



POLITECNICO DI TORINO

Dipartimento di Architettura e Design

Corso di Laurea Magistrale in Architettura Costruzione Città

## GLI SPAZI DIDATTICI PER L'INFANZIA TRA ARCHITETTURA E PEDAGOGIA:

PROPOSTE DI ARREDO PER LA NUOVA SCUOLA  
DEL QUARTIERE SAN PAOLO A CUNEO

RELATRICE:  
Prof.ssa Simona Canepa

CANDIDATA:  
Anna Carta  
MATR. 250421

Anno accademico 2018/2019



A nonno Diego e nonno Raimondo,  
con me oggi e sempre.



*“È chiaro che dove c’è un’immagine attiva del bambino, una situazione dove il bambino produce, allora sia la forma, la distribuzione, le dimensioni e l’organizzazione degli spazi devono tener conto di questo fatto. Occorre tener conto che l’ambiente è determinante rispetto alle acquisizioni di carattere affettivo, cognitivo e linguistico. L’ambiente viene a far parte dell’individuo stesso... Ogni richiesta che facciamo ai bambini, ogni richiesta che i bambini fanno agli adulti si esplica nei modi consentiti, liberati od occlusi dall’ambiente, dal luogo, dalla spazialità.”*

Loris Malaguzzi



# INDICE

---

<b>INTRODUZIONE</b>	<b>11</b>
<b>I. LA SCUOLA DELL'INFANZIA</b>	<b>14</b>
1.1 LA SCUOLA: CENNI STORICI	14
1.2 LA NASCITA DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA IN ITALIA	22
<b>2. PSICOLOGIA AMBIENTALE NELL'INFANZIA</b>	<b>28</b>
2.1 PREMESSA	28
2.2 ASPETTI COGNITIVI TRA INDIVIDUO E AMBIENTE	29
2.3 ASPETTI AFFETTIVI NELLA PSICOLOGIA AMBIENTALE	33
2.4 LA VALUTAZIONE AMBIENTALE	35
2.5 CONOSCENZA DELL'AMBIENTE NEI BAMBINI	37
2.6 SPAZIO PERSONALE E PRIVACY NELL'INFANZIA	39
<b>3. ARCHITETTURA E PEDAGOGIA</b>	<b>42</b>
3.1 STUDI PEDAGOGICI LEGATI AGLI SPAZI PER L'APPRENDIMENTO	42
3.1.1 Friedrich Fröbel	42
3.1.2 Maria Montessori	44
3.1.3 Le sorelle Agazzi	48
3.2 PEDAGOGIA APPLICATA ALL'ELABORAZIONE DI NUOVE TIPOLOGIE SCOLASTICHE	50
3.2.1 Il Movimento Moderno e la scuola	50
3.2.2 Il dibattito in Italia nel II dopoguerra	57

<b>4. ESEMPI SIGNIFICATIVI CONTEMPORANEI</b>	<b>62</b>
4.1 REGGIO CHILDREN	62
4.1.1 La scuola comunale per l'infanzia Diana – Reggio Emilia	64
4.2 IL “BARNEHAGE” NORVEGESE	67
4.2.1 Fjellvegen barnehage - Tromsø	69
4.3 SISTEMA EDUCATIVO PER L'INFANZIA IN SVEZIA	71
4.3.1 Lustigkulla förskola - Alsike	73
4.4 EDUCARE NELLA NATURA: IL MODELLO DANESE	74
4.4.1 Ajstrup skole - Aarhus	75
<b>5. SCUOLE PER L'INFANZIA COME PROGETTO SOCIALE-AZIENDALE IN PIEMONTE</b>	<b>80</b>
5.1 LE STRUTTURE PER L'INFANZIA OLIVETTI	80
5.2 NIDO E SCUOLA MATERNA FONDAZIONE FERRERO	84
5.3 ASILO NIDO INTESA SAN PAOLO	87
<b>6. LA NORMATIVA ITALIANA SULLA SCUOLA DELL'INFANZIA E CRITERI PROGETTUALI</b>	<b>92</b>
6.1 L'UNITÀ PEDAGOGICA	93
6.1.1 Progettare i colori	97
6.2 AMBIENTI COMUNI E SPAZI APERTI	99
<b>7. GLI ARREDI PER L'INFANZIA</b>	<b>102</b>
7.1 LE MINIATURIZZAZIONI	102
7.2 IL RITORNO ALL'ESSENZIALE	106
7.3 ARREDO E GIOCO	110

<b>8. CASO STUDIO</b>	<b>116</b>
8.1 LA SCUOLA DELL'INFANZIA "FILLIA"	116
8.1.1 Esigenze spaziali per la didattica	116
8.2 LA NUOVA SCUOLA NEL QUARTIERE SAN PAOLO	118
8.2.1 Didattica applicata agli ambienti interni	121
8.2.2 Concept di arredo	121
8.2.3 Le sezioni	124
8.2.4 Gli ateliers	126
8.2.5 Il laboratorio aperto	131
8.2.6 Agorà	132
8.2.7 Il laboratorio di psicomotricità	137
8.2.8 Colori e finiture	138
8.2.9 Cortile esterno	138
<b>CONCLUSIONI</b>	<b>141</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>144</b>
<b>SITOGRAFIA</b>	<b>146</b>



# INTRODUZIONE

---

Questa tesi nasce dalla volontà di approfondire il tema degli spazi didattici dedicati al bambino, quegli ambienti in cui cresce, sviluppa le sue capacità cognitive, crea i suoi primi legami affettivi all'esterno della famiglia e sperimenta continue novità. La consapevolezza della necessità di creare spazi per l'infanzia basati sulle reali esigenze dei bambini è una conquista relativamente recente, per troppi anni si è infatti considerata l'infanzia una fase "temporanea" e in quanto tale non degna di avere un proprio scenario di ambienti e relativi arredi studiati su misura. Ancora oggi nell'opinione comune si dà per scontato che il bambino debba adeguarsi ad un ambiente fisso già stabilito, in cui semplicemente egli si ritrova a vivere senza cognizione di causa, fino a divenire adulto: solo allora potrà usufruire pienamente dello spazio. Perché invece non dovrebbe essere l'adulto ad adeguarsi al mondo del bambino? O per meglio dire, perché non si può pensare ad un mondo in cui le esigenze del bambino e quelle dell'adulto coesistono e vengono entrambe soddisfatte? La scuola dell'infanzia rappresenta uno dei principali banchi di prova nella creazione di un ambiente che risponda a pieno alle necessità e alle aspirazioni dei più piccoli, sia perché costituisce il primo step di educazione e crescita sia perché introduce i bambini nella dimensione sociale e collettiva che influenzerà tutte le loro esperienze future. La tesi si articola dunque nell'analisi del ruolo svolto dalla scuola dell'infanzia nella storia, per coglierne a pieno l'evoluzione e la valenza che ha acquisito nei secoli, fino a giungere ai nostri giorni. Questa evoluzione non può presentarsi slegata dalla pedagogia e dalle teorie che in essa si sono fondate, teorie che vedono una graduale rivalutazione della condizione infantile: non più considerata una fase di assimilazione passiva di insegnamenti pratici e nozioni teoriche, ma piuttosto una tappa della vita che viene vissuta pienamente, in maniera attiva, all'insegna della scoperta continua del mondo circostante. L'ambiente rappresenta il filo conduttore di questa scoperta e dello sviluppo psicofisico che ne deriva, la sua percezione influenza profondamente le azioni e le emozioni del bambino. Pedagogia e architettura si legano così nel tentativo di dare forma agli spazi per l'infanzia, partendo da Fröbel con il suo Kindergarten e da Maria Montessori che studiò personalmente gli arredi per la Casa dei Bambini, fino a giungere alla moderna filosofia del modello Reggio Children, adottato come esempio virtuoso in varie parti del mondo. In questo testo sono presentati anche alcuni casi internazionali di scuole dell'infanzia che si basano su metodi educativi molto diversi da quelli italiani, ma altrettanto validi nel loro contesto culturale e tutti basati su una profonda attenzione per l'ambiente didattico che, soprattutto al nord Europa, acquista una nuova valenza educativa attiva.

