* è la sala di ricevimento per gli ospiti dei palazzi medievali del Cairo. Essa si compone di due parti e ha una precisa articolazione planimetrica, alla quale corrisponde una sezione codificata. È uno dei principali elementi della tradizione che Fathy traspone, riscrivendolo, nel suo linguaggio. Sull'uso del layout della *Qa'a* nelle architetture di Fathy si veda Fathy H. (1972) – “The Qa'a of the Cairene Arab House, Its Development and Some New Usages For its Design Concepts”. In: *Colloque international sur l'histoire du Caire, 27 mars- 5 avril 1969*. Ministry of Culture of the Arab Republic of Egypt, Cairo.

⁸ «Il *salsabil* è una fontana verticale [...] costituita da una lastra di marmo intarsiata e lavorata in bassorilievo, con motivi ornamentali che evocano l'acqua e il vento. La lastra è collocata in posizione lievemente obliqua, in modo da facilitare lo scorrere dell'acqua sulla superficie». In Picone A. (2009), Op. cit., 129.

⁹ Sul concetto si veda Fathy H. (2008), Op. cit. e Fathy H. (1974), Op. cit.

¹⁰ Alā' al Dīn Muṣṭafa lavora per la prima volta con Fathy nel 1945 alla costruzione del villaggio di New Gournā. A partire da quel momento egli continuerà a collaborare con l'architetto egiziano. Un'intervista a Alā' al Dīn Muṣṭafa è contenuta in Damluji S. S. D e Bertini V. (2018), Op. cit.

Bibliografia

- CANTACUZINO S. (1985) – “Ramses Wissa Wasser Arts Centre”. In: S. Cantacuzino (a cura di), *Architecture in Continuity*. Aperture, New York.
- DAMLUJI S.S.D. e BERTINI V. (2018) – *Hassan Fathy. Earth & Utopia*. Laurence King Publishing, London.
- FATHY H. (1967) – “Che cos’è una città?”, lezione tenuta all’Università di Al-Azhar. Casabella, 653, 56-61.
- FATHY H. (1972) – “The Qa’a of the Cairene Arab House, Its Development and Some New Usages For its Design Concepts”. In: *Colloque international sur l’histoire du Caire, 27 mars- 5 avril 1969*. Ministry of Culture of the Arab Republic of Egypt, Cairo.
- FATHY H. (1974) – “Planning and Building in the Arab Tradition: The Village Experiment at Gournā”. In: M. Berger (a cura di), *The New Metropolis in the Arab World*. Octagon Books, New York.
- FATHY H. (1977) – “Baris. A Case Study in Rural Housing (New Valley – Kharga Oasis)”. *Rural Habitat*, 11.
- FATHY H. (2008) – *Costruire con la gente. Storia di un villaggio d’Egitto: Gournā*. Jaca Book, Milano.
- KARNOUK L. (2005) – *Modern Egyptian Art 1910-2003*. The American University Cairo Press, Cairo-New York.
- PEZZETTI L. A. (2012) – *Architetture per la scuola. Impianto, forma, idea*. Clean, Napoli.
- PICONE A. (2009) – *La casa araba d’Egitto. Costruire con il clima dal vernacolo ai maestri contemporanei*. Jaca Book, Milano.
- WISSA WASSEF R. (1972) – *Woven by hand*. Hamlyn Publishing Company, London. Traduzione dell’autore.

Viola Bertini, architetto, è dottore di ricerca in Composizione Architettonica presso l’Università Luav di Venezia, dove è assegnista di ricerca e svolge attività di collaborazione alla didattica. Docente a contratto al Politecnico di Milano, è stata *research consultant* presso l’American University di Beirut e, nel 2016, *visiting researcher* per brevi periodi presso l’Universidade de Évora. Coordinatrice della segreteria scientifica della rete internazionale di scuole d’architettura “Designing Heritage Tourism Landscapes”, membro del comitato scientifico della rivista “Officina” e tutor negli ambiti di ricerca “Composizione architettonica” e “International PhD” della Scuola di Dottorato Luav, ha partecipato a numerosi workshop e convegni internazionali. Insieme a Salma Samar Damluji ha pubblicato *Hassan Fathy. Earth & Utopia*, Laurence King Publishing, Londra 2018.

Camillo Magni

**L'architettura della scuola nei Paesi del Sud del Mondo.
Opportunità e sperimentazioni all'interno dei processi
di Cooperazione Internazionale**

Abstract

I contesti del Sud del Mondo offrono sotto molti punti di vista, un campo di sperimentazione ricco e fecondo di nuove opportunità. La riduzione di vincoli normativi, ad esempio, stimola una rinnovata indagine sulla relazione tra spazio e funzione, le ristrettezze economiche rappresentano lo strumento con cui eludere i modelli costruttivi più banali ed infine l'incontro tra culture diverse facilita contaminazioni espressive. Fra questi progetti la funzione scolastica riveste un ruolo di prim'ordine, rappresenta l'edificio più importante realizzato nella cornice delle Cooperazione Internazionale. Nelle righe che seguono proverò ad argomentare i motivi di questo protagonismo evidenziando gli aspetti più significativi che le recenti costruzioni scolastiche hanno messo in evidenza.

Parole Chiave

Sud del Mondo — Cooperazione internazionale — Scuola

In molti ritengono che progettare nell'ambito della cooperazione internazionale, nei contesti del "Sud del Mondo" (il Global South) sia riconducibile unicamente a valori umanitari e sociali. Visione miope e limitata. È necessario praticare un grande sforzo per sottrarsi al

«logoramento retorico che accompagna i modi nei quali questi luoghi vengono descritti, analizzati, vissuti e, soprattutto, comunicati dai media. Per gli architetti che lavorano nei diversi Paesi del Global South dei quali non è semplice conoscere sia le condizioni presenti sia il passato, le tradizioni e le culture, da ogni punto di vista la retorica è un serio pericolo. Lo è, in particolare, quando l'architettura se ne serve per dar prova della propria capacità di aderire alla celebrazione dell'altro, trasformando la diversità in simulacro, in un artificio retorico per l'appunto»¹ (AA. VV. 2020).

Ma se questo è il pericolo, quale antidoto si può mettere in campo? Una strada per iniziare a metterlo a punto, forse, dovrebbe partire dallo studio dei luoghi, dei processi e dei contesti nei quali si opera con l'obiettivo di comprendere quali siano le opportunità, le ricorrenze e le sfide progettuali più significative all'interno di un processo per sua natura complicato e contraddittorio che vede nell'architettura uno dei mezzi privilegiati per promuovere lo sviluppo delle comunità locali. L'obiettivo è dissipare la retorica per apprendere quali siano le implicazioni più significative per chi opera nei contesti del Sud del Mondo. Al tempo stesso, come architetti, l'obiettivo è interrogarci sul valore dell'architettura rispetto questi luoghi e su quali siano le conseguenze del nostro operato, quali siano le opportunità e quali le sfide che questi progetti offrono alla riflessione disciplinare. Nelle righe che seguiranno proverò a concentrare l'attenzione su una specifica tipologia edilizia che caratterizza un grande numero di progetti rea-

lizzati nella cornice delle Cooperazione Internazionale: l'architettura per la scuola. Proverò ad argomentare i motivi di questa scelta evidenziando gli aspetti più innovativi e significativi che le recenti costruzioni scolastiche hanno messo in evidenza.

Architettura vs sviluppo locale

L'obiettivo principale per ogni azione promossa dalla Cooperazione Internazionale è lo sviluppo delle comunità beneficiarie. Per tale ragione la prima domanda da porsi riguarda il tipo di sviluppo che una architettura è in grado di promuovere. Per rispondere a questa domanda è necessario ponderare, con arguta onestà intellettuale, le differenze tra promotori e beneficiari, misurare le rivelanti difficoltà economiche e sociali e considerare i differenti punti di vista. Quando si costruisce una scuola in un contesto informale o remoto, quale idea di sviluppo si sta promuovendo per le comunità locali? Questo tema caratterizza un dibattito aperto e in continua evoluzione che da circa settant'anni coinvolge operatori e politici internazionali e che ha coinvolto anche gli architetti a partire dal CIAM del 1956 di Dubrovnick² quando il tema della decolonizzazione e della "modernizzazione" delle città d'Africa è diventato centrale.

«Pensiamo, per esempio, agli architetti portoghesi e alle esperienze, loro precluse in patria durante gli anni della dittatura tra il 1926 e il 1974, compiute in Angola e Mozambico; oppure all'opera di Otto Königsberger che, dopo aver lasciato la Germania nazista, studiò a Il Cairo, lavorò in India e poi diresse il Department of Tropical Architecture all'Architectural Association di Londra, o a personaggi quali Maxwell Fry, Jane Drew ed Ernst May, il progettista delle Siedlungen di Francoforte» (AA. VV. 2020).

Fra i molti altri architetti che si potrebbero citare è di particolare interesse tornare alle parole dell'architetto egiziano Hassan Fathy che in una lettera³ (Damluji, Bertini 2018, p. 86) del 1963 indirizzata a Gamal Abdel Nasser, Presidente del suo Paese, rivendica con toni straordinariamente attuali il valore dell'architettura quale strumento per promuovere lo sviluppo delle comunità.

Più di mezzo secolo è trascorso dal momento in cui Fathy scrisse a Nasser. Sarebbe opportuno tenerlo presente leggendo le sue pagine, così amare nell'affrontare il tema della "città africana" e dello sviluppo postcoloniale.

«Mi perdoni, Eccellenza, se sono uscito dal mio campo, l'architettura, e sono entrato in quello della politica. Se l'ho fatto è perché lo sviluppo è intimamente legato alla politica e perché è mia ferma convinzione che le sfide per l'Egitto rurale sono identiche a quelle di fronte alle quali si trovano le altre parti del mondo in Asia e America Latina. [...] Attualmente non vi sono città nel nostro continente che possano dirsi africane nel vero senso della parola, mentre invece vi sono città europee localizzate in Africa [...]. Le case nubiane e le moschee sono molto più belle e architettonicamente più armoniose di ogni complesso residenziale costruito da qualsiasi governo od organizzazione internazionale del mondo [...]. Lo stato miserevole della gran parte dei villaggi egiziani è dovuto alla ignoranza diffusa e alla povertà che affligge le costruzioni nelle campagne, prodotte dal sistema feudale della proprietà fondiaria e non ha nulla a che vedere col fatto che le costruzioni siano realizzate con mattoni di terra o in cemento armato. [...] il declino dei metodi costruttivi tradizionali, che rendevano facile per molti costruirsi una casa e nel mentre garantivo la conservazione dei valori artistici antichi. La diffusa imposizione degli stili e dei metodi di costruzione occidentali nelle campagne egiziane, quale prerequisito dello sviluppo, ha portato all'estinzione delle vecchie tecniche prima che nuove capacità ne prendessero il posto. Molti pianificatori e architetti considerano la costruzione più veloce possibile di città e villaggi come un male necessario. Per portare questo approccio alla sua logica conclusione, immaginiamo che

si possano approntare nel volgere di una notte villaggi e città già pronti da offrire alla popolazione. Sarebbe la peggiore cosa che potremmo fare per loro: distruggeremmo la cultura e la civiltà che derivano dalla mobilitazione dell'inventiva, della creatività e dal sapere artigianale delle popolazioni locali. Costruendo cose la gente costruisce il sentimento di sé: forgiare un cittadino dotato di competenze e capace di costruire è più importante che erigere un edificio».

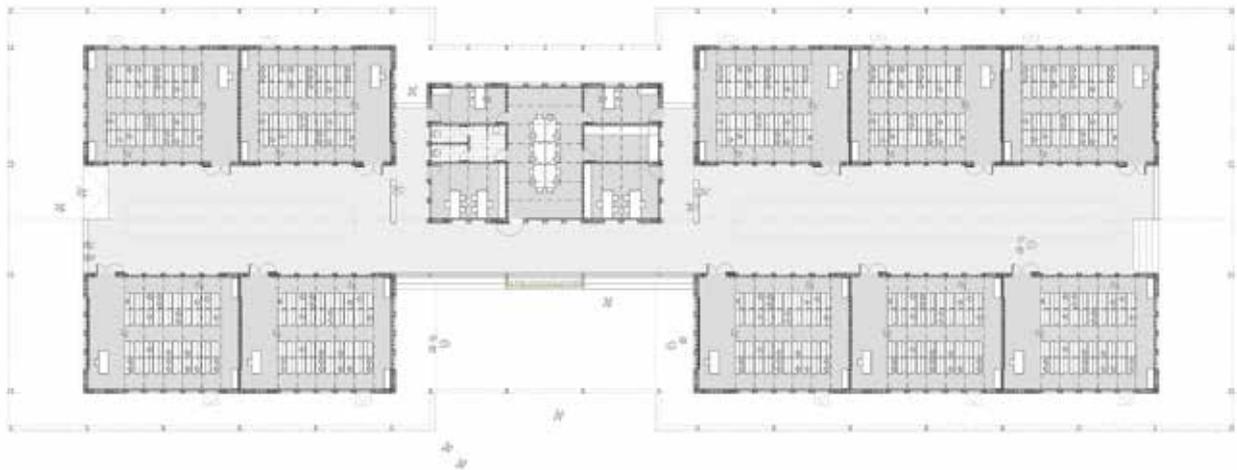
Queste parole, a distanza di settant'anni, toccano le corde del problema più avverso: come fa un'architettura a promuovere lo sviluppo dei suoi abitanti? Come fa una scuola, nel nostro caso, a generare una crescita che coinvolga, non solo gli studenti che la frequentano, ma anche gli abitanti che vi abitano?

La rilevanza della funzione scolastica: identità e valore civico

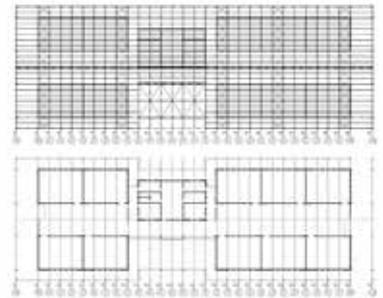
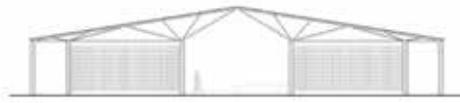
Al netto delle molte retoriche, negli ultimi anni è possibile riscontrare un innegabile interesse nei riguardi dell'architettura realizzata nel "Sud del Mondo". Interesse confermato da un vorticoso dibattito critico disciplinare che trova uno dei momenti più significativi nella 15° Biennale di Venezia del 2016 "Reporting from the Front" a cura di Alejandro Aravena⁴. Le ragioni di tale interesse sono da imputare a diversi fattori, tra cui l'originalità delle soluzioni adottate, frutto di una ricerca dove è la cultura del progetto a trovare le risposte più che una assoluta fiducia nella tecnologia, la libertà di espressione, dove i vincoli al progetto sono parte dell'ambito disciplinare in cui si opera, più che un sistema di norme spesso anacronistiche, oltre a una sorta di ricerca di senso della professione dell'architetto che trova in questi luoghi un immediato riscontro in termini di sostenibilità sociale. Prospera l'idea che i progetti realizzati in questi contesti contengano aspetti di rilevanza per tutta la comunità degli architetti. Fra questi la funzione scolastica riveste un ruolo di prim'ordine, rappresenta l'edificio più importante promosso dalla cooperazione internazionale. Figure come Francis Kere⁵, ad esempio, hanno costruito la propria notorietà a partire da un'attenta produzione di scuole che nelle diverse forme hanno sviscerato molteplici declinazioni tipologiche.

Le ragioni di questo protagonismo sono riconducibili a diversi fattori. Innanzitutto, gli aspetti finanziari: sia i grandi attori internazionali, sia le più piccole ed indipendenti associazioni di volontariato, vedono (con lungimiranza) nei progetti educativi uno dei settori primari per la promozione dello sviluppo locale. Questo approccio ha fatto confluire ingenti risorse economiche di diversa natura all'interno di progetti educativi che hanno consentito tra le altre cose la realizzazione di molteplici edifici scolastici. Questa crescente domanda ha coinvolto sia architetti locali che internazionali favorendo una fiorente riflessione disciplinare intorno a questa specifica tipologia edilizia.

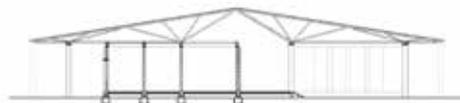
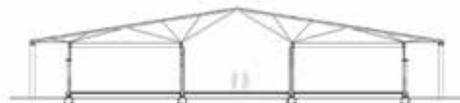
Una seconda ragione può essere ricercata nel valore simbolico che la scuola riveste: in molti casi l'edificio educativo assume un significato che travalica gli usi funzionali. Spesso gli edifici sorgono all'interno di aree informali caratterizzate dalla precarietà e dall'assenza di infrastrutture pubbliche. Sono luoghi poveri in cui manca praticamente tutto: strade, acqua, elettricità, case, fognature. In altri casi sorgono in aree remote in cui la desolazione e lontananza dalle aree urbanizzate rende particolarmente difficoltosa ogni costruzione. In questi luoghi l'edificio scolastico assume un valore civico di spiccata rilevanza. La scuola, oltre a ospitare le attività didattiche, si trasforma nell'edificio pubblico per antonomasia. Testimonia la presenza dello stato, rappresenta il valore civico della comunità, interpreta i valori comunitari

**Fig. 1**

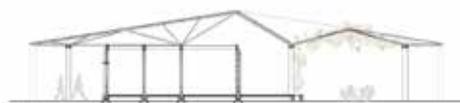
Scuola secondaria ed edifici di servizio del plesso scolastico Bangre Veenem, Koudougou, Burkina Faso. Vista frontale con la copertura a doppia falda in metallo.

**Fig. 2**

Scuola secondaria ed edifici di servizio del plesso scolastico Bangre Veenem, Koudougou, Burkina Faso. Pianta piano terra.

**Fig. 3**

Scuola secondaria ed edifici di servizio del plesso scolastico Bangre Veenem, Koudougou, Burkina Faso. Schema della struttura metallica della copertura.



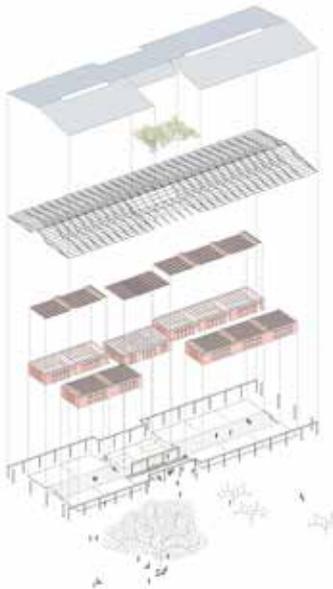


Fig. 4
Scuola secondaria ed edifici di servizio del plesso scolastico Bangre Veenem, Koudougou, Burkina Faso. Lo spaccato assonometrico evidenzia i diversi componenti costruttivi.



Fig. 5
Scuola secondaria ed edifici di servizio del plesso scolastico Bangre Veenem, Koudougou, Burkina Faso. Vista interna delle aule.

coagulati in un luogo. È molto più di un edificio per l'istruzione, è lo spazio nel quale si concentrano gli sforzi fisici, sociali ed economici dei suoi abitanti. Alcuni esemplificazioni che attingo da esperienze sul campo e che mi permettono di condividere in questo scritto di natura scientifica al fine di evocare le condizioni sociali che caratterizzano questi luoghi: la scuola è il luogo in cui viene offerto almeno un pasto completo al giorno, dove ci si rifugia durante i tornado, dove le divise degli studenti sono sempre pulite, stirate ed in ordine anche nei contesti più disperati, dove i maestri dormono, sul suolo la notte, perché troppo lontani da casa. È il luogo in cui si concentrano gli aiuti umanitari, è l'edificio più alto, più grande, più visibile, con più alberi e più ombra, in cui gli animali domestici non entrano e in cui si organizzano le feste comunitarie e dove, ovviamente, si vota (ogni tanto). Sotto questa prospettiva la scuola assume un valore simbolico prioritario all'interno della comunità la cui importanza va ricercata sia nelle funzioni che accoglie sia nelle virtù che evoca.

Una terza ragione riguarda gli aspetti identitari. Come avvenuto, ad esempio, nella Milano del diciannovesimo secolo quando i grandi plessi scolastici, occupando interi isolati, sono stati capaci di incardinare il piano urbano dello sviluppo della città elaborato da Beruto prima e da Albertini poi⁶, contribuendo all'identità della nuova borghese Milano ottocentesca, così le scuole dei paesi del Sud del Mondo possono partecipare alla costruzione delle identità nazionali. Sono Nazioni relativamente giovani, esito dell'eredità coloniali che troppo spesso hanno ignorato i confini reali delle preesistenti culture. Sono Nazioni in cui l'architettura scolastica contribuisce alla costruzione di un'identità nazionale. Per tale ragione ricerche tipologiche, principi insediativi, materiali, forme e colori possono contribuire alla definizione di un'identità nazionale attraverso la sistematica organizzazione di uno dei suoi edifici più rappresentativi. Ne sono una prova alcuni esempi: negli ultimi decenni, un fervente proliferare di manualistica dedicata alla costruzione di scuole ha caratterizzato i progetti di attori come UNICEF⁷ in collaborazioni con i Governi locali.

Questo approccio testimonia un disegno politico più ampio volto a superare la reiterazione di singole azioni locali a favore di una visione identitaria più complessa capace di incorporare riflessioni pedagogiche, tipologiche, sistemi costruttivi, principi insediativi, uso dei materiali, con l'ambizione

**Fig. 6 a-b-c**

Architetti senza Frontiere Italia, scuola secondaria del villaggio Rong, Cambogia. Vista del corridoio interno con i pannelli in bamboo di separazione tra aula ed esterno, particolare della facciata esterna e vista frontale.

Fig. 7 a-b-c

Architetti senza Frontiere Italia, scuola secondaria del villaggio Rong, Cambogia. Pianta del piano terra, sezione trasversale e prospetti.

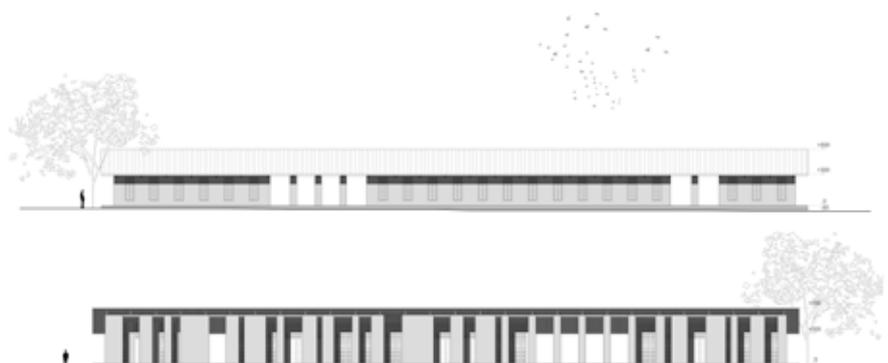
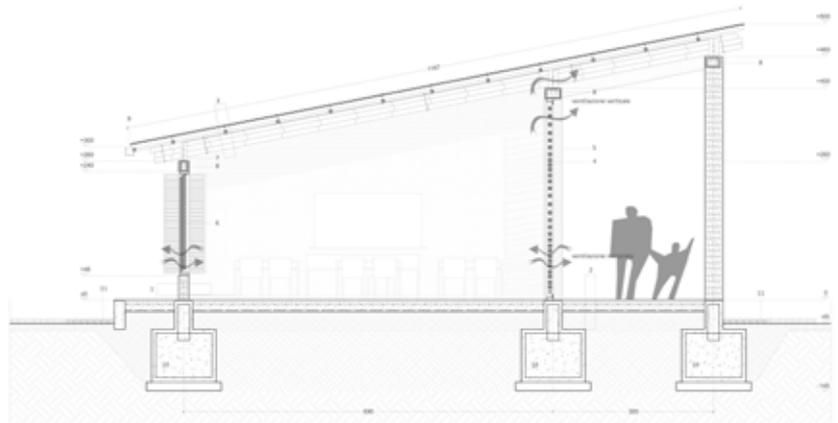
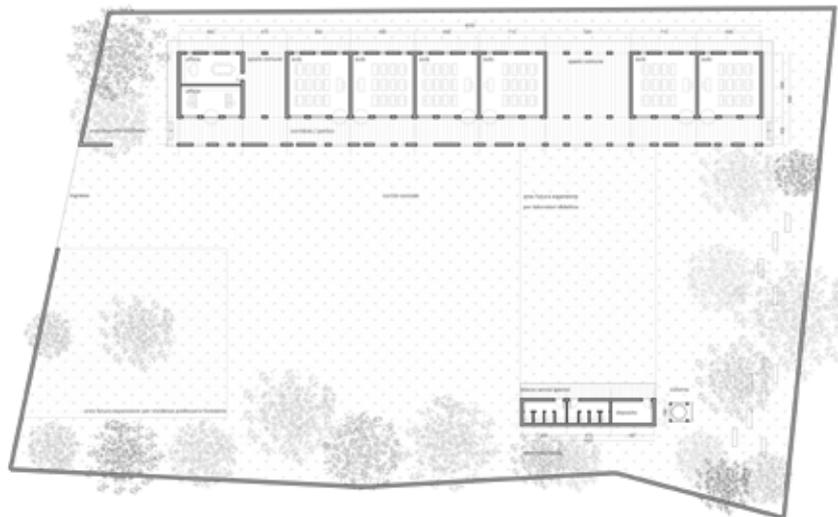




Fig. 8
 Architetti senza Frontiere Italia,
 scuola secondaria del villaggio
 Rong, Cambogia.
 Le fasi di cantiere evidenziano
 l'uso del blocco di terra cruda e
 gli intonaci naturali.

di formare tecnici e uffici locali preposti al governo del processo.

Un secondo esempio riguarda il rapporto con l'architettura vernacolare. Molti esempi contemporanei esplorano proficue reinterpretazioni di sistemi costruttivi tradizionali e l'uso di materiali locali. Tra questi l'opera di Francis Kerè o di Albert Faus in Burkina Faso, le scuole dello studio Caravatti in Mali, le opere di Fabrizio Carola nel Sahel, e molti altri ancora a partire dal già citato Hassan Fathy. Questa sensibilità mette in luce, tra le altre cose, il riuscito tentativo di costruire un legame con la storia dei popoli che abitano queste ragioni, rafforzando gli aspetti identitari che caratterizzano questi luoghi.

Il valore civico, il contributo sociale e gli aspetti identitari sono alcuni dei caratteri che esplicitano l'importanza dell'edificio scolastico in questi contesti. Non può essere assimilato agli altri servizi o altre costruzioni; è l'edificio più rappresentativo e che primeggia all'interno di ogni villaggio o quartiere. Il tradizionale rapporto tra significato e significante travalica ogni gerarchia evidenziando come il secondo (significante), a pari merito del primo (significato), sia lo strumento con cui governare i processi insediativi e identitari di questi luoghi.

La scuola come strumento di innovazione

I contesti del Global South offrono sotto molti punti di vista, un campo di sperimentazione ricco e fecondo di nuove opportunità. La riduzione di vincoli normativi, ad esempio, stimola una rinnovata indagine sulla relazione tra spazio e funzione, le ristrettezze economiche rappresentano lo strumento con cui eludere i modelli costruttivi più banali a favore di nuove forme più efficienti ed infine l'incontro tra culture diverse facilita un maggiore ascolto da parte dei progettisti verso i luoghi e le culture locali.