Si è ritenuto interessante anche presentare alcuni casi nazionali, e più propriamente piemontesi, di scuole per l'infanzia gestite da aziende che hanno riconosciuto l'importanza dell'educazione infantile come un servizio di welfare di prima necessità da offrire ai propri dipendenti.

La seconda parte della tesi tratta in maniera più approfondita la tematica degli ambienti interni nella scuola, soffermandosi sulle normative che ne regolano la progettazione e sugli arredi che oggi costituiscono un ausilio concreto per gli educatori, ma soprattutto uno strumento di supporto al percorso di autoapprendimento intrapreso dai bambini in questa fascia d'età. Il valore di questi oggetti viene spesso sottovalutato e considerato secondario rispetto al manufatto edilizio in sé. "Purtroppo, abitualmente si presta attenzione alla funzionalità e alla rispondenza alle norme nella costruzione dell'edificio trascurando il progetto degli interni: non si valuta quanto, nella quotidianità, un ambiente permetta o vieti, solleciti o censuri, educi gli sguardi e le sensibilità."<sup>1</sup> Proprio nel cercare di evidenziare questo problema si è ritenuto utile, nella terza parte della ricerca, provare ad applicare i concetti precedentemente raccolti ed esposti ad un caso studio reale, la nuova scuola per l'infanzia del quartiere San Paolo a Cuneo. È stata posta particolare attenzione nella scelta degli arredi, dei materiali, delle finiture e dei colori, al fine di creare un ambiente in cui i bambini si trovino pienamente a proprio agio e assecondati nelle loro esperienze di scoperta e crescita.

---

<sup>1</sup> Vecchi Vea, *Diritto alla bellezza*, articolo su catalogo "Play+ arredi per l'infanzia - Play-Soft" <https://new.playpiu.it/pdf/PlaySoft.pdf>

**CAPITOLO  
I**

# I. LA SCUOLA DELL'INFANZIA

## I.1 LA SCUOLA: CENNI STORICI

La scuola dell'infanzia, come oggi la conosciamo, è un'istituzione relativamente moderna; dovranno passare secoli prima che l'educazione infantile venga regolamentata e venga considerata parte dell'ordinamento scolastico. Risulta perciò impossibile slegare il percorso storico di sviluppo della scuola dell'infanzia dalla storia dell'educazione e della scuola stessa; si cercherà quindi di fare un breve sunto che fornisca le basi per comprendere meglio la nascita di questa istituzione.

Il concetto che noi oggi definiamo "scuola" è nato e si è evoluto nei secoli in modi differenti, ha attraversato momenti di crisi, è andato a divenire gradualmente più inclusivo, e a differenziarsi in base alle esigenze educative dei bambini nelle varie fasce d'età. È davvero possibile rintracciare un momento storico preciso in cui questa istituzione sociale ha avuto origine?

In una sua celebre citazione, Louis Kahn affermò: «Schools began with a man under a tree who did not know he was a teacher, sharing his realization with a few others who did not know they were students» ovvero «le scuole iniziarono a esistere quando un uomo sotto un albero, ignaro di essere un insegnante, cominciò a discutere la sua presa di coscienza con pochi altri, che non sapevano di essere studenti». Questo potrebbe essere un punto di partenza per intendere la scuola: uno scambio di conoscenze, l'unica forma di dare che non implica mai una perdita, ma un guadagno da ambe le parti coinvolte (insegnante e allievi). La parola scuola ha origini greche, da σχολή, poi divenuta "schola" in latino, ma il suo significato originariamente era "libero e piacevole uso delle proprie forze, indipendentemente da ogni bisogno o scopo pratico"<sup>1</sup> che paradossalmente pare intendere l'ozio nel tempo libero; solo più tardi questa parola assumerà il significato di "luogo dove si attende allo studio".

In realtà però, le più antiche testimonianze sull'educazione scolastica ci giungono non dalla Grecia ma dall'Egitto. Nel periodo arcaico egizio l'educazione era intesa come una trasmissione di precetti morali e di comportamento, in accordo allo stile di vita proprio dei ceti dominanti, si trattava di un rapporto pedagogico privato, da padre a figlio ma anche da scriba a discepolo.<sup>2</sup> In seguito, nel regno medio, si assisterà alla creazione di una scuola "collettiva", ma non pubblica, con la conseguente diffusione dei libri di testo primitivi, costituiti da rotoli di

---

<sup>1</sup> <http://www.treccani.it/vocabolario/scuola/>

<sup>2</sup> Manacorda M. Alighiero, *Storia dell'educazione: dall'antichità a oggi*, Eri Edizioni Rai, Torino, 1983, p. 13

papiro. Lo scriba diviene il principale tramite del sapere: l'insegnamento per divenire scribi è un processo istituzionalizzato, svolto in un luogo separato (di cui però non sono fornite informazioni più dettagliate), dove i ragazzi imparano ad imitare gli adulti. Col passare dei secoli l'educazione egizia matura ed è interessante notare come forme di didattica puerocentriche e ludiche, che ci appaiono estremamente moderne, fossero già utilizzate allora: Platone riferisce di come in Egitto i bambini, fin da piccolissimi, apprendevano i metodi del calcolo aritmetico attraverso il gioco e il diletto<sup>3</sup>. In generale, chi fra il popolo esercitava un'attività o un'arte apprendeva sin dall'età infantile, dai padri e dai parenti, il mestiere futuro, imparando anche a leggere e scrivere; mentre non era prevista alcuna trasmissione educativa per chi fra il popolo non esercitava un'arte (potremmo definirli “gli esclusi”), né di tecniche propriamente culturali né di tecniche produttive, e questo fenomeno sarà una costante nella storia di tutti i popoli.

Nella Grecia antica invece è possibile notare una separazione dei processi educativi secondo le classi sociali, meno rigida che in Egitto e con uno sviluppo verso forme di democrazia educativa. I figli dei ceti governanti erano introdotti ad un processo di istruzione separato, che educava alla politica e alle armi, mentre i figli dei produttori seguivano un tirocinio sul lavoro. Da Platone<sup>4</sup> apprendiamo che fin dalla più tenera età i bambini venivano educati in famiglia dalla nutrice, dai genitori e dal pedagogo, su concetti etici. In seguito i fanciulli erano affidati ai maestri, perché apprendessero a scrivere, a far di conto e ad esercitare le altre arti (poesia, musica), ed erano educati dal maestro di ginnastica nella formazione fisica. L'educazione così non è più limitata unicamente all'ambiente familiare, ma si integra per mezzo di scuole private, aperte al pubblico, accessibili per ovvie ragioni soprattutto ai più ricchi, che potevano permettersi di mandare i figli dai maestri in più giovane età e più a lungo, rispetto agli altri ceti sociali. «Tutta l'educazione fisica si svolge fuori di casa, nel ginnasio, mentre l'educazione letteraria, almeno quella iniziale, si svolge privatamente col pedagogo in casa. Alla scuola esterna il ragazzo andrà in un secondo momento, e sarà la scuola di *grammatikós*».<sup>5</sup> La figura del pedagogo era diffusa fra le famiglie più abbienti: egli era uno schiavo (nella maggior parte dei casi straniero, o talvolta greco forestiero) in parte maestro, e successivamente accompagnatore dei fanciulli a scuola. L'apprendimento delle lettere invece, a partire dall'alfabeto, era inteso come un apprendistato artigianale, e in quanto tale l'insegnante “*grammatistés*” era considerato un artigiano: è singolare il fatto che le lezioni venissero svolte nella sua “bottega” affacciata sulla via cittadina. Solo in seguito il ginnasio diverrà

3 Platone, *Le leggi*, libro settimo, 819 b-d

4 Platone, *Protagora*, 325 c - 326 e

5 Manacorda M. Alighiero, op. cit., p. 63



Fig. 1.1 Lezione a uno studente nell'antica Grecia (V secolo a.C.) su una coppa attica di Douris.

sede ed emblema della “scuola” greca, connotandosi come un centro di cultura fisica e intellettuale per adulti e adolescenti: questo avverrà con il graduale passaggio alla gestione pubblica della scuola. Anche se alla fine del IV secolo a.C. nella maggioranza delle città greche l'istruzione era ancora privata, un paio di secoli più tardi è certo che fosse la polis ad assumersi le cure dell'istruzione, che venne estesa dai bambini liberi anche ai poveri e agli schiavi.