In questi contesti il progetto di una scuola si libera dei molti schematismi indotti dalle diverse convenzioni (normative, economiche e sociali) e può tornare ad indagare, con rinnovata creatività, la costruzione dello spazio come luogo speciale per l'apprendimento. Luce naturale, materiali locali,

relazioni spaziali diventano gli elementi con i quali organizzare i luoghi della didattica. La rinuncia ad ogni superfetazione, ad ogni forma di eccesso e ridondanza porta il progetto ad esprimersi nella sua più naturale semplicità. È nella forza di questa radicale semplicità che risiede il valore di queste architetture che non si limitano ad una francescana riduzione degli elementi, ma esibiscono la paolista sobrietà delle forme.

Osservando gli edifici scolastici realizzati nell'ultimo decennio nell'ambito della cooperazione internazionale (ASFItalia, E. Caravatti, E. Roswag / A. Heringer, Tyin architects, ...) si può riscontrare, nonostante l'eterogeneità dei luoghi e dei professionisti, una comune matrice progettuale capace di coniugare linguaggi contemporanei ed atmosfere vernacolari. Questo approccio evoca una radice postmoderna, svuotata dell'ideologia antimodernista che caratterizzò gli anni Ottanta. In forma un po' caotica questi progetti dimostrano una disinibita modalità di attingere a repertori formali molto distinti, attraverso i quali coniugare culture diverse esito dell'incontro tra beneficiari e donatori. Il positivismo che sosteneva il Movimento Moderno e le diverse sperimentazioni che questo ha attuato nelle giovani Nazioni dei Paesi del Sud del Mondo tra gli anni Cinquanta e Settanta lascia qui spazio ad un procedere pragmatico di chi si pone l'obiettivo di risolvere problemi concreti attraverso l'architettura e che non ha timore a contaminare il progetto per accoglierne tutte le sue contraddizioni.

Per queste diverse ragioni osservare dalla nostra prospettiva le esperienze progettuali realizzate in questi contesti, senza relegarle a specialismi o regionalismi critici, ci consente di alimentare un dibattito disciplinare intorno ad una specifica tipologia edilizia. Nutre feconde riflessioni che aiutano ad ampliare il tema recuperando l'essenza dei problemi perché più evidenti là dove le i problemi sono più urgenti e le sovrastrutture meno opprimenti. È con rinnovato interesse, quindi, che allontaniamo ogni romanticismo e le molte retoriche per praticare il rigore dell'analisi tipologica e morfologica anche ai contesti del Sud del Mondo con l'ambizione di scoprire nuove ed entusiasmanti architetture.

Note

¹ Con queste parole la Redazione di Casabella apriva un lungo servizio dedicato a due edifici scolastici rispettivamente di Albert Faus in Burkina Faso e André Benaim In Etiopia. Casabella 910, giugno 2020, pag 3.

² Nel 1956 il X congresso del CIAM si svolse a Dubrovnik. In quella sede, oltre alla celebre frattura generazionale che diede origine al Team X (sia Le Corbusier che Gropius non parteciparono alla manifestazione limitandosi ad inviare riflessioni scritte) si diffusero nuove attenzioni progettuali intorno alla redazione della "Charter of Habitat" associando l'idea di città a quelli di "cluster", "mobility", "growth and change". In particolar modo il gruppo britannico MARS mise in relazione lo sviluppo urbano a quello sociale aggiungendo i termini "identity", "association". Dei 35 pannelli dedicati a casi studio alcuni erano dedicati a progetti in Paesi nel Sud del Mondo.

³ Il testo in questione è tratto da bel libro di Salma Samar Damluji e Viola Bertini, Hassan Fathy. Earth & Utopia, 2018, Laurence King Pub, Londra, 2018, pag. 86

⁴ Alejandro Aravena a partire dall'esperienza progettuale di Elemental è l'interprete più riconosciuto della relazione tra architettura e progetti sociali. Insignito del Prizker Price nel 2016 con la curatela della XV Biennale di Venezia "Reporting from the

Front” è stato in grado di consolidare nel dibattito contemporaneo un ambito di riflessione disciplinare.

⁵ Francis Kerè, architetto originario del Burkina Faso ha studiato ed attualmente lavora in Germania. All’inizio del millennio alcune sue opere realizzate nel paese natale di Gando hanno suscitato un forte interesse internazionale anche grazie alla visibilità indotta dal Aga kahn Award.

⁶ Cesare Beruto autore del primo Piano regolatore di Milano nel 1884-89 (AAVV, La Milano del Piano Beruto (1884-1889), Società, urbanistica e architettura nella seconda metà dell’Ottocento, Edizioni Angelo Guerini e Associati, Milano 1992. Nel solco dei medesimi principi insediativi sono seguiti piano Pavia Masera del 1912 e il Piano Albertini del 1934.

⁷ Sotto la guida della sede centrale di Unicef negli ultimi 30 anni sono stati avviati molteplici programmi nazionali per sostenere le politiche educative dei vari Governi locali.

Bibliografia

AA. VV (1967) – “Africa”. Edilizia moderna, 89-90.

AA. VV. (2020) – “L’Africa e la retorica dell’altro. Una pagina di Hassan Fathy”. Casabella, 910 (giugno).

B. ALBRECHT (2014) – *Africa big change, big chance*. Editore Compositore, Milano.

M. ANTONUCCI, G. NERI (2021) – *Pier Luigi Nervi in Africa. Evoluzione e dissoluzione dello Studio Nervi 1964 – 1980*. Quodlibet Studio, Roma.

C. BOANO (2020) – *Progetto minore. Alla ricerca della minorità nel progetto urbanistico ed architettonico*. Lettera Ventidue, Siracusa

C. MAGNI (2016) – *Osservare l’abitare informale*. Maggioli, Milano.

S. SAMAR DAMLUJI, V. BERTINI (2018) – *Hassan Fathy. Earth & Utopia*. Laurence King Pub, Londra.

Camillo Magni, (1973), ricercatore al Politecnico di Milano insegna Progettazione architettonica ed è direttore del Master “Design for development in the Global South”. È autore di più di 90 articoli scientifici, due libri e co-editore per Casabella. Nel 2007 ha fondato "Operastudio" uno studio di progettazione con sede a Milano e New York con il quale ottiene da subito riconoscimenti nazionali ed internazionali. Presidente dal 2007 della ONG Architetti senza frontiere Italia, lavora in diversi paesi del mondo e viene insignito nel 2015 con la menzione d’onore della “Medaglia d’oro all’architettura italiana” e la medaglia d’argento “Fassa Bortolo” per il progetto di una scuola in Cambogia.

Elvio Manganaro Linguaggio e astrazione

Abstract

C'è un punto dove formazione dell'architetto e del fanciullo si incontrano. È un punto mai messo in dubbio dalla critica e tiene insieme Froebel e Bauhaus: la concorrenza di questi due momenti nella costruzione di quello che chiamiamo linguaggio della modernità appare evidente. Ciò di cui qui si vuole provare a ragionare è come la funzione pedagogica e progressiva di tale convergenza, che ha il suo punto di stazione privilegiato nell'astrazione geometrica ma il suo fine nell'azione progettuale e educativa, abbia finito con il rimuovere la componente spirituale propria dell'astrazione. In altre parole è come se il processo combinatorio di tipo linguistico avesse reciso il portato mistico dell'astrazione. Queste considerazioni si intrecciano con la questione del linguaggio intesa in senso lato, speculativo, figurativo, verbale, ma anche sociale e danno ragione del perché occuparsi di linguaggio in un numero dedicato alle relazioni tra scuola e architettura.

Parole Chiave

Linguaggio — Astrazione — Processo combinatorio — Mistico

«L'uomo parla all'uomo del sovrumano: è questo il linguaggio dell'arte»
Vasilij Kandinskij

«Vi fu un tempo in cui il linguaggio cessò di collegare le parole le une alle altre secondo rapporti semplici e diventò uno strumento così delicato che ne venne vietato l'uso alla maggior parte degli uomini»

Maurice Blanchot

1.

È il linguaggio il grande assente in questi anni di rinnovato interesse per la scuola. È il linguaggio, se si pensa al ruolo che esso ha avuto nelle riflessioni di don Milani e Tullio De Mauro (Roghi 2017). Eppure, come racconta la cronaca, è sufficiente che due bambini egiziani di una scuola elementare milanese accomodino alla meglio un vocabolario arabo per la loro maestra Antonella¹ e ci ritroviamo nel punto esatto dove avevamo lasciato la *Lettera a una professoressa* e le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*: là dove «i limiti del mio linguaggio significano i limiti del mio mondo».

Questo però è Wittgenstein (1964, § 5.6) e forse non è un caso che la prima edizione della *Storia linguistica dell'Italia unita* di De Mauro, che è il tentativo di provare a indagare le relazioni esistenti in Italia tra reddito, scolarità e lingua, porti in calce proprio una citazione del filosofo austriaco. Una citazione molto nota, tratta dalle *Ricerche filosofiche*, in cui estensione di linguaggio e vita coincidono e la lingua si presenta come processo in continua evoluzione, non dissimile da una città dove a tessuti antichi si affiancano nuove conurbazioni.

Questa coincidenza di linguaggio e vita è anche all'origine dell'uso di classe che della lingua faceva don Lorenzo Milani.

Occuparsi di lingua significa fare politica e a Barbiana se da un lato si cercava di difendere, attraverso la lingua, una cultura contadina che il progresso andava cancellando, dall'altro don Milani conduceva una battaglia durissima contro i «padroni della lingua», contro le parole che «suppongono cultura precedente» (Milani 1967, p. 195) e che sono lo strumento affinché i Pierini *del dottore* sempre abbiano la meglio su migliaia di *Gianni*.

2.

Io su questa dimensione sociale e progressiva e transitiva del linguaggio non ho molto da aggiungere; resta la nostalgia per un tempo in cui sembrava possibile agire sulla lingua per cambiare i rapporti di forza.

Invece preferisco tornare a Wittgenstein, che anche, come tutti sanno, ha avuto una parentesi come insegnante di scuola elementare. Però preferisco tornare non tanto al Wittgenstein delle *Ricerche*, quello dei giochi linguistici, campione involontario della filosofia analitica angloamericana e precursore del postmoderno, quanto a quello del *Tractatus*, che poi è il solo testo, insieme a un Dizionario per le scuole elementari, che l'autore abbia licenziato in vita.

Nel *Tractatus* lo sforzo di sovrapporre la struttura logica del linguaggio alla realtà, con modalità che Wittgenstein riteneva definitive, altro non fa che descrivere i limiti della struttura linguistica medesima, mostrando proprio ciò che a quella armatura sfugge, ciò che il linguaggio non può *dire* e di fronte a cui la logica proposizionale è costretta a tacere, ovvero ciò che Wittgenstein chiama il Mistico.

È questo Wittgenstein «mistico, esteta, staliniano della spiritualità», secondo Alain Badiou (2018), che qui interessa. Tutta la costruzione di Wittgenstein sottende un approccio estetico, *arci-estetico*. In questo estetica e etica non sono diversi. Estetica e etica si inverano nell'atto, che non appartiene al linguaggio, ma è il solo modo attraverso cui un valore si mostra, il senso del mondo non si può dire, si può solo mostrare.

Su questa strada però linguaggio da una parte ed estetica e etica dall'altra sono destinati a non incontrarsi. L'aver relegato estetica ed etica alla dimensione trascendentale comporta di fatto la loro esclusione dall'ambito del linguaggio. Così almeno nel *Tractatus*.

Eppure, se prendiamo il caso della tautologia, che – dice Wittgenstein – è una forma logica proposizionale senza senso, di cui non può essere appurata la veridicità, che invece appartiene al mondo, ebbene, proprio in questa forma limite il linguaggio, mostrandosi in termini riflessivi, scivola inevitabilmente verso territori estetici.

In altre parole, se il linguaggio può *dire* la realtà non può dire se stesso, ma può solo mostrarsi, ed è solo quando il linguaggio riflette se stesso, esibendo la propria struttura, che accede a quei «paradigmi artistici della mostrazione pura» (Ibidem, p. 22) che poi è anche accesso alla vita mistica, in quanto «etica ed estetica son uno» (Wittgenstein 1975, § 6.421).