Si è già detto che il termine “scuola” deriva dal latino, ma è importante fare una distinzione di partenza che caratterizza l'intero modo di intendere l'educazione a Roma: da una parte si ha l'educazione morale, civica e religiosa (più propriamente basata su una forma di inculturazione alle tradizioni patrie romane), dall'altra si ha l'istruzione scolastica in senso tecnico (in particolare le lettere) che è quasi totalmente greca.

L'educazione dei giovani dei ceti dominanti a Roma era una prerogativa familiare, su cui lo Stato non poteva intervenire. Per lungo tempo nella società romana fu assente qualunque forma di educazione pubblica della prima infanzia. I bambini venivano educati in casa dalle proprie madri e dalla nutrice (spesso essa stessa un membro della famiglia), in tal modo apprendevano i primi elementi del parlare e dello scrivere.

Dopo i sette anni i bambini passavano direttamente sotto la tutela del padre, anche se, con il passare degli anni, l'educazione veniva sempre più affidata a specialisti. Con l'evolversi della società romana, l'educazione

divenne un mestiere dapprima affidato ai servi all'interno della famiglia, e poi ai liberti nella scuola: «Probabilmente lo svolgimento storico fu dallo schiavo pedagogo e maestro nella sua familia, allo schiavo maestro di ragazzi di più familiae, e infine allo schiavo liberato (libertus) che insegna in proprio in una sua scuola».<sup>6</sup> I maestri in questo caso erano schiavi greci poiché a Roma sorsero e si consolidarono scuole che appartenevano alla cultura greca prima che a quella latina. In generale nel sistema educativo romano potevano essere individuati tre diversi gradi di istruzione: l'insegnamento dell'alfabeto (un momento di educazione in famiglia), quello della grammatica (che in realtà comprendeva materie letterarie e materie scientifiche) affidato al grammatico appunto, e infine quello della retorica, affidato al retore; gli ultimi due gradi erano comunque frequentati per lo più solo dai ceti privilegiati. Nell'ultima età repubblicana e nella prima età del principato, la scuola di tipo greco sarà un'istituzione ormai diffusa e consolidata, inoltre si arriverà gradualmente alla gestione statale dell'istruzione (almeno per quanto riguarda i gradi di istruzione relativi a grammatica e retorica).

È necessario arrivare al Medioevo per assistere a novità educative importanti: questa è una fase cruciale nella storia dell'educazione scolastica, poiché determinerà un progressivo passaggio del controllo delle scuole dalle mani dello Stato a quelle della Chiesa, permettendo una riorganizzazione della tradizione scolastica che si andava perdendo, a causa della decadenza della cultura classica registratasi in questo periodo storico. La scuola classica venne sostituita dalla scuola cristiana, composta da due originari ordini differenti: la scuola vescovile nelle città e la scuola cenobiale nelle campagne; i due ordini corrispondevano a due diversi orientamenti educativi, poiché il clero vescovile conservò più a lungo la cultura classica, mentre il clero dei cenobi la rifiutava. La scuola cristiana derivava il suo modello organizzativo da quella ebraica. I sacerdoti divennero maestri dei fanciulli, istruendoli nell'alfabeto e nelle lettere; questa scuola era aperta a tutti, anche a bambini di ceti subalterni, secondo un processo che si potrebbe definire oggi istituzionalizzato: lo scopo primario era quello di rendere accessibile a chiunque la formazione per divenire sacerdote. La formazione ecclesiastica non precludeva la possibilità di ricevere un'istruzione anche per i laici, in quanto raggiunti i 18 anni, ai giovani si chiedeva di scegliere fra il matrimonio e il sacerdozio.

I monasteri furono alcuni dei primi luoghi di formazione dei fanciulli, che venivano inviati dai genitori perché fossero preparati alla vita monastica. Con l'avvento dell'ordine monastico Benedettino, si innescò un processo di rivalutazione del metodo didattico utilizzato fino ad allora nelle scuole cristiane: un elemento nuovo di considerazione dell'età infantile, che accanto alla tradizionale regola della sottomissione,

<sup>6</sup> Manacorda M. Alighiero, op. cit., p. 80

mostrava sempre più chiaramente l'esigenza di una cura affettuosa verso i più piccoli. Con l'età carolingia l'istruzione iniziò a differenziarsi, in particolare nell'825 Lotario (nipote di Carlo Magno), col capitulare olonese, liberò la chiesa dal compito di istruire i laici, istituendo una sorta di scuola pubblica di stato in città prescelte. Si andarono formando così tre diverse tipologie di scuola:

- una scuola di stato, per laici, in alcune delle maggiori città;
- una scuola ecclesiastica che a livello parrocchiale poteva aprirsi anche a laici, mentre a livello dei vescovadi era riservata alla formazione dei chierici;
- la scuola dei monasteri, riservata agli oblati, ma non assolutamente preclusa ai laici.

Le scuole regie istituite da Lotario scomparvero del tutto nel Basso Medioevo mentre sopravvissero le scuole parrocchiali, vescovili e cenobiali. Il monopolio ecclesiastico dell'istruzione andava a radicarsi sempre più saldamente nella società medievale. La scuola in questo periodo non era intesa come semplice luogo in cui essere istruiti, ma piuttosto come un luogo di raccolta, congregazione, in cui i fanciulli trascorrono le proprie giornate e qui abitano. Un momento di svolta si ha con il Concilio lateranense del 1215, nel quale si stabilì che le scuole sorgessero in tutte le chiese, e accogliessero oltre ai chierici anche gli scolari poveri, inoltre il programma didattico per la prima volta includeva tutte le discipline dell'istruzione, non solo la dottrina religiosa. Fra il Trecento e il Quattrocento si diffuse un nuovo modello educativo per il terzo stato<sup>7</sup>, indipendente nelle grandi città, gestito invece dal comune nelle piccole città. L'istruzione dei fanciulli era affidata ai maestri liberi, che istruivano nella loro stessa casa scolari di diverse età e di diverso livello culturale, e che gradualmente andarono unendosi in "cooperative" (coerentemente con la società mercantile in cui queste forme di educazione erano sorte), quasi del tutto sciolte dall'ingerenza della Chiesa e dello Stato. La presenza delle scuole comunali è attestata già dalla prima metà del Trecento, e con esse si andrà incontro alla progressiva abolizione delle quote di pagamento degli scolari per i maestri, rendendo di conseguenza gratuita la scuola, assunta infine totalmente a carico del comune.

Il dominio della Chiesa sul sistema educativo tradizionale iniziò a vacillare nel Cinquecento, epoca della Riforma Protestante, alla quale si deve una nuova visione del sistema educativo stesso, che venne riorganizzato dai movimenti popolari eretici: essi promossero la diffusione dell'istruzione, per permettere a tutti di leggere e interpretare la Bibbia personalmente, senza la mediazione del clero.