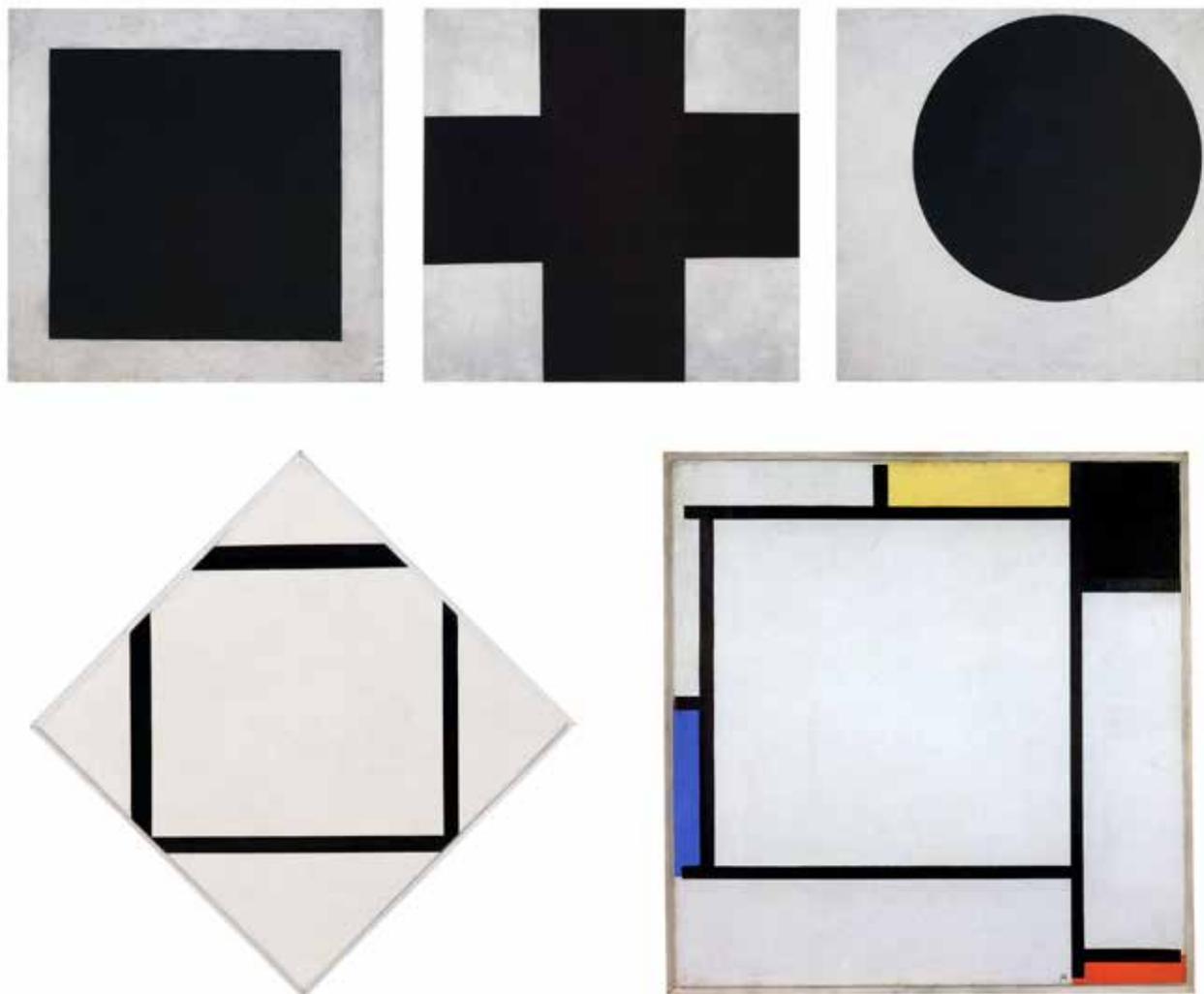
Dunque la forza della tautologia è quella di non essere legata ai commerci del mondo e questo lo avevano capito sia Wittgenstein che Mallarmé, dice Stefano Agosti².

Tenere insieme Wittgenstein e Mallarmé, poi, non è operazione esotica. Ancora Badiou rintraccia un'omologia formale tra il *Tractatus* e il celebre *Un coup de dés jamais...* una prossimità resa evidente da una sintassi «massiva» e uno «spiegamento affermativo e gerarchizzato» che nel momento in cui esibisce, in tutta la sua perentorietà aforistica, la struttura logico-linguistica del mondo, anche allude ad un suo superamento, la mostra come inessenziale, in quanto essenziale è solo l'atto (Badiou 2018, p. 65).



Fig. 1
Vasilij Kandinskij, *Nel cerchio*,
1911, collezione privata, Parigi.

3. Adesso, se si fa leva sulla riflessività del linguaggio non è difficile arrivare alle avanguardie astratte di inizio secolo. Già Giuseppe Di Giacomo (1989, 1999) aveva indicato questa via. In fondo è proprio quando il linguaggio smette di rappresentare altro da sé che entriamo propriamente nei territori dell'astrazione. Vi ci si può entrare o attraverso il colore (Kandinskij) o la figura (Malevič) o la struttura grammaticale (Mondrian). Però da questo corno, comunque, vi entriamo percorrendo una *linea analitica*, se riesco a spiegarmi. E uso apposta l'espressione *linea analitica*, perché Filiberto Menna (1975) queste cose le dice molto bene ed è proprio lungo questa via non oggettiva e aniconica che il linguaggio ridotto a unità elementari, non significanti, esibisce se stesso come struttura formale autonoma. Greenberg, Barr e la scuola formalista americana muovono proprio da questo azzeramento semantico. Per Greenberg anche la pittura e scultura d'avanguardia, non diversamente dall'architettura funzionalista e dalla macchina, possono realizzarsi solo «in quello che fanno», esse si esauriscono nella sensazione visiva prodotta dalla loro struttura formale. Dietro una pittura astratta non c'è altro³. Eppure, qualche anno prima della *linea analitica*, lo stesso Menna (1982) aveva dovuto ammettere un'*ipotesi metafisica dell'arte astratta*, dove la componente analitica e processuale di derivazione purovisibilista, che pure è presente nei campioni dell'astrattismo ed è alla base del formalismo alla Greenberg, trova il suo contrappunto in una tensione al *Geistige*, al mistico, che prescinde dal processo formale e invece ha la sua origine nella cultura simbolista. Cultura simbolista che proprio l'astrattismo riscatterà dai decadentismi, offrendo l'unica alternativa praticabile al logoramento estetico di un repertorio di immagini archetipiche da cui il simbolismo non riusciva a uscire, ricorda Albino Galvano (1988, pp. 71-90; 111-133).

**Fig. 2**

Kazimir Malevič, *Quadrato nero*, *Cerchio Nero*, *Croce Nera*, 1923, Museo di Stato Russo, San Pietroburgo.

Fig. 3

Piet Mondrian, *Composition 1A*, *Lozenge with Four Lines*, 1930; *Composition (Tableau) 2*, 1922, The Solomon R. Guggenheim Museum, New York; da Rosalind Krauss, *Grids*, in «October», Vol. 9, Summer 1979.

Per dirla altrimenti, l'arte astratta non nasce in maniera esclusiva dal processo di astrazione mentale applicato alla natura – giungendo all'autonomia dei propri mezzi secondo la strada indicata da Cézanne e dal cubismo –, ma da «un bisogno di Assoluto, che non può essere soddisfatto se non rinunciando alle apparenze fenomeniche» (Menna 1982, p. 43).

Ora, prendere l'arte astratta dal corno spirituale, invece che da quello analitico, significa che, proprio in ragione di tale riduzionismo non oggettivo, è possibile guadagnare livelli più profondi di significazione, trascendenti, come vorrebbe Tuchman (1986), e anche questo percorso è storiograficamente legittimo.

Kandinskij pubblica *Lo spirituale nell'arte* nel 1910, e se pochi anni dopo il Quadrato nero di Malevič annienterà definitivamente il linguaggio, dichiarando l'impossibilità di rappresentare il mondo, è lo statuto di varco verso la dimensione sacra a doversi leggere dietro il suo apparente nichilismo. L'equiparazione del Quadrato nero con l'icona della tradizione ortodossa non è un fatto interpretativo, è ciò che sostanzia la ricerca suprematista da subito, dal 1915 e la differenza da quella costruttivista dei Tatlin. Anche per quanto riguarda Mondrian, la cui ragione analitica sembrerebbe aliena da pulsioni irrazionali, sono da mettere in conto radici profonde che attingono a livello di spiritualismo teosofico.

Così è pure nel ritardo con cui l'Italia giunge all'astrattismo: è l'afflato spirituale a tenere insieme, seppur nelle differenze, Evola, Belli e Ciliberti.

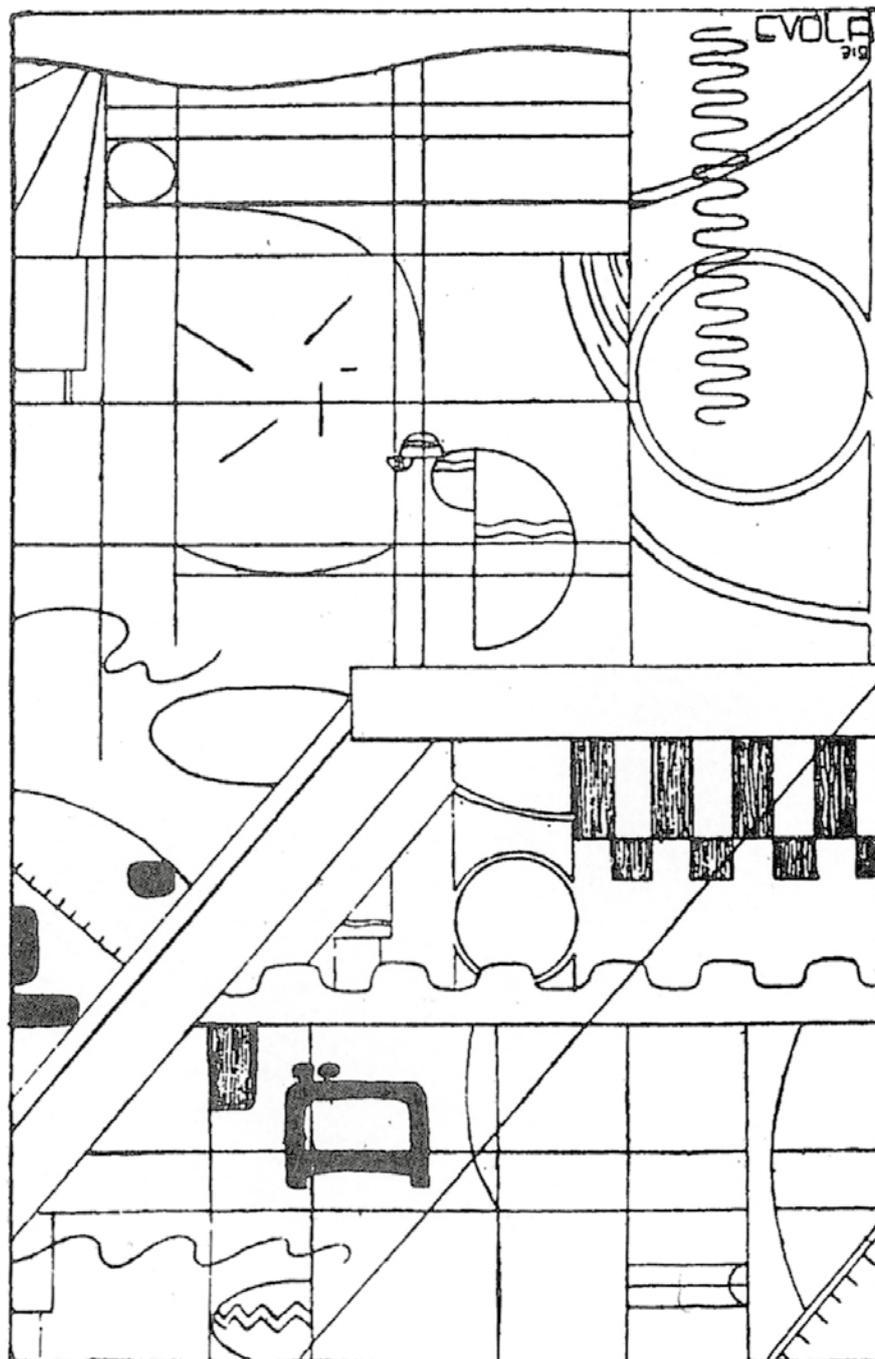
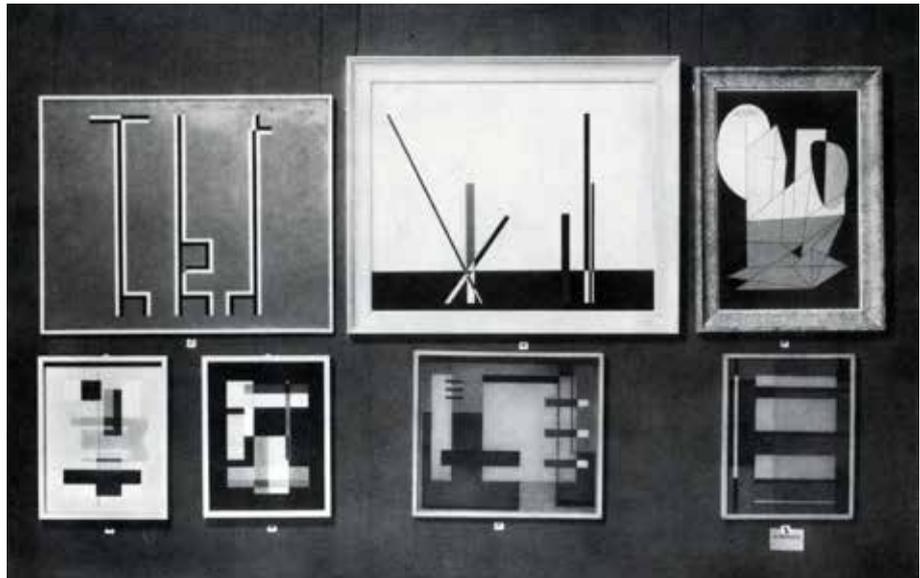


Fig. 4
Julius Evola, *Composizione n. 3*,
1919; dal fascicolo Julius Evola,
Arte Astratta, Roma 1920.

E se in Evola, almeno l'Evola dadaista del piccolo quaderno *Arte astratta* (1920), quello dell'*astrattismo mistico*, la rinuncia a ogni contenuto del mezzo espressivo in favore delle possibilità astratte ha contorni alchemici (Valento 1984) ed esoterici ed è la via per raggiungere uno stato superiore dell'essere, non diverso da quello perseguito da mistici e veggenti, in Carlo Belli istanze analitiche e razionali di derivazione purovisibilistica si innestano sullo spiritualismo radicale di Rosmini. L'arte, essendo espressione dello spirito, nulla c'entra con il mondo e sarà astratta in quanto è rivelazione di Dio e Dio è un concetto innato nell'uomo. In *Kn* (1930), che a ragione Kandinskij definisce il "vangelo dell'arte astratta", professione di fede estetica e religiosa coincidono.

Non diversamente per il *primordialismo* di Franco Ciliberti, dove per primordio dobbiamo intendere una dimensione sospesa tra il mitico e lo spirituale, che riguarda la «nostra comunione con l'infinito» (Ciliberti 2003, p. 69) e va ricercata nell'origine dell'atto creativo.

**Fig. 5**

Parete dedicata agli astrattisti alla III Quadriennale di Roma, 1939, in alto Osvaldo Licini e Atanasio Soldati, in basso Mario Radice e Manlio Rho.

Ai fini del nostro discorso ha forse senso ricordare che Ciliberti a Roma, studente di storia delle religioni, frequentava personalità come Raffaele Pettazoni, Ernesto Buonaiuti, Giuseppe Tucci, studiosi di spiritualismo e religioni orientali – Tucci, come peraltro lo stesso Evola, nemmeno estraneo al mondo della teosofia – e che la prima edizione italiana, 1940, de *Lo spirituale nell'arte* di Kandinskij viene promossa e tradotta da Colonna di Cesarò, sostenitore dichiarato dell'antroposofia steineriana, e dopo i rifiuti di Laterza e Hoepli il saggio esce per le edizioni Religio dirette da Buonaiuti, “prete modernista” in conflitto con la linea ufficiale della Chiesa (Caramel 2011 e Di Raddo 2020).

4.

È però a livello di *medium* che tesi “formaliste” e “assolutiste” (Roque 2004) vengono a coincidere. Se la rinuncia della rappresentazione prospettica e l'assunzione della bidimensionalità letterale della superficie pittorica sono i mezzi principali per spostare il senso della pittura dal mondo fenomenico alla struttura formale, è proprio attraverso tale *flatness* che è possibile riguadagnare l'accesso al Mistico.

Su ciò penso che la convergenza di due autori molto diversi e appartenenti a contesti lontani come Wilhelm Worringer e Pavel Florenskij sia significativa. E se il primo non manca mai nei ragionamenti intorno alle origini dell'arte astratta, il ruolo del secondo nei fatti dell'avanguardia è più contraddittorio. In fondo Florenskij è stato un nemico dell'avanguardia. Su «Lef» si accusava apertamente il prete Florenskij e il suo protettore, il rettore Favorsky, di aver guastato il Vchutemas, riempiendo la testa degli studenti con problemi di ordine simbolico e mistico (Misler 1990, pp. 3-51).

Eppure, senza Florenskij e la sua riflessione sull'icona non si comprenderebbe nemmeno Malevič, perché non si comprenderebbe il valore della superficie-piano a fungere da tramite per l'assoluto, il suo essere diaframma visibile dell'Invisibile. È in ragione della superficie opaca dell'icona, dove, in opposizione alla trasparenza della finestra prospettica rinascimentale, il colore è luce e la prospettiva negata, che solo è possibile varcare il confine tra mondano e spiritale.

Qualora si provi invece a prendere Worringer e il suo concetto di astrazione, di nuovo l'astrazione viene a presentarsi in termini fortemente oppositivi e trascendentali rispetto al mondo.

ПАВЕЛ ФЛОРЕНСКИЙ

ИММОСТИ

В ГЕОМЕТРИИ

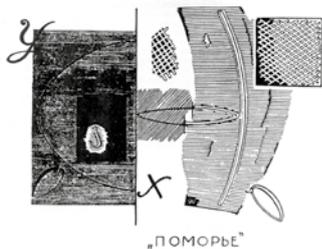


Fig. 6

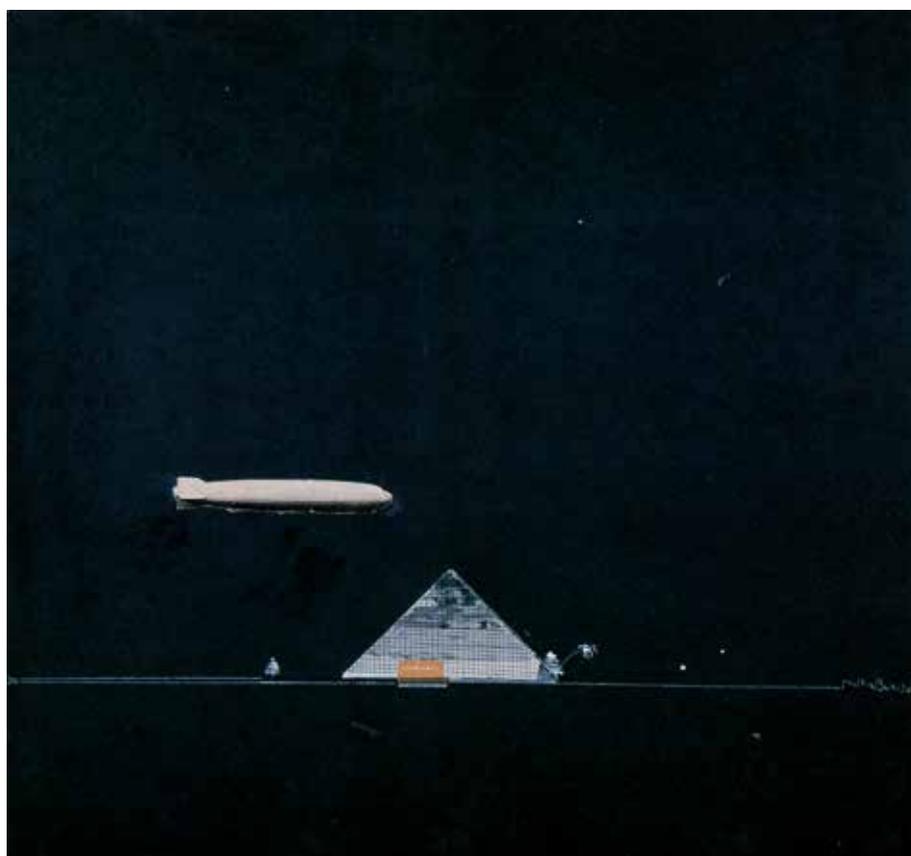
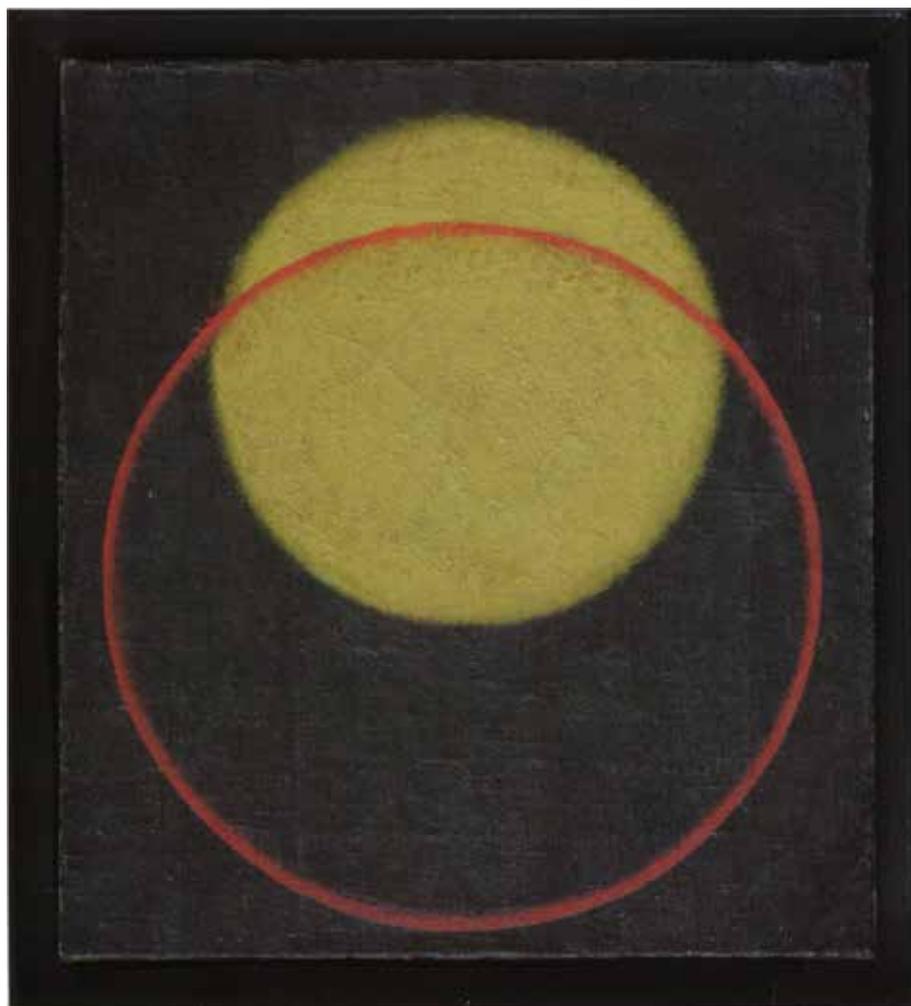
Vladimir A. Favorskij, Copertina per il libro di Pavel A. Florenskij, *Gli immaginari nella geometria*, xilografia, 1922.

Fig. 7

Aleksandr Rodčenko, *Composizione non oggettiva n. 61*, 1918, Museo delle Belle Arti, Tula.

Fig. 8

Ivan Leonidov, Palazzo della Cultura del quartiere Proletarskij, 1930.



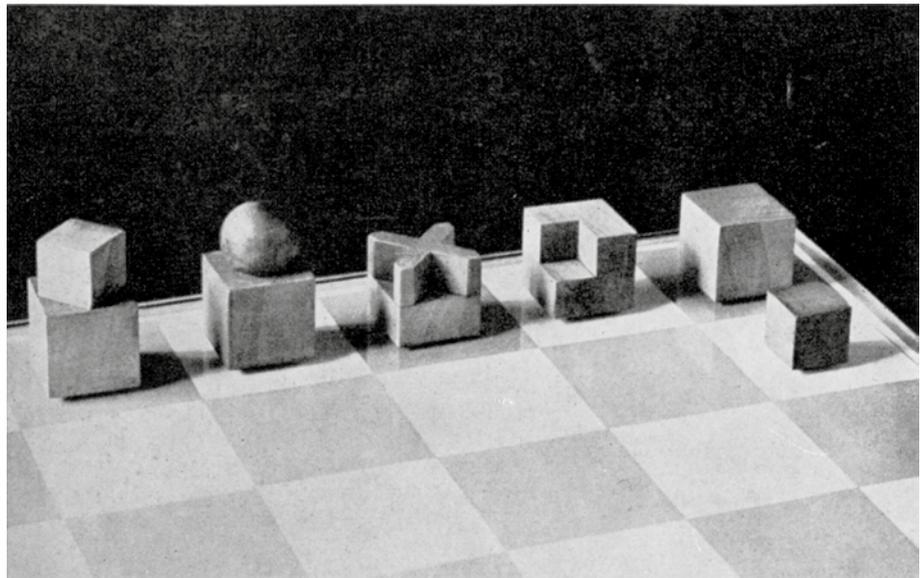


Fig. 9
Josef Hartwig, Gioco degli scacchi del Bauhaus, 1924.

Abstraktion und Einfühlung è un testo decisivo. L'autore immagina la storia dell'arte come continua alternanza di due opposte tensioni, da una parte l'impulso all'astrazione e dall'altro il bisogno di empatia. E se per empatia si deve leggere la tensione dell'uomo verso la natura, verso l'organico, tendenza che porta a un'arte naturalistica, per astrazione dobbiamo intendere il movimento opposto, la volontà di strappare l'oggetto dal fluire dei fenomeni, per affrancarlo da ogni consistenza mondana e renderlo *assoluto*. All'atteggiamento di empatia corrisponde secondo l'autore un «rapporto di panteistica fiducia tra l'uomo e i fenomeni del mondo esterno» (Worringer 1975, p. 36), mentre l'impulso di astrazione nasce quale risposta a un sentimento di angoscia causato dalla mobilità fenomenica e denuncia una posizione in ambito religioso di tipo trascendentale, propria delle religioni monoteistiche. Insomma, è necessario sopprimere lo spazio da ogni forma di rappresentazione, eliminare la tridimensionalità, perché solo estinguendo «l'ultimo residuo di nesso con la vita, e di dipendenza da essa, si realizza qui la suprema forma assoluta, l'astrazione più pura; qui è legge, qui è necessità, mentre altrove regna ovunque l'arbitrio dell'organico» (Worringer 1975, p. 41).

5.

Allora a me sembra che il compito di scuole come Bauhaus e Vchutemas storicamente sia stato quello di restituire sostanza volumetrica a un'astrazione la cui funzione di porta per l'Assoluto era consustanziale alla sua condizione di *flatness*.

Riportare nel mondo, al movimento della luce e delle ombre, le sperimentazioni astratte significava riportare il linguaggio alla sua verifica fenomenica, ritornare dove il linguaggio *dice*, abbandonando la dimensione estetica della tautologia.

Significa, per dirla altrimenti, riportare il senso del linguaggio all'uso che ne viene fatto, in accordo al Wittgenstein delle *Ricerche filosofiche*. È in funzione del destino progettuale, che è nel mondo, che il principio di astrazione diviene pedagogia formale per mobilia, oggetti e edifici.

In fondo, quando nel dopoguerra, da più parti, si punterà il dito contro quella tradizione sarà proprio il suo evidente statuto linguistico ad essere posto sotto accusa: International style quale lingua media comune, sufficientemente elementare per inverarsi nel mondo, perché «immaginare un linguaggio significa immaginare una forma di vita» (Wittgenstein 1967, § 19).

Forse il ruolo storicamente più importante del Bauhaus è stato proprio prendere Kandinskij, Mondrian e Malevič – ad ognuno la scuola aveva dedicato un Bauhausbücher – e piegarli al progetto, ovvero alla realtà, esaurire l'antica potenza di atto estetico e mistico, staccandoli dalle pareti, rendendo il loro linguaggio da riflessivo a transitivo e per fare ciò era necessario riguadagnare la terza dimensione.

È interessante notare che i doni di Froebel, la cui vocazione pedagogica e progressiva, nonostante il simbolismo di partenza, non è in discussione, partano proprio con i solidi primari. Il fanciullo riceve subito una sfera, un cubo e un cilindro e poi successivamente partizioni volumetriche sempre più complesse del cubo: l'astrazione bidimensionale è introdotta solo a partire dal settimo dono. Vi è una differenza profonda tra la superficie di un piano bidimensionale e la superficie quale faccia di un solido. Alla faccia di un solido è sempre preclusa la funzione di *medium*, sia che tale funzione avvenga in direzione oggettiva o non oggettiva e invece il piano bidimensionale è sempre un mezzo attraverso cui qualcosa avviene, qualcosa la cui consistenza fenomenica tende a sparire.