---

<sup>7</sup> Il terzo stato comprendeva tutti coloro che non appartenevano né al primo stato (cioè il clero) né al secondo stato (cioè la nobiltà): vi rientravano dunque le classi borghesi e popolari.

Le nuove scuole comunali riformate si diffusero soprattutto in Germania, Inghilterra e Paesi Bassi; era il governo della città a istituirle, affidando l'istruzione dei giovani a uomini scelti che fossero eccellenti, eloquenti e dotti, con tali parole: «...tutti i figli dei cittadini della città devono essere istruiti e addottrinati con diligenza e gratuitamente nelle scritture cristiane evangeliche, e senza nessun pagamento ai maestri e alla scuola...»<sup>8</sup>. L'istruzione popolare si concretizzò in Germania con l'istituzione nel 1642 delle scuole di villaggio dello stato di Gotha, che verranno in seguito obbligatoriamente istituite anche nel regno di Prussia (sotto Federico Guglielmo I), e con la creazione delle scuole per i poveri del Francke a Halle nel 1695. «Queste iniziative scolastiche statali, soprattutto in Germania, sono le premesse politiche del sistema moderno di istruzione statale obbligatoria, orientato verso gli indirizzi scientifico-tecnici.»<sup>9</sup>

Il Settecento fu un secolo di grande evoluzione del modo di intendere l'educazione, soprattutto grazie ad una nuova attenzione verso la pedagogia e la psicologia dell'età puerile. Rousseau<sup>10</sup> fu tra le personalità più autorevoli di questa scena culturale: egli rivoluzionò totalmente l'approccio che potremmo definire "antropologico" alla pedagogia, cioè il suo modo di accostarsi al soggetto, e diede un duro colpo all'approccio "epistemologico", centrato sulla riclassificazione del sapere e sulla sua trasmissione al fanciullo come di un tutto già dato.<sup>11</sup> La novità in Rousseau stava nell'affrontare per la prima volta la questione educativa guardandola dalla parte del fanciullo; riportando un estratto della sua opera "Emilio o dell'educazione" è l'autore stesso a dire: «Cominciate dunque con lo studiar meglio i vostri allievi, giacché sicurissimamente voi non li conoscete affatto».<sup>12</sup> Alcuni dei concetti propri del pensiero di Rousseau si ritrovano nella pedagogia moderna, come il suggerimento di usare ai fini dell'apprendimento non la memoria ma l'esperienza diretta delle cose, la riscoperta dell'educazione dei sensi, la valutazione del gioco. Rousseau inoltre teorizzò una sorta di classificazione dell'educazione per fasi: l'educazione dei sensi (dai 2 ai 12 anni), l'educazione dell'intelletto (fino ai 15 anni), e quella della coscienza (fino ai 25 anni).

Il cambiamento innescato da filosofi e teorici illuministi si rispecchiò anche nella politica del dispotismo illuminato, grazie al quale iniziarono a maturare le condizioni per un definitivo passaggio dell'istruzione dalle

8 *Articoli e rivendicazioni della città di Munerstadt*, art. 234-235, citato in Manacorda M. Alighiero, op. cit., p. 199

9 Manacorda M. Alighiero, op. cit., p. 239

10 Jean-Jacques Rousseau fu un filosofo e scrittore svizzero (Ginevra 1712 - Ermenonville, Oise, 1778).

11 Manacorda M. Alighiero, op. cit., p. 246-247

12 Rousseau Jean-Jacques, *Émile ou De l'éducation*, 1762, citato in Manacorda M. Alighiero, op. cit., p. 247



Raffigurazione di  
una sala d'asilo  
datata 1837.

Fig. 1.2

chiese agli stati. Fu l'imperatrice Maria Teresa d'Austria, nel 1760, a sottolineare la natura politica della scuola, seppur prima di allora fosse sempre stata intesa come un fatto privato o religioso. Si istituì sotto l'imperatrice un vero e proprio quadro organizzativo dell'istruzione statale, che andava dalla "scuola popolare o tedesca" (dai 6 ai 10-12 anni), fino alle università. Questa iniziativa di riorganizzazione statale dell'istruzione venne seguita anche in Prussia, in Baviera, in Sassonia, in Polonia e in Russia.

Un ulteriore fonte di cambiamento fu la rivoluzione industriale, che portò all'abolizione delle corporazioni e di conseguenza anche dell'unica forma di istruzione popolare allora diffusa: l'apprendistato; si creano così le basi per una moderna istituzione scolastica pubblica, ormai necessaria. Inoltre, in seguito alle rivoluzioni francese e americana, l'esigenza di un'istruzione universale e di una riorganizzazione del sapere appariva impellente: l'istruzione iniziava ad essere considerata un bisogno di tutti, per cui tutti avevano diritto ad accedervi, indipendentemente dal ceto sociale.

Questa serie di eventi, e i conseguenti segnali sociali che ne derivano, conducono nell'Ottocento allo sviluppo della ricerca didattica. L'istruzione in questo periodo tende a universalizzarsi (aprendosi anche ai ceti popolari) e a laicizzarsi, e necessita perciò di nuovi metodi didattici: è in questo contesto che si colloca la nascita della scuola infantile.

Prima che la scuola infantile divenisse un'istituzione controllata e regolamentata, esistevano solo forme di assistenza o accudimento privato. Il primo esempio concreto di scuola infantile si deve a Robert Owen (1771-1858), proprietario di una fabbrica tessile in Scozia; nel 1816 egli decise di aprire nello stesso stabilimento industriale una scuola per i figli dei suoi operai, che prevedeva classi infantili: da questo momento si fa iniziare la moderna scuola dell'infanzia, o *Infant's school*. Il primo asilo infantile italiano fu aperto a Cremona, nel 1828, da Ferrante Aporti. Fino ad allora erano diffuse solo le cosiddette sale di custodia, luoghi in cui i bambini, figli di poveri operai, venivano stipati e fatti sedere immobili, affinché qualcuno badasse a loro mentre i genitori

erano a lavoro. Aporti riteneva fondamentale che i bambini venissero educati e istruiti, non solo custoditi, e non come atto di pietà verso il popolo, ma come atto di miglioramento dell'intera società.

L'attenzione che si va diffondendo verso l'educazione dalla prima infanzia ha nuovi sviluppi nelle iniziative di Friedrich Fröbel (1782-1852). Egli portò avanti una serie di esperienze pedagogiche che culminarono nel 1837 con la creazione del suo primo Kindergarten, e la fondazione dell'Istituto per l'educazione dell'istinto di attività nei fanciulli e nei giovinetti. Fröbel sviluppò un suo metodo didattico, fondato sulla convinzione che l'attività autonoma nel fanciullo fosse il gioco, e in quanto tale essa andasse assecondata per mezzo di strumenti, ovvero materiali che lui chiamava "doni": oggetti come una sfera, un cubo variamente suddiviso, bastoncini e mosaici, divennero la base didattica del suo "giardino d'infanzia".

Nel 1859 in Italia si arrivò ad una svolta concreta con la legge Casati, che pose le basi per la creazione di un sistema organico d'istruzione statale. Tale legge, che divenne il testo fondamentale dell'istruzione in tutto il Regno d'Italia, trattava dell'amministrazione della pubblica istruzione, dei suoi gradi e ordini. Tra i vari gradi non era però contemplata l'istruzione (o custodia) della prima infanzia, non ancora ritenuta prerogativa statale. Inoltre, gli alunni continuavano ad essere considerati come l'oggetto passivo delle lezioni e delle sanzioni disciplinari.