6.

Eppure il destino dell'architettura è il mondo fenomenico, è il *cubico*. A meno di non voler percorrere la strada insidiosa della separazione tra disegno e opera costruita, che anche è un tema affascinante e andrebbe affrontato, perché poi, come ricorda Hejduk (1980, pp. 9-11), il nostro pensare all'architettura e quindi anche il nostro immaginarla avviene attraverso immagini bidimensionali messe in sequenza.

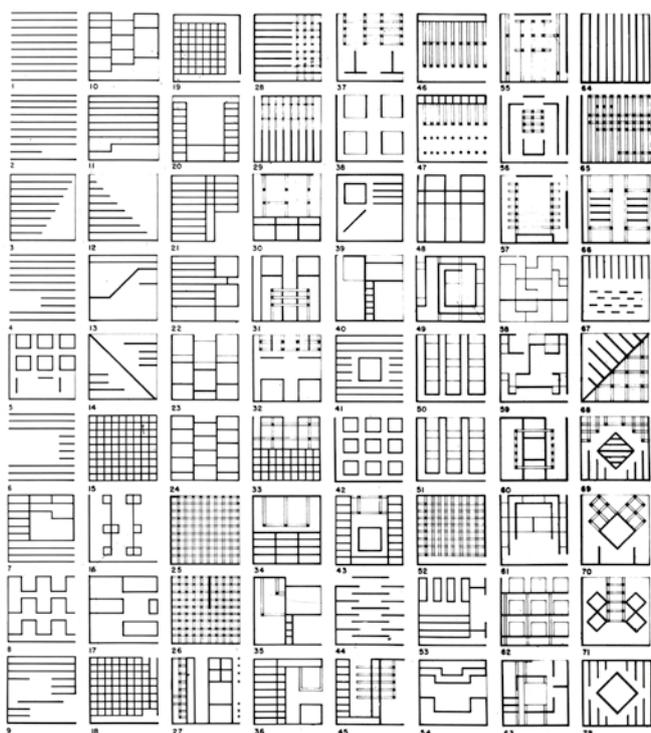
Ma se accettiamo che l'architettura sia il gioco dei volumi sotto il sole, resta da capire in che modo sia possibile preservare il piano, la bidimensionalità. Secondo Worringer, nei popoli in cui il volere artistico era totalmente dominato dall'astrazione e il cubico era fonte di angoscia, come negli egizi, anche le architetture dovevano dare l'impressione di superficie piana e dunque l'ideale architettonico di questa cultura raggiunge la sua espressione più coerente con la piramide, perché da ogni lato la si guardi sempre l'occhio percepisce la figura del triangolo equilatero: così la piramide è davvero «la massima trasposizione possibile del cubico in astratto» (Worringer 1975, p. 103). Sono cose che Worringer prende da Riegl (1953, pp. 32-35) e anche dall'Hildebrand del *Problema della forma*, per il quale solo quando l'oggetto plastico, benché cubico, dia l'impressione di essere piano si può parlare di forma artistica.

Forse anche nella dialettica tra masse volumetriche e potenza bidimensionale del muro propria dell'architettura romanica insiste un'eco dello sforzo primordiale a esorcizzare il «carattere di tormentosa incompiutezza» del cubico di cui parla Hildebrand (1949, p. 84).

Tuttavia perseguire la *flatness* non è l'unica strada per il Mistico.

Non è sufficiente che il linguaggio riacquisti coscienza della propria autonomia strutturale, come nella tautologia di Wittgenstein, per tornare a uno statuto della mostrazione in grado di riaprire le porte all'ineffabile?

Sulla via di un linguaggio riflessivo che proposizionalmente basta a se stesso, spogliato da ogni accidente fenomenico, si giunge infatti a un autore come Peter Eisenman, per il quale, se diamo retta a Renato Rizzi (1996, p. 23), l'astrazione formale è solo la faccia essoterica di una *scrittura* che ha proprio nel Mistico la faccia nascosta. Certo, Rizzi sovrappone la tradizione della Cabbala ebraica a Eisenman, però in ultimo quello che emerge è che la riflessività del linguaggio artistico non è un valore di per sé, ma solo in

**Fig. 10**

Franco Purini, Classificazioni per sezioni di situazioni spaziali, 1966.

Fig. 11

Peter Eisenman, House VI, Frank Residence Cornwall, Connecticut, 1976.

Foto di Judith Turner.

quanto apre a ciò che non può essere detto.

La conquista dell'Assoluto passa attraverso la presentazione degli elementi che caratterizzano il linguaggio artistico al di là di ogni riferimento alla realtà. Leggere l'astrazione come *einfihlung* rovesciata (Nigro Covre 1975, p. XIV) non significa far compiere a tutta la tradizione analitica purovisibilista, che pure è una componente centrale delle conquiste delle avanguardie astratte, una torsione verso il Cosmo? Non è l'autonomia della struttura linguistica un varco per l'Infinito? *Le porte regali* di cui diceva Florenskij? È qui, ai limiti di questo precipizio, che Menna si ferma e forse anche Franco Purini, che pure percorre la *linea analitica* fino in fondo, con radicalità logica, sino a mostrare il linguaggio nella sua massima astrazione grammaticale.

7.

Ma se invece di percorrere proposizionalmente la via della tautologia, in direzione dell'esibizione strutturale e delle leggi che sovrintendono al processo linguistico, si perseguisse, ancora con Mallarmé, il rifiuto del linguaggio ordinario mediante rescissione del legame che lega la parola al suo oggetto? Perché se la parola *brut*, grezza, è quella di tutti i giorni, quella legata alle azioni del narrare, dell'insegnare, del descrivere e ci offre le cose nella loro presenza, o meglio nella loro rappresentazione più immediata, la parola *essenziale* invece allontana le cose, le spinge fuori, in una nuova atmosfera. E nonostante la parola ordinaria ci sia necessaria perché è attraverso essa che comunichiamo, che allarghiamo i limiti del nostro mondo, solo una volta liberata dalle gabbie del senso la parola è in grado di sviluppare la sua potenzialità, mostrandosi come *notion pure* e non semplicemente mimetica (Mallarmé 1897, 1992, pp. 285-303).

Disparition vibratile chiama Mallarmé lo stato in cui la parola si sgancia del suo referente, che poi è la condizione propria della poesia, l'esito di quel processo sonoro, ritmico figurale che tiene insieme il testo poetico in uno

Fig. 12

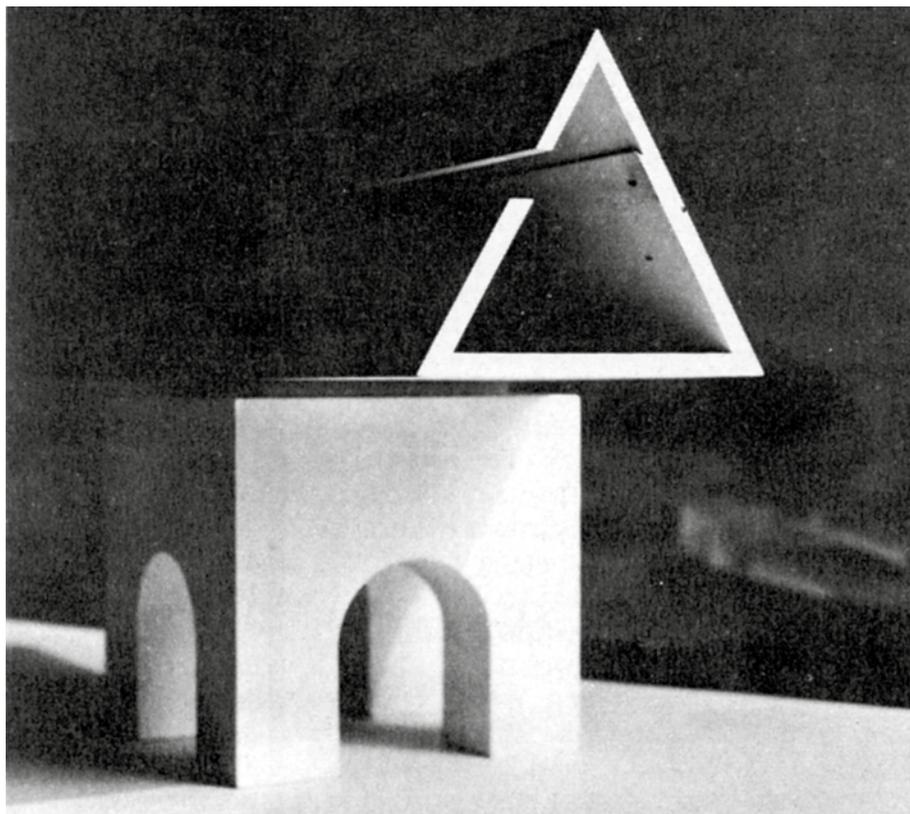
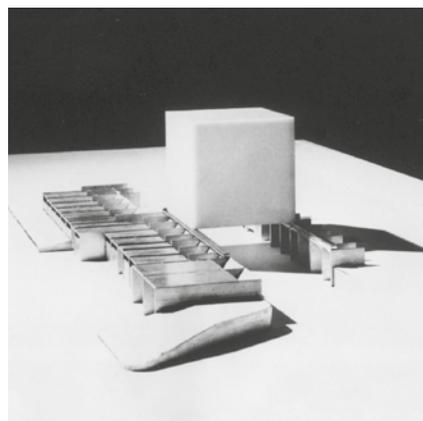
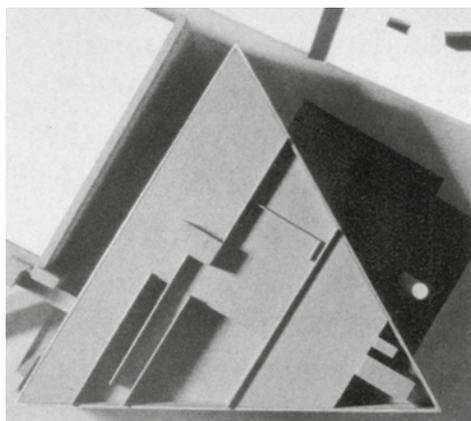
Gianugo Polesello, Uffici per la Camera dei Deputati, Roma, 1966.

Fig. 13

Costantino Dardi, Stazione di Servizio AGIP, 1968.

Fig. 14

Aldo Rossi con Luca Meda, Ponte in ferro sopra via Alemagna e sistemazione del parco per la XIII Triennale di Milano, 1964.



spazio autonomo, dove la parola come entità chiusa semanticamente si apre, caricandosi di significati estranei alla logica quotidiana: «Così il poeta fa opera di puro linguaggio, e il linguaggio in questa opera si conferma come ritorno alla propria essenza. Il poeta crea un oggetto di linguaggio» dice Blanchot (2018).

Allora mi chiedo se non sia intorno a questo *oggetto di linguaggio* che possiamo riannodare il filo di tutta un'altra famiglia di astrazioni che nei primi anni Sessanta si era opposta al linguaggio ordinario di derivazione Bauhaus. Penso a Gianugo Polesello, ma anche a Costantino Dardi, dove la parola architettonica regredisce sino alla sua nozione pure geometrica – in Polesello da subito e per sempre, in Dardi attraverso diverse stazioni –, isolandosi, separandosi dai traffici della realtà e facendo opera di *puro linguaggio*⁴. Sono certo di fare violenza al lavoro di questi autori parlando di Mistico. Anche perché, poi, il Wittgenstein di Polesello si trova nei rapporti tra logica e senso, meglio, «nell'andare alla logica *attraverso l'empiria*» (Polesello 1985, p. 9): insomma, il Wittgenstein delle *Ricerche*, quello che guarda alla struttura del linguaggio a partire dai condizionamenti dell'uso, negando il linguaggio come qualcosa dato una volta per tutte.

Però, chissà per quale ragione nel '64 presentando sulla «Casabella» di Rogers il progetto di Rossi per la Triennale, Polesello (1964), prima di riconoscere l'evidente natura mondana del vocabolario dell'amico, allude alla categoria del Mistico. Per correggere possibili interpretazioni fuorvianti? O per riservarla a se stesso? O perché in fondo anche il razionalismo esaltato dell'amico, nella misura in cui esprime una fede che contemporaneamente «illumina il sistema ma ne è al di fuori» (Rossi 1967), partecipa di quella dimensione ostensiva del linguaggio che è la via maestra per il Mistico? Sia che avvenga lungo il versante logico-proposizionale o di esaurimento semantico della parola.

Note

¹ Cfr. «la Repubblica», Milano, 29 ottobre 2019.

² Cfr. «la Repubblica», Robinson, 16 dicembre 2018.

³ Cfr. Barr A. H. (a cura di) (1936) – *Cubism and Abstract Art*. Catalogo della mostra, Museum of Modern Art, New York; Greenberg C. (2011) – “Verso un nuovo Laocoonte” [1940]; “Arte astratta” [1944]. In: Id., *L'avventura del modernismo. Antologia critica*, a cura di Giuseppe Di Salvatore e Luigi Fassi, Johan & Levi Editore, Milano, 52-64, 65-69.

⁴ A conclusioni non molto distanti su Gianugo Polesello arriva anche Valerio Paolo Mosco, cfr. Id., “Puro, purezza (Pur, pureté)”. In: *Gianugo Polesello un maestro del Novecento*, a cura di Pierluigi Grandinetti, Armando Dal Fabbro, Riccarda Cantarelli. Lettera Ventidue, Siracusa, 2019, 33-41.