Nonostante a livello istituzionale l'attenzione verso l'infanzia pareva essere ancora assente, a livello sociale in questi anni iniziava a svilupparsi il sentimento moderno di "scoperta del fanciullo", ovvero lo sviluppo della psicologia infantile, con le sue esigenze attive. Si fece largo una nuova modalità didattica, diffusasi nelle scuole "nuove" (che in seguito vennero chiamate "attive"), la quale riconosceva la necessità che il modello educativo aderisse all'evoluzione della psiche dei bambini, esaltandone la spontaneità, per sollecitare al massimo lo sviluppo della loro personalità.<sup>13</sup> Gli elementi educativi che venivano utilizzati nel nuovo modello erano il gioco, l'attività libera, la socializzazione e anche il lavoro, quest'ultimo da intendere non a scopo produttivo ma sempre finalizzato alla piena espressione e sviluppo dei bambini. Le scuole nuove, diffuse soprattutto in Nord America ma anche in Europa, erano spesso localizzate in campagna, in mezzo ai boschi, dotate di attrezzature di laboratorio e fondate sull'autogoverno e la cooperazione.

---

<sup>13</sup> Manacorda M. Alighiero, op. cit., p. 309

## I.2 LA NASCITA DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA IN ITALIA

Andando ad analizzare più nello specifico l'evoluzione della scuola infantile in Italia, il punto di partenza è la già citata legge Casati,<sup>1</sup> riforma scolastica che prese il nome dall'allora ministro della Pubblica Istruzione Gabrio Casati. Come già detto in precedenza, la legge Casati ignorava totalmente il grado di istruzione relativo all'infanzia, di modo che dalla sua lettura «si ha l'impressione che la nascente scuola italiana fosse popolata da strane creature che a partire da un certo momento iniziavano a materializzarsi nelle prime classi elementari, o più spesso ginnasiali, tecniche o normali, e poi acquisivano via via una propria fisionomia; fantasmi, sembrano, che escono a fatica da un buio lattiginoso e si incamminano lentamente verso la luce dell'istruzione. Al fondo di quella oscura condizione di non esistenza vi è l'infanzia, con la sua identità difficile, con i suoi diritti ancora poco conosciuti, priva anche di una scuola che ne riconosca la specificità».<sup>2</sup> In realtà però tale riforma non faceva altro che sancire una situazione ormai consolidata in Italia, per cui la prima educazione dei bambini nel pensiero comune era competenza delle famiglie o, nell'eventualità in cui queste non fossero in grado di assicurarla, degli enti locali e privati, ovvero le istituzioni ecclesiastiche. In tutta la penisola, prima della metà del XIX secolo, vi erano numerosi asili d'infanzia e sale di custodia che accoglievano quasi unicamente bambini poveri, gestite a carico di varie confessioni religiose; inoltre le funzioni di vigilanza su questi asili infantili erano affidate al Ministero degli affari interni che si occupava già delle questioni legate al culto e alla pubblica beneficenza.

Il docente di Storia della pedagogia Saverio Santamaita presenta criticamente la situazione dell'educazione infantile italiana nell'Ottocento affermando: «siamo in presenza di una concezione custodialista e assistenziale della scuola dell'infanzia: non si tratta di un luogo di educazione, sia pure adattata alle esigenze dell'età prescolare, ma in molti casi di squallidi stanconi dove molte decine di bambini, anche più di cento talora, sono custoditi da un personale impreparato il cui impegno didattico si esaurisce nell'insegnamento di qualche preghiera e dei più semplici precetti religiosi».<sup>3</sup> Nel 1889, gli asili e le scuole materne, diffuse soprattutto nelle regioni del Centro-Nord, raccoglievano solo il 14 per cento dei bambini di età fra i tre e i cinque anni, inoltre «per il 48 per cento erano retti da enti morali, per il 23 per cento da privati,

---

1 Riforma scolastica firmata dal re Vittorio Emanuele II il 13 novembre 1859 e rimasta in vigore fino al 1923.

2 Santamaita Saverio, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Bruno Mondadori, Milano, 1999, p. 29

3 Santamaita Saverio, *op. cit.*, p. 31

Foto scattata durante il momento del riposo pomeridiano, nell'asilo di Villa Litta a Milano, che ospitava i figli dei senzatetto. Datata 17 maggio 1946.



Fig. 1.3

per il 20 per cento da Comuni, per il 5 per cento da Società per Asili e infine per il 4 per cento da altri enti pubblici; di tutti questi quelli gratuiti erano il 42 per cento». <sup>4</sup>

In quegli anni, in Italia, furono teorizzati nuovi modelli pedagogici che rivoluzionarono il tradizionale modo di intendere l'educazione infantile, fra questi si ricordano quello di Maria Montessori<sup>5</sup> e quello delle sorelle Agazzi.<sup>6</sup>

La Montessori poneva al centro del suo modello pedagogico un concetto essenziale: la libertà psico-fisica del bambino, dalla quale derivava la necessità di riformare la scuola infantile, che avrebbe dovuto permettere al fanciullo di manifestare liberamente il proprio comportamento, non limitandolo in nome di una disciplina intesa come immobilità e silenzio. Così si esprimeva la Montessori parlando del suo metodo educativo: «La libertà del bambino deve avere come limite l'interesse collettivo: come forma ciò che noi chiamiamo educazione delle maniere e degli atti. Dobbiamo quindi impedire al fanciullo tutto quanto può offendere o nuocere agli altri, o quanto ha significato di atto indecoroso e sgarbato. Ma tutto il resto, ogni manifestazione avente uno

<sup>4</sup> Bonetta G., *La scuola dell'infanzia*, in Cives G. (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, p. 20, citato in Santamaita Saverio, op. cit., p. 157

<sup>5</sup> Maria Montessori (1870-1952) prima donna laureata in Medicina all'Università di Roma, educatrice e pedagogista, nota in tutto il mondo per aver elaborato il metodo educativo "Montessori".

<sup>6</sup> Rosa Agazzi (1866-1951) e Carolina Agazzi (1870-1945), pedagogiste ed educatrici sperimentali, fondatrici di un nuovo tipo di asilo d'infanzia, da loro chiamato "scuola materna".



Fig. 1.4

*Le bambine imparano a curare autonomamente la pulizia personale. Robert Doisneau, 1956.*

scopo utile, qualunque essa sia e sotto qualsiasi forma esplicita, deve essergli non solo permessa, ma anche venire osservata dal maestro. [...] Stimolare la vita, lasciandola però libera di svolgersi, ecco il compito primitivo dell'educatore. E in tale compito delicato, una grande arte deve suggerire il momento, e limitare l'intervento, affinché non perturbi e non devii, anziché aiutare l'anima che nasce alla vita e che vivrà di forze proprie».<sup>7</sup>

Il modello pedagogico delle sorelle Agazzi era incentrato sul bambino e soprattutto sulla dimensione familiare dell'educazione; ritenevano che l'ambiente scolastico dovesse richiamare il più possibile quello familiare, semplice e composto da oggetti che facessero parte della quotidianità dell'infanzia. L'educatrice avrebbe dovuto rifarsi alla figura della madre, stabilendo un dialogo personale con il bambino, e favorendo un clima di sicurezza, fiducia e serenità. Da questa teoria deriva il termine scuola materna, utilizzato per la prima volta dalle sorelle Agazzi per indicare la loro scuola dell'infanzia fondata nel 1895.