Bibliografia

- BADIOU A. (2018) – *L'antiphilosophie de Wittgenstein* [2009]; ed. it., *L'antifilosofia di Wittgenstein*, a cura di S. Oliva. Mimesis, Milano.
- BARR A.H. (a cura di) (1936) – *Cubism and Abstract Art*. Museum of Modern Art, New York.
- BLANCHOT M. (2018) – *L'espace littéraire* [1955]; ed. it., *Lo spazio letterario*. Il Saggiatore, Milano.
- CAMEL L. (a cura di) (2011) – *Lo spirituale nell'arte. Saggi sull'arte in Italia nei primi del Novecento*. Franco Angeli, Milano.
- CILIBERTI F. (2003) – *Storia degli ideali*, a cura di Elena Di Raddo. Edizioni Archivio Cattaneo, Como.
- DE MAURO T. (2018) – *L'educazione linguistica democratica*, a cura di S. Loiero, M.A. Marchese. Laterza, Bari-Roma.
- DI GIACOMO G. (1989) – *Dalla logica all'estetica. Un saggio intorno a Wittgenstein*. Pratiche Editrice, Parma.
- DI GIACOMO G. (1999) – *Icona e arte astratta*. Aesthetica Preprint, Palermo.
- DI RADDO E. (2020) – *Alle origini di una nuova era. Primordialismo e arte astratta in Italia negli anni Trenta*. Mimesis, Milano.
- FLORENSKIJ P. (1990) – *La prospettiva rovesciata e altri scritti*, a cura di N. Mislser. Gangemi, Roma.
- GALVANO A. (1988) – *Dal simbolismo all'astrattismo* [1953]; *Le poetiche del Simbolismo e l'origine dell'Astrattismo figurativo* [1954-55]. In: Id., *La pittura, lo spirito e il sangue*, a cura di Giuseppe Mantovani, Il Quadrante Edizioni, Torino.
- GREENBERG C. (2011) – “Verso un nuovo Laocoonte” [1940]; “Arte astratta” [1944]. In: Id., *L'avventura del modernismo. Antologia critica*, a cura di G. Di Salvatore e L. Fassi. Johan & Levi Editore, Milano.
- HEJDUK J. (1980) – “The Flatness of Depth”. In: J. Turner, *Photographs Five Architects*. Academy Editions, London.
- HILDEBRAND A. von (1949) – *Das Problem der Form in der bildenden Kunst* [1893]; ed. it., *Il problema della forma*. Casa Editrice G. D'Anna, Messina-Firenze.
- MALLARMÉ S. (1897) – “Crise de vers”. In: Id., *Poesie e prose*, introduzione di Valeria Ramacciotti, traduzioni di Adriano Guerrini e Valeria Ramacciotti. Garzanti, Milano.
- MENNA F. (1975) – *La linea analitica dell'arte moderna. Le figure e le icone*. Einaudi, Torino.
- MENNA F. (1982) – “L'ipotesi metafisica dell'arte astratta” [1961]. In: Id., *Quadro critico. Dalle avanguardie all'arte informale*. Edizioni Kappa, Roma.
- MILANI L. (1967) – *Esperienze pastorali*. Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- MISLER N. (1990) – “Il rovesciamento della prospettiva”. In: Florenskij P, *La prospettiva rovesciata e altri scritti*, a cura di Nicoletta Mislser, Gangemi, Roma.
- NIGRO COVRE J. (1975) – “Introduzione”. In: Worringer W., *Astrazione e empatia*, cit.
- POLESELLO G. (1985) – “L'architettura in funzione”. In: P. Grandinetti (a cura di), *La geometria in funzione nell'architettura e nella costruzione della città*. Quaderno n. 10, Dipartimento di Architettura e Progettazione Urbana, IUAV, Cluva, Venezia.
- RIEGL A. (1953) – *Die spätrömische Kunstindustrie nach den Funden in Österreich-Ungarn* [1901]; ed. it., *Industria artistica tardoromana*. Sansoni, Firenze.
- RIZZI R. (1996) – *Mistico Nulla. L'opera di Peter Eisenman*. Federico Motta Editore, Milano.

- ROGHI V. (2017) – *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*. Laterza, Bari-Roma.
- ROQUE G. (2004) – *Che cos'è l'arte astratta? Una storia dell'astrazione in pittura (1860-1960)*. Donzelli, Roma.
- ROSSI A. (1967) – “Introduzione a Boullée”. In: Boullée E-L., *Architettura saggio sull'arte*. Marsilio, Venezia.
- TUCHMAN M. (a cura di) (1986) – *The Spiritual in Art. Abstract Painting 1890-1985*. Abbeville Press Publ., New York.
- VALENTO E. (1994) – *Homo faber. Julius Evola fra arte e alchimia*. Fondazione Julius Evola, Roma.
- WITTGENSTEIN L. (1964) – *Tractatus logico-philosophicus* [1921]; ed. it., *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916*. Einaudi, Torino.
- WITTGENSTEIN L. (1967) – *Ricerche filosofiche* [1953]. Einaudi, Torino.
- WORRINGER W. (1975) – *Abstraktion und Einfühlung* [1907]; ed. it., *Astrazione e empatia*. Einaudi, Torino.

Elvio Manganaro (Pavia 1976), architetto, è dottore di ricerca in Composizione architettonica dal 2009. Attualmente è ricercatore in Composizione architettonica e urbana presso il Dipartimento di Architettura, Ingegneria delle costruzioni e Ambiente costruito (DABC) del Politecnico di Milano. Tra le pubblicazioni: *Il libro delle immagini/The book of images*, 2020; *L'altra faccia della luna. Origini del neoliberty a Torino*, 2018; con A. Ronzino, *Corpo a corpo con un capo d'opera dell'architettura d'autore piemontese a mezzo dell'architettura d'autore piemontese/ Hand-to-hand with a masterpiece of Piedmontese auteur architecture by means of Piedmontese auteur architecture*, 2018; *Warum Florenz? O delle ragioni dell'espressionismo di Michelucci, Ricci, Savioli e Dezzi Bardeschi*, 2016; *Scuole di architettura. Quattro saggi su Roma e Milano*, 2015; *Funzione del concetto di tipologia edilizia in Italia*, 2013.

Irene Romano
Abitare il carcere.
Proposte progettuali per il corpo femminile

Autore: *Francesca Giofrè e Pisana Posocco*

Titolo: *Donne in carcere*

Sottotitolo: *Ricerche e progetti per Rebibbia*

Lingua del testo: *italiano*

Editore: *LetteraVentidue*

Caratteristiche: *formato 16,5x24cm, 288 pagine, brossura, colore*

ISBN: *9788862425056*

Anno: *2020*



«La prigione è un luogo dell’abitare, della riabilitazione e della socializzazione»¹: da questo assunto muove la proposta di Francesca Giofrè e Pisana Posocco, raccolta in “Donne in carcere. Ricerche e progetti per Rebibbia”, edito da LetteraVentidue nella collana “Alleli”, dedicata ai libri di ricerca.

La pubblicazione si occupa degli spazi dedicati alle donne detenute, una minoranza nella minoranza², sottorappresentata e spesso ignorata poiché, come la maggior parte dei luoghi, il carcere è storicamente pensato e progettato per gli uomini. Per comprendere le donne in carcere è strettamente necessario accedere fisicamente ai loro spazi, così come per progettare questi ultimi bisogna comprenderne il mondo invisibile di ritmi e modi di vita. Le due autrici sono entrate in carcere con il rispetto che l’ingresso in casa d’altri richiede e con questo volume ci guidano al suo interno.

La pubblicazione è frutto di una ricerca finanziata dall’università Sapienza nel 2018 e la sua struttura ne riflette la chiara impostazione metodologica, improntata alla verifica delle possibilità di intervento sugli spazi esistenti. Non si propone ulteriore modellistica tipologica: il tema architettonico del carcere è affrontato con originalità come progetto di analisi e recupero del patrimonio in uso, con la concretezza derivante dall’azione sul campo all’interno della casa circondariale femminile del carcere di Rebibbia, e dalla costante collaborazione con il Dipartimento dell’Amministrazione Penitenziaria.

Nella prima parte del volume i contributi delle autrici e di Letizia Gorgo, dottoressa di ricerca e membro del gruppo di lavoro, affrontano il rapporto tra istituzione, spazi carcerari e vita delle detenute su tre fronti: mediante una ricognizione storico critica di modelli spaziali, attraverso l’elaborazione analitica di dati ufficiali e con lo studio degli esiti delle interviste. Tali premesse permettono di strutturare gli indirizzi operativi delle sperimentazioni progettuali svolte a Rebibbia, illustrate nella seconda parte del libro. La riflessione attraverso il fare concreto occupa, non a caso, metà della pubblicazione: dalla sistemazione, realizzata, dell’ala detentiva Orchidea per le detenute lavoranti, alle proposte dei laboratori di tesi di laurea, che spaziano dalla riqualificazione architettonica al design del prodotto, fino alla costruzione del Modulo per l’affettività e la maternità M.A.MA., un piccolo fabbricato per i colloqui tra madri e famiglie realizzato all’interno di un’area verde del carcere nell’ambito dell’ programma G124 promosso da Renzo Piano³.

Il libro testimonia che la ricerca accademica può avere ricadute pratiche importanti: è possibile entrando in punta di piedi in un cosmo racchiuso e complesso, intervenendo sul costruito con umiltà e una soppesata leggerezza, di calviniana memoria. Un approccio che emerge sin dalla bella copertina rosa pastello, una scelta grafica non casuale, che rimanda a temi emersi nelle interviste alle detenute, richiamando la possibilità di dare corpo fisico a necessità immateriali, come quella di riconoscere uno spazio come proprio. La ricerca sembra così lavorare sulla relazione tra due corpi, quello del carcere esistente e quello delle detenute, improntandola alla cura reciproca. Il coinvolgimento diretto delle utenti, tanto nel processo di indagine, quanto in quello di intervento è parte sostanziale dello spostamento del punto di vista sulla cella da spazio punitivo a spazio di vita. Se la depersonalizzazione è una delle violenze più forti sentite dalle detenute e la privazione della libertà è la sola, vera, pena da scontare, a tal riguardo, nelle carceri italiane, è ancora molto il lavoro da fare. Tuttavia, il volume dichiara un'ottimistica fiducia che i cambiamenti possano avvenire anche attraverso la cura delle piccole cose. Non si tratta di trovare metri quadrati in più, ma di rendere 'tridimensionali' le superfici esistenti, rispondendo a esigenze che potrebbero sembrare banali ma molto spesso restano insoddisfatte. La traduzione materiale di tali necessità richiede una specifica e allenata sensibilità dell'interprete-architetto, che risponde con luce, aria, suoni, colori, ambiti, visuali. Un dispiegarsi dello spazio che permette alle detenute-abitanti di «addomesticare i luoghi e di riconoscere a questi un valore»⁴, trovandovi così una dimora.

Note

¹ F. Giofrè e P. Posocco, *Donne in carcere. Ricerche e progetti per Rebibbia*, LetteraVentidue, Siracusa 2020, p. 13.

² Le donne costituiscono il 4% del totale di detenuti italiani. Dato che, peraltro, non tiene conto dell'identità di genere: la divisione delle detenute e dei detenuti in istituti maschili o femminili dipende infatti dal sesso riportato sui documenti. Ad esempio, donne transessuali con organi riproduttivi maschili sono reclusi all'interno di istituti di detenzione maschili.

³ Hanno lavorato al progetto Pisana Posocco e i tre architetti Tommaso Marenaci, Attilio Mazzetto e Martina Passeri, selezionati con bando pubblico nell'edizione del 2019 del progetto G124. Gli esiti di questa esperienza sono raccolti nel volume "Diario delle periferie 2019. G124, Renzo Piano al Senato" (2020) a cura di S. Pellizzari, edito da LetteraVentidue.

⁴ P. Posocco, *Abitare in carcere. La cella e lo spazio tra le celle*, in F. Giofrè e P. Posocco, cit. p. 94.

Autore: Luigi Ghirri
 Titolo: *Niente di antico sotto il sole*
 Sottotitolo: *Scritti e interviste*
 Lingua del testo: italiano
 Editore: Quodlibet
 Caratteristiche: formato 14x22 cm, 360 pagine, brossura
 ISBN: 9788822906144
 Anno: 2021



Quodlibet, editore di testi sceltissimi e spesso dispersi, prosegue la sua opera di ricognizione dell'opera e del pensiero di Luigi Ghirri con la pubblicazione di *Niente di antico sotto il sole. Scritti e interviste 1973-1991*. Si tratta di uno strumento indispensabile per accedere a uno dei capitoli più importanti della riflessione sulle immagini del secondo Novecento ad opera di Luigi Ghirri, fotografo, ma fotografo che ha ricollocato quella figura particolare di operatore delle immagini in una funzione estremamente complessa, tra la stagione della ricerca concettuale e gli esiti del postmodern. Il libro riprende integralmente i testi scritti da Ghirri che l'amico e compagno di viaggio Giovanni Chiamonte, con lo studioso della fotografia Paolo Costantini, raccolsero a partire dall'indomani della sua scomparsa nel 1992, e pubblicarono per le edizioni SEI di Torino nel 1997. Il titolo della raccolta era tratto da quello che Ghirri utilizzò nel 1988 per un denso articolo sul paesaggio pubblicato su "Gran Bazaar". Fondamentale, in quegli anni, la collaborazione con Giulio Bizzarri, allora Art Director di quel periodico: con lui erano state progettate e realizzate l'impresa di *Esplorazioni sulla Via Emilia* (1986), e, poco prima, *Fatto a Parma* (1984).