Nonostante l'emergere di questi modelli pedagogici virtuosi, fu necessario attendere fino agli anni Sessanta del Novecento perché si facesse concreta nell'opinione pubblica l'esigenza di una scuola per l'infanzia che non solo custodisse i figli delle famiglie impegnate nel lavoro, ma fosse anche in grado di avviare un primitivo processo di

<sup>7</sup> Montessori Maria, *Educazione alla libertà*, Laterza, Bari, 1986, p. XXIII

scolarizzazione, opportunamente adattato all'età dei bambini. Si iniziò a prendere coscienza della necessità di accompagnare attraverso l'educazione lo sviluppo intellettuale, espressivo, emotivo e motorio dei bambini, fin dai primi anni di vita. Fu così che nel 1963 venne presentato il primo progetto di legge per l'istituzione della scuola materna statale, al quale seguirono altri, recanti qualche modifica a seconda del partito politico che presentava il progetto. Il testo finale, ripresentato nel maggio del 1966, fu definitivamente approvato due anni dopo con la legge n. 444 del marzo 1968, la quale stabiliva l'Ordinamento della scuola materna statale, seguita nell'ottobre 1969 dal decreto contenente gli Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali. Nell'ordinamento venivano enunciate le principali caratteristiche della nuova scuola dell'infanzia: la frequenza facoltativa (per non violare la libertà educativa della famiglia, poiché si continuava ad intendere implicitamente che la scuola materna fosse un prolungamento dell'educazione familiare), la prescrizione per cui il personale dovesse essere necessariamente di sesso femminile, la distribuzione di finanziamenti, sussidi e contributi subordinata alle disponibilità di cassa, e sempre molto ridotta. Nel testo di legge n. 444 è riscontrabile una particolarità che fa trapelare l'incertezza, allora ancora radicata, sulla natura stessa della scuola dell'infanzia: a quest'ultima si davano "orientamenti" e non programmi, come avveniva invece per gli altri gradi di istruzione (elementare, media ecc.), come a ribadire che la materna non potesse dirsi propriamente scuola. Tali orientamenti avevano una forte impronta religiosa, anche se le scuole materne private non avevano l'obbligo di adeguarvisi.

## FONTI DELLE IMMAGINI

- Figura 1.1 <https://www.studiarapido.it/paideia-educazione-nella-grecia-antica/#.Xdr9YehKhPY>
- Figura 1.2 <https://www.sicupp.org/index.php/langolo-della-storia/107-i-primi-asili-infantili-in-italia>
- Figura 1.3 <https://slideplayer.it/slide/14716436/>
- Figura 1.4 <https://humus.dreamwidth.org/9828894.html>

**CAPITOLO  
2**

## 2. PSICOLOGIA AMBIENTALE NELL'INFANZIA

---

### 2.1 PREMESSA

La pedagogia non è stata l'unica scienza a riflettere sull'infanzia e più propriamente sull'ambiente nel quale cresce e si sviluppa il bambino. Già dagli anni '70, negli Stati Uniti, inizia ad emergere una nuova serie di studi riguardanti quella che viene definita "psicologia ambientale", ovvero una disciplina che si occupa delle interazioni e delle relazioni tra le persone e il loro ambiente, intendendo per ambiente non solo quello fisico, naturale o costruito, ma anche quello sociale.<sup>1</sup> La psicologia ambientale si era inizialmente sviluppata in qualità di campo di ricerca, legato a discipline come la psicologia architettonica e la geografia comportamentale, ma assunse nel tempo un campo di studio autonomo e interdisciplinare.

Sono diversi i temi che la psicologia ambientale affronta: a partire dalla valutazione cognitiva e affettiva dell'ambiente (environmental assesment), passando per la capacità di acquisire e utilizzare delle conoscenze spaziali attraverso la formazione di mappe cognitive, fino a giungere all'analisi dello stress ambientale e del comportamento spaziale (quello cioè adottato dall'individuo nel difendere la propria territorialità e la propria privacy).

Dall'elaborazione e lo sviluppo di questi temi emergono due settori applicativi principali:

- quello degli ambienti costruiti, con particolare riferimento alla soddisfazione residenziale, all'affollamento, ma anche ai luoghi nei quali le persone passano gran parte del loro tempo, fra questi gli ambienti di studio e di lavoro;
- le relazioni tra ambienti di scala più ampia e la comunità umana, considerando gli atteggiamenti verso l'ambiente (come il coinvolgimento personale e la percezione dei rischi), i tentativi di difesa e conservazione dell'ambiente, l'orientamento nell'ambiente e i contributi dell'ambiente nel prevenire o favorire tipi di comportamento negativi e antisociali.

---

<sup>1</sup> Tale definizione viene tradizionalmente attribuita ad Harold Proshansky [1987], uno dei primi psicologi ambientali noti sulla scena americana.

## 2.2 ASPETTI COGNITIVI TRA INDIVIDUO E AMBIENTE

Diversi studiosi hanno provato a fornire una propria interpretazione di come l'ambiente venga percepito dall'individuo, di come egli colga, analizzi e faccia propri gli stimoli ambientali che lo circondano, ma in generale si concorda sul ritenere che la percezione di un ambiente avvenga attraverso una serie di canali sensoriali, presenti nell'individuo, che si attivano in contemporanea. L'informazione da lui percepita non è considerata statica, ma può essere descritta piuttosto come un continuo flusso di informazioni, sotto forma di stimoli che entrano ed escono rispetto alla sua coscienza.

Due dei modelli di percezione ambientale fra i più noti sono quello di Brunswik<sup>1</sup> e quello di Gibson<sup>2</sup>. Il primo, anche definito "modello a lente di Brunswik", immagina che gli stimoli ambientali siano filtrati attraverso una lente (che rappresenta idealmente i processi percettivi umani) e che, oltrepassandola, siano da essa modificati, come ad indicare che gli stimoli ambientali possano anche venire deformati dall'individuo. Questa interpretazione si focalizza sul ruolo attivo del soggetto, che attribuisce agli stimoli un valore soggettivamente diverso, anche in base alla propria esperienza passata, e che quindi costruisce le percezioni sulla base di una stretta interazione fra passato e presente.

Il modello di Gibson invece, presentato nella sua cosiddetta teoria ecologica della percezione, ritiene che l'individuo non sia attivo nella fase di percezione, in quanto si reputa innata la maggior parte delle risposte percettive che paiono piuttosto seguire un processo dipendente da specifiche parti del cervello. A parere di Gibson, durante la percezione il soggetto si limita a registrare l'informazione che riceve dall'ambiente, attraverso i sensi, mentre nei passaggi successivi, finalizzati alla conoscenza dell'ambiente stesso, è necessaria una serie di attività che coinvolgono in maniera attiva il soggetto, come l'attenzione selettiva e l'esplorazione dell'ambiente.

Nello studio degli aspetti cognitivi della relazione tra individuo e ambiente, è stato fondamentale l'apporto dato da Neisser<sup>3</sup> (a sua volta profondamente influenzato dalla teoria di Gibson) nella definizione del concetto di schema, come costruito mentale che media la percezione.

<sup>1</sup> Egon Brunswik (1903-1955), psicologo ungherese trasferitosi negli Stati Uniti e divenuto docente nell'Università di Berkeley; introdusse l'idea che il processo percettivo non fosse caratterizzato solamente da un'analisi dei dati sensoriali esterni, ma costituisca un sistema dinamico di rapporti mutevoli [1934].

<sup>2</sup> James Jerome Gibson (1904-1979), psicologo statunitense, considerato uno dei più importanti teorici del XX secolo nel campo della percezione visiva.

<sup>3</sup> Ulrich Gustav Neisser (1928-2012), psicologo tedesco naturalizzato statunitense, noto per i suoi studi sul cognitivismo.

Secondo la teoria degli schemi mentali, le informazioni che percepiamo dal mondo sono selezionate attraverso schemi preesistenti nella mente umana, che dirigono la nostra attenzione a specifici aspetti dell'ambiente piuttosto che ad altri. Anche i nostri schemi mentali si modificano in seguito alle informazioni ambientali, in una situazione dinamica in cui gli schemi sono da un lato all'origine della nostra conoscenza dell'ambiente e dall'altro sono un prodotto finale della stessa.

Gli schemi mentali possono essere definiti come rappresentazioni astratte e gerarchicamente organizzate, in base alle quali un ambiente può essere concettualizzato e categorizzato. Nell'elaborazione di uno schema mentale sono fondamentali le quattro categorie di elementi presenti in un ambiente:

- elementi schema expected, che devono necessariamente esserci perché un ambiente sia percepito come appartenente a una certa categoria di ambienti;
- elementi schema-compatible, i quali sono compatibili con lo schema ma non indispensabili per definire un ambiente come appartenente a una certa categoria;
- elementi schema-irrelevant, che sono appunto irrilevanti perché possono esserci e non esserci;
- elementi schema-opposed, la cui presenza è fondamentale perché mette in questione la correttezza dell'attivazione di un determinato schema.

“L'attivazione, da parte del soggetto, dello schema appropriato per riconoscere un ambiente come una particolare istanza di una certa categoria di ambienti ha una conseguenza immediata sul ruolo dell'attenzione, perché il soggetto esplorerà l'ambiente in cerca degli elementi attesi; d'altra parte la sua attenzione sarà catturata da eventuali elementi incompatibili, che potrebbero anche fargli interrompere il processo di attribuzione di un'etichetta all'ambiente.”<sup>4</sup>

Riassumendo, l'ambiente ci fornisce stimoli che vengono da noi percepiti e poi rielaborati attivamente, anche per mezzo degli schemi mentali; ma cos'è che permette alle persone di fare proprie le informazioni elaborate? Attraverso quale sistema siamo in grado di memorizzare i caratteri ambientali e di orientarci nell'ambiente stesso? La risposta dovrebbe trovarsi nella mappa cognitiva, che può essere definita fondamentalmente come la rappresentazione in memoria di tutte le informazioni ambientali immagazzinate dalla mente del soggetto. “Una mappa cognitiva ha la funzione di dare senso alla complessità delle informazioni ambientali e di permettere alcuni comportamenti spaziali dell'individuo e, in definitiva, il suo uso dell'ambiente.”<sup>5</sup>

---

4 Baroni Maria Rosa, *Psicologia ambientale*, Il Mulino, Bologna, 1998, p. 39-40

5 Baroni Maria Rosa, op. cit., p. 47

Kevin Lynch<sup>6</sup>, nella sua opera “The Image of the City” [1960], fornisce uno dei modelli di mappa cognitiva più noti e apprezzati; basandosi sui suoi studi sull’immagine della città, egli identifica cinque componenti fondamentali del paesaggio urbano: paths (percorsi), edges (margini), districts (quartieri), nodes (nodi), e landmarks (punti di riferimento).

- I percorsi sono canali attraverso i quali l’osservatore si muove abitualmente, saltuariamente o potenzialmente; possono essere strade, sentieri, linee di trasporto pubblico, o anche linee ferroviarie. Per gran parte delle persone, i percorsi sono gli elementi predominanti nella loro immagine dello spazio urbano, poiché attraverso di essi gli altri elementi ambientali sono organizzati e messi in relazione fra loro.

- I margini sono elementi lineari non utilizzati in maniera diretta dall’osservatore, confini tra due fasi, interruzioni di continuità, come ad esempio le coste, i limiti di un insediamento, i muri. Alcuni margini possono essere barriere più o meno penetrabili, che escludono una regione rispetto ad un’altra, oppure possono essere delle linee di congiungimento, lungo le quali due regioni sono connesse e legate insieme. Questi elementi, anche se non predominanti al pari dei percorsi, sono importanti per molte persone nell’organizzare mentalmente le caratteristiche dell’ambiente, soprattutto perché permettono di tenere legate assieme aree generalizzate.

- I quartieri sono sezioni medio-ampie della città, concepite come aventi estensione bidimensionale, nelle quali l’osservatore mentalmente si addentra; essi sono riconoscibili perché possiedono un carattere identificativo comune. I quartieri sono sempre distinguibili dall’interno, ma sono anche utilizzati come riferimento estrinseco, quando visibili dall’esterno.

- I nodi sono luoghi specifici di una città nei quali l’osservatore può entrare, sono i punti focali da cui egli proviene o verso cui si dirige. Possono essere semplici raccordi, un incrocio o una convergenza di percorsi, ma possono essere anche elementi che acquistano il proprio valore dal rappresentare la condensazione di una certa funzione o di un carattere fisico, come ad esempio un ritrovo all’angolo della strada o una piazza circoscritta. Alcuni di questi nodi sono elementi fondamentali di un determinato quartiere, e ne costituiscono un simbolo, un paradigma rappresentativo, in questo senso possono essere definiti nuclei centrali.

- I punti di riferimento differiscono dai nodi perché l’osservatore non può entrarvi all’interno; sono tipicamente degli elementi fisici definiti, come edifici, negozi, montagne ecc. Il loro utilizzo implica l’individuazione di un elemento fra una miriade di possibilità, perciò tali punti devono essere immediatamente riconoscibili, come ad indicare una direzione costante utile per l’orientamento nell’ambiente. Le persone fanno

<sup>6</sup> Kevin Andrew Lynch (1918-1984), urbanista e architetto statunitense, noto soprattutto per i suoi studi sulla percezione del paesaggio urbano.

grande affidamento sui punti di riferimento, e li utilizzano come indizi che permettono loro di percorrere un tragitto, e percepirlo via via più familiare.

I cinque componenti del paesaggio individuati da Lynch forniscono le basi necessarie alla creazione di una mappa cognitiva nella mente umana, che in origine sarà piuttosto semplice e poco dettagliata, ma che gradualmente diverrà più definita e completa, attraverso il continuo sommarsi di nuove informazioni ambientali. È interessante notare come il modo in cui i bambini apprendono la conoscenza astratta di un ambiente sia molto simile ai processi attraverso i quali un adulto elabora la propria mappa cognitiva di un luogo sconosciuto: la formazione della mappa parte sempre dalla parte di ambiente accessibile al soggetto, alla quale poi si sommano le relazioni tra parti note, fino ad avere un disegno complessivo, in continua correzione e rimaneggiamento, dei singoli punti di interesse, della loro localizzazione spaziale e delle loro distanze. La fase preliminare, quella in cui si crea una prima rappresentazione spaziale, comprende solo alcune parti dell'ambiente con accesso diretto; in seguito si passa ad una conoscenza "a isole", per arrivare poi ad una familiarizzazione successiva, nella quale si istituiscono dei rapporti spaziali fra le varie isole di conoscenza: questa strategia è tipica dell'età infantile, in cui il bambino utilizza le parti conosciute del territorio come punto fermo per agganciare altre porzioni di conoscenza ancora incerte.

Sul tema della percezione, legato allo sviluppo delle funzioni cognitive nell'infanzia, si è soffermato Piaget<sup>7</sup> che afferma: «l'intelligenza procede dall'azione nel suo insieme, in quanto trasformatrice degli oggetti e delle realtà, e la conoscenza, di cui possiamo seguire la formazione nel bambino, è essenzialmente assimilazione attiva ed operativa».<sup>8</sup> L'assimilazione è definita "attiva e operativa" perché il bambino non si limita ad assorbire le informazioni percettive, attraverso semplici processi di astrazione e generalizzazione, ma le interiorizza e le struttura, secondo un processo cognitivo più elaborato.

---

7 Jean Piaget (1896-1980), psicologo, pedagogista e filosofo svizzero, molto noto per le sue ricerche sulla psicologia dello sviluppo.

8 Piaget Jean, Inhelder Bärbel, *La psicologia del bambino*, Einaudi, Torino, 1970, p. 33

## 2.3 ASPETTI AFFETTIVI NELLA PSICOLOGIA AMBIENTALE

Non è difficile comprendere perché nella psicologia ambientale si studi anche la componente affettiva che caratterizza il rapporto fra uomo e ambiente, quest'ultimo infatti non è da intendersi unicamente come spazio fisico, ma anche come contesto sociale in cui si sviluppano la personalità e i comportamenti dell'individuo. Resta da capire in quale misura l'ambiente possa concretamente influenzare e plasmare il carattere e l'indole delle persone, a tal proposito sono state condotte varie ricerche, soprattutto mediante l'osservazione dell'approccio tra il bambino e l'ambiente.