Il primo testo, 1973, è *Paesaggi di cartone*: breve dichiarazione di poetica che in una cartella da 2000 battute chiarisce intenzioni e prospettive di una ricerca consapevolissima. *Paesaggi di cartone* era una serie di fotografie, a colori, sul paesaggio contemporaneo fatto di finzioni ed artifici: «[...] mi interessa soprattutto il paesaggio urbano, la periferia, perché è la realtà che devo vivere quotidianamente, che conosco meglio e che quindi meglio posso riproporre come – nuovo paesaggio – per un'analisi critica e sistematica». Da quella serie trasse poi un portfolio, rilegatura fatta in casa, in faesite, copertina con le scritte tracciate con i caratteri trasferibili Letraset, quelli che usavano i geometri – questo era il suo mestiere – per le iscrizioni sui disegni a china sulla carta lucida. Sulla copertina, una composizione di finte diapositive, in realtà i telaietti in cartone delle Ektachrome con dentro minuscole stampe di immagini, sia foto scattate da lui stesso che riproduzioni da riviste illustrate, cartoline eccetera. Composizione forse ispirata dalla copertina di Andy Warhol per *Academy in peril* di John Cale: la musica è sempre stata in qualche modo dentro la sua opera. Quel portfolio Ghirri lo donò poi, nella seconda metà dei Settanta,

al CSAC dell'Università di Parma, fondato e allora diretto da Arturo Carlo Quintavalle. Ghirri portava assiduamente a Parma aggiornamenti del suo lavoro: altri portfolio-opera di costruzione povera, faesite, carta gommata, etichette da cartoleria scolastica, e bellissimi: *Km 0,250*, *Colazione sull'erba*, la serie *Atlante*, altre raffinate sequenze di quella fotografia inedita, di spazi qualunque a pochi chilometri da casa fino a che, nel 1979, alla Sala delle Scuderie della Pilotta il CSAC realizzò la sua grande antologica, *Vera Fotografia*, mostra e catalogo curati da Massimo Mussini. È in quel periodo, oltre a quanto Ghirri scrive nel 1978 per il volume *Kodachrome*, agli esordi che quasi coincisero con la fine delle edizioni Punto e Virgola da Ghirri stesso fondate con Chiaramonte, Paola Borgonzoni e pochi altri, e soprattutto con i testi che stende per il catalogo della mostra di Parma, che inizia la sua pratica sistematica di scrittura.

I testi che troviamo ora in *Niente di antico...* da pag. 33 a pag. 63 sono schede e minimi saggi sulle serie che aveva allineato per quell'occasione, e nel catalogo erano pubblicate a fianco delle schede di inquadramento storico artistico scritte da Mussini, l'introduzione era di Quintavalle. Quelle serie sistematizzavano provvisoriamente una ricerca, un flusso di fotografie che nel primo decennio della sua opera magari si intrecciavano con il lavoro di artisti come Franco Guerzoni (da non perdere la narrazione che questi ne fa in *Nessun luogo da nessuna parte. Viaggi randagi con Luigi Ghirri*, a cura di Giulio Bizzarri, Skira 2014) costruendo un percorso compatto e di infinite possibilità combinatorie come, per citare un'altra sua opera, e anche una delle sue predilette forme della combinatoria, in una *Slot-machine*. Poi si apre una differente stagione: il primo testo è *Introduzione*, 1981, pubblicato in una sezione del catalogo della mostra alla Galleria d'Arte Moderna di Bologna *Paesaggio immagine e realtà*, a cui era stato invitato da Vittorio Savi. L'architetto e teorico dell'architettura aveva visto la mostra parmigiana, lo invitò a realizzare la parte iconografica della ricerca sui paesaggi rivieraschi del Po. Ghirri per quell'occasione riprende immagini del suo archivio, usa riproduzioni di foto di altri, anche anonime (cartoline, poi la prima foto ad illustrare il suo intervento è la riproduzione di una celebre foto di Paul Strand a Luzzara) e foto eseguite espressamente per l'occasione: sono da considerare, queste fatte per Savi, le sue prime fotografie su commissione, a cui seguirono quelle per Aldo Rossi su istigazione sempre di Savi, e tante altre.

Ci si chiede continuamente se tra il Ghirri degli anni Settanta e quello del decennio successivo ci sia più continuità o discontinuità. Il testo *Dopo dieci anni di fotografia* (a pag. 67, in origine in "Progresso fotografico", 1982) sembra rispondere, come spesso faceva Luigi di fronte a domande in fondo oziose e soprattutto di interesse puramente accademico, in modo elusivo quanto chiaro. È un collage di citazioni da Hoffmanstahl, Canetti, Novalis, Fieding, Kraus, Lichtenberg, Hobbes – come erano diramate ma in fondo compatte attorno ad una poetica ben definita le sue letture! – che ci dice che l'opera è fatta di tante voci, che l'autore e la sua soggettività autarchica sono un mito risibile, proprio nel momento in cui gli viene chiesto conto della sua supposta importanza. Trovo commovente quanto questa postura somigli a quella del discorso di accettazione del premio Nobel da parte di quel Bob Dylan così amato e continuamente citato dal grande fotografo, quanto il testo di una delle sue più recenti canzoni, *I contain multitude*, potrebbe essere stato scritto assieme a Ghirri. Peccato che Luigi se lo sia perso, ma chissà...

Gli anni Ottanta per Ghirri saranno anni in cui scrive assiduamente, anche per precisare sue intenzioni, in particolare per rintuzzare l'idea che molti si facevano di quel fotografo non famoso ma influentissimo che aveva ripreso le villette geometrili – dal bel neologismo coniato dall'amico Gianni Celati – con i nanetti di gesso come di un fustigatore e derisore del Kitsch dilagante. Scrive di Aldo Rossi, e poi di musica, di spazi, di altri fotografi, dei suoi modelli: Atget, Lartigue, Evans, Adams, Gossage, fino a William Eggleston su istigazione di Christine Frisinghelli che lo invita a Graz a Forum Stadtpark, lo pubblica su Camera Austria. Eggleston, i Nuovi Topografi statunitensi sembravano costituire un parallelo evidente delle ricerche che Ghirri e, presto, i suoi compagni di strada Barbieri, Castella, Chiamonte, Cresci, Basilico, Leone, Jodice, Guidi, avevano intrapreso sul paesaggio italiano; e anche questo era un tema su cui Ghirri definiva percorsi mai appiattiti sulla ripetizione acritica di modelli. Lo troviamo nei suoi scritti, lo ripeteva nelle lezioni che tenne all'Università di Parma e poi all'Università del Progetto di Reggio Emilia dove l'ideatore di quella strana istituzione, ancora Giulio Bizzarri, ne dispose la registrazione, e dalla trascrizione uscirono le *Lezioni di fotografia* pubblicate sempre da Quodlibet nel 2010. Quelle conversazioni con gli studenti proponevano con disarmante chiarezza un modo estremamente semplice di confronto con l'esterno per rivelarne aspetti inediti perché troppo usurati, il come fotografare ricondotto al perché fotografare: stabilire una relazione con il mondo. I testi pubblicati ora, tornati alla luce – l'edizione SEI di *Niente di antico...* esaurita e praticamente scomparsa, per anni per leggerli è stato necessario tradurre la scelta pubblicata in inglese dalle edizioni Mack – restituiscono il mosaico di una riflessione purtroppo breve, poco più di dieci anni, che ha cambiato tanti campi del vedere. La nozione stessa di paesaggio e non solo in fotografia, la fotografia di architettura che non è più immagine di oggetti ma di relazioni, il senso di luogo e di città, senza gerarchie tra storico e contemporaneo, tra naturale e artificiale: appunto, tutto visto come per la prima volta, niente è antico sotto il sole.

Autore: *Sébastien Marot*

Titolo: *Taking the Country's Side. Architecture and Agriculture*

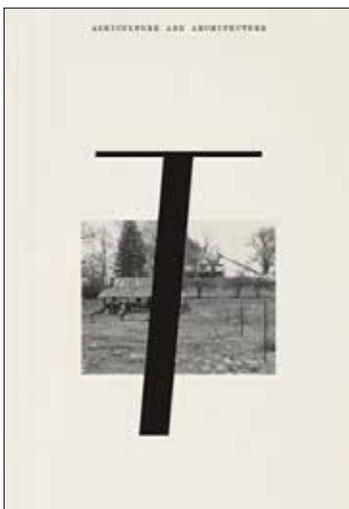
Lingua: *inglese*

Editore: *Polígrafa, Barcellona*

Caratteristiche: *formato 21,2x13 cm, 215 pagine, broccura, colori*

ISBN: *9788434313897*

Anno: *2019*



La ridefinizione dei limiti del rapporto tra architettura e agricoltura ricopre una posizione senza dubbio rilevante tra i temi emergenti all'interno del dibattito architettonico e urbanistico contemporaneo.

A dimostrazione di ciò, la tematica è stata protagonista di due importanti mostre tenutesi tra il 2019 e il 2020. La prima, dal titolo *Architecture and Agriculture: Taking the Country's Side*, ha avuto luogo dal 5 ottobre al 2 dicembre al Garagem Sul nell'ambito della Triennale di Architettura di Lisbona ed è stata curata da Sébastien Marot. La seconda è invece l'attesissima e molto discussa *Countryside, The Future* curata da Rem Koolhaas e AMO, che è stata inaugurata a febbraio 2020 al Museo Guggenheim di New York.

Data la difficile situazione ambientale che il mondo sta affrontando – cambiamenti climatici, picco del petrolio, esaurimento di minerali e metalli, erosione del suolo, scarsità di acqua dolce, collasso della biodiversità ecc. – entrambe le mostre condividono la convinzione che se l'architettura deve avere un ruolo nell'affrontare tali problematiche, sarà necessario concentrarsi sulla campagna. Ma, mentre la mostra di Koolhaas si presenta come una campionatura di fenomeni su scala globale, per lo più contemporanei, che presumibilmente fornirebbero alcune delle chiavi all'enigma di un futuro che abbandona le città per preparare nuove mutazioni altrove, la mostra di Marot, in una chiave quasi didattica, raccoglie delle idee che permettono di apprezzare la logica e la dinamica delle trasformazioni messe in atto dal rapporto tra agricoltura e architettura.

Taking the Country's Side. Architecture and Agriculture, è uno dei cinque volumi che fa parte della serie di libri per la quinta edizione della Triennale di Architettura di Lisbona.

È una sorta di diario di viaggio che raccoglie le esperienze della mostra esplorando il complesso rapporto tra architettura e agricoltura.

La prima parte del titolo è un invito ed un incentivo per gli architetti, e non solo, a schierarsi efficacemente dalla parte della Campagna, a *diventare nativi* ed imparare da coloro che si sono impegnati a costruire e gestire il *Mundus* come le note personalità nei campi dell'ambientalismo, dell'ecologia sociale, della permacultura, dell'agroecologia e del bioregionalismo, ampiamente richiamate nel libro.

L'autore è particolarmente attento nel ricordare quanto la storia della città è intimamente legata a quella dei territori produttivi; è una coevoluzione avve-

nuta durante la rivoluzione neolitica o prima rivoluzione agricola.

Marot, come tanti altri peraltro, assume che Agricoltura e Architettura sono due pratiche e discipline gemelle, la cui scissione avviene soprattutto con l'esodo rurale provocato dalla rivoluzione industriale, solo due secoli fa. Pertanto l'idea è di ripercorrere le loro storie parallele in modo da fornire i mezzi per esaminare possibili scenari futuri dati da tale rapporto.

La strategia progettuale proposta all'interno del volume è la progettazione di ecosistemi agricoli autosufficienti attorno alle abitazioni umane, un territorio vitale, in una sola parola, la permacultura. L'autore deriva il concetto di permacultura dagli studi condotti da David Holmgren e Bill Mollison negli anni '70. Tale pratica viene vista dall'autore, forse un po' troppo ottimisticamente, come una soluzione definitiva che potrebbe ispirare profondamente l'architettura e la progettazione del paesaggio, dirigendole verso una nuova e necessaria "poetica della ragione", che non a caso è il titolo generale della Triennale di Lisbona.

Il libro è suddiviso in sette sezioni che permettono al lettore di acquisire un background generale sui pensieri, i momenti e le figure da tenere a mente quando si considera il legame tra agricoltura e architettura e la loro evoluzione. L'ultima parte del testo, *Urbi et orbi*, è dedicata alla presentazione di quattro scenari opposti nel rapporto città campagna (Incorporazione, Negoziazione, Infiltrazione, e Secessione) che potrebbero svilupparsi nel prossimo futuro. L'atteggiamento del testo vuole essere partecipativo, invitando il lettore a riflettere e decidere quale di questi potrebbe sostenere attivamente. La posizione dell'autore rispetto alle quattro proposte non è però certamente neutra, poiché sembra sostenere la prospettiva più radicale, ossia quella della Secessione. In tale visione viene ampiamente messa in discussione l'attuale egemonia delle metropoli e della capacità dell'urbanistica di organizzare territori resilienti; tenta dunque di svincolarsi dalla città per sviluppare luoghi di comunità disperse e autosufficienti.

Trattandosi del volume di una mostra, l'apparato iconografico è molto ricco, ma le immagini sono in buona parte conosciute mentre il materiale inedito è abbastanza ridotto. I disegni finali dei quattro scenari futuri, realizzate con matita blu e colorate solo in verde, sono stati commissionati al fumettista francese Martin Étienne. Le sue rappresentazioni vogliono essere un riferimento ai disegni di Clifford Harper realizzati per il libro *Radical Technology* del 1976, in cui raffigurava sei siti di lavoro, proponendo un nuovo rapporto tra le persone, i rifiuti e il consumo di energia.

Attraverso la lettura del libro ci si rende conto, con sconforto, fino a che punto il caos ambientale in cui ci troviamo oggi è stato documentato e previsto quasi 50 anni fa; la difficile situazione ambientale che il mondo sta affrontando sfida seriamente ad un nuovo modo di pensare a come gestire le risorse e a come abitare ed organizzare i territori.

Rispetto alla mostra di Koolhaas, che sembra comunque mantenere una certa continuità con il tecnologicismo cinico che lo caratterizza, Marot assume un atteggiamento diverso, quasi ideologico, che mette a fuoco le carenze che continuano a rimanere irrisolte nella disciplina architettonica.

Taking the Country's Side. Architecture and Agriculture in questo senso si propone come un libro che sicuramente vuole provocare una riflessione, sia retrospettiva che prospettica, e che, come un vero e proprio strumento educativo, permette di imparare da agronomi, attivisti e progettisti che hanno riflettuto sull'ipotesi di calo energetico oltre che sulla ricomposizione e sostenibilità dei territori.