Una delle teorie più note è quella dello *sviluppo affettivo* di Winnicott,<sup>1</sup> che assegna un ruolo fondamentale all'ambiente nello sviluppo delle prime relazioni oggettuali del bambino. «Nei lavori di questo autore è presente una profonda analogia tra gli aspetti di sostegno fisico forniti dall'ambiente e quelli di protezione psicologica e di facilitazione del processo di crescita dell'individuo, forniti dalla figura materna. Winnicott definisce l'assistere un bambino nei suoi primi mesi e anni di vita come «fornirgli un ambiente favorevole per la salute mentale e per lo sviluppo affettivo dell'individuo» [Winnicott 1965; traduzione italiana 1992, p. 78]. È interessante notare, dal punto di vista della psicologia ambientale, i frequenti richiami anche agli aspetti fisico-spaziali dell'ambiente. All'inizio del suo processo evolutivo il bambino è «un abitante nel corpo della madre e poi nelle sue braccia e infine nella casa fornita dai genitori» [ibidem, p. 105]. Lo sviluppo dell'individuo dalla dipendenza assoluta all'indipendenza è sempre strettamente connesso al suo abitare in un ambiente che, se è favorevole, rende possibile la sua maturazione. [...] Per il bambino l'ambiente è essenzialmente un ambiente umano; un ambiente inanimato non gli permetterebbe di svilupparsi, ma «l'uso che il bambino fa dell'ambiente non umano dipende dall'uso da lui fatto in precedenza dell'ambiente umano» [ibidem, p. 92]. Ambiente umano e non umano mantengono una profonda analogia anche per la vita affettiva degli adulti, fino a dare vita a un *attaccamento ai luoghi*.»<sup>2</sup>

Quello che viene definito *attaccamento* non è altro che un intenso legame affettivo, che trasmette una sfumatura positiva o negativa all'attivazione emozionale suscitata in noi dai luoghi; alla base di questo sentimento c'è sempre una forma di dipendenza dall'ambiente. Si può individuare una prima forma di dipendenza ambientale nell'infanzia, quando il bambino inizia a conoscere e sperimentare l'ambiente che lo

<sup>1</sup> Donald Woods Winnicott (1896-1971), pediatra e psicoanalista britannico, autore di diversi studi sullo sviluppo nei primi mesi di vita del bambino e del profondo rapporto che lo lega alla madre.

<sup>2</sup> Baroni Maria Rosa, op. cit., p. 71

circonda, prima in forma passiva e poi sempre più attiva e autonoma, con l'esplorazione e il movimento attraverso lo spazio. Quando il bambino comincia a fare i primi passi, il suo campo visivo cambia e la sperimentazione dell'ambiente umano e inanimato si estende sempre di più; si potrebbe dire quindi che l'attaccamento ai luoghi si sviluppa in modo simile all'attaccamento alle persone.

Secondo alcuni studi la dipendenza dall'ambiente, che diminuisce all'aumentare del raggio di azione del soggetto (almeno fino all'adolescenza), sarebbe negativamente correlata alla *competenza ambientale*, cioè alla capacità di affrontare con successo gli ostacoli spaziali, sociali, lavorativi caratteristici dell'età adulta. Con l'avanzare dell'età fino all'invecchiamento, la competenza ambientale diminuisce, e ad essa succede un ritiro (professionale e sociale) caratterizzato dall'aumento della dipendenza ambientale dell'individuo.

Secondo Louise Chawla,<sup>3</sup> che studia l'attaccamento ai luoghi nell'infanzia e nell'adolescenza, si può parlare di una dipendenza sana quando è presente un equilibrio tra la ricerca di un centro interno (l'intimità, la famiglia) e l'attrazione verso il mondo esterno. Quelli che il bambino e l'adolescente intendono come i confini geografici del proprio mondo, piuttosto che essere determinati da barriere fisiche, sono il risultato di negoziazioni complesse tra loro stessi e le persone del loro ambiente, e sono comunque influenzati anche dalla forza fisica e dalle abilità individualmente raggiunte.

Secondo la Montessori, l'influenza ambientale è così importante nello sviluppo del bambino che, affinché egli maturi pienamente le sue potenzialità, è necessario predisporre un ambiente adatto che ne favorisca la libertà di movimento e ne asseconi gli istinti di attività e imitazione: «È questo campo aperto alla libera attività del bambino, che gli permetterà di muoversi e di formarsi come un uomo. Non è il movimento per sé stesso ma è un poderoso coefficiente alla formazione complessa della sua personalità, che egli trae da questi esercizi. Il sentimento di dignità che viene al bambino, il quale impara a bastare a sé stesso, in un ambiente che egli conserva e domina».<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Louise Chawla (1949-) psicologa ambientale statunitense, docente nel College of Architecture and Planning dell'Università del Colorado. I suoi studi sono pubblicati nell'opera "Childhood Place Attachments" [1992].

<sup>4</sup> Montessori Maria, op. cit., p. 39

## 2.4 LA VALUTAZIONE AMBIENTALE

Fanno parte della psicologia ambientale gli studi sull'*affective appraisal*, cioè sulla valutazione affettiva degli ambienti. È risaputo che l'ambiente possa influenzare le nostre emozioni, far scaturire in noi dei sentimenti di gioia, tristezza, paura, smarrimento e così via, ma ci si chiede fino a che punto un luogo possa suggestionare la nostra sensibilità, o se sia invece il nostro stato d'animo a modificare la percezione che abbiamo di quello stesso luogo. Appare ragionevole affermare che l'influenza sia reciproca: «Un ambiente non può suscitare stimoli piacevoli o spiacevoli, attrarre o respingere un individuo se non in relazione alle esperienze passate e agli scopi presenti, momentanei o permanenti che siano, dell'individuo stesso».<sup>1</sup>

L'osservazione e la comprensione del legame esistente tra le emozioni esperite e l'ambiente in cui ci troviamo sono state oggetto di vari modelli teorici; fra questi uno dei più accreditati è il modello della *preferenza ambientale* di R. Kaplan e S. Kaplan<sup>2</sup> [1989], il quale individua alcune caratteristiche che possono essere considerate come previsori di una valutazione di piacevolezza dell'ambiente.

Le due dimensioni presentate in colonna sono la comprensione e l'esplorazione, cioè i due passi successivi della conoscenza ambientale: la *comprensione* consiste nel cercare di dare un senso all'ambiente in esame (attivando lo schema mentale appropriato, se lo si possiede), mentre l'*esplorazione* si pone come tentativo di approfondirne la conoscenza, attivamente.

### MODELLO KAPLAN

	COMPRENSIONE	ESPLORAZIONE
ISTANTANEA	<b>COERENZA</b>	<b>COMPLESSITÀ</b>
INFERTA	<b>LEGGIBILITÀ</b>	<b>MISTERO</b>

<sup>1</sup> Baroni Maria Rosa, op. cit., p. 84

<sup>2</sup> Rachel e Stephen Kaplan sono psicologi statunitensi, docenti dell'Università del Michigan, celebri per i loro studi sulla preferenza ambientale e sull'impatto che la natura può avere sulle emozioni delle persone.

Nella prima riga orizzontale sono considerate *coerenza* e *complessità*, le dimensioni correlate alla possibilità di percepire immediatamente alcune caratteristiche dell'ambiente.

- La coerenza di un ambiente si riferisce alla possibilità di soddisfare i nostri sforzi cognitivi, che tendono alla conoscenza dell'ambiente stesso.

- La leggibilità è un concetto ripreso da Lynch [1960] e indica la presenza di informazioni che facilitano la comprensione: per i Kaplan denota la possibilità, di fronte alla rappresentazione di un ambiente, di prevedere come orientarsi una volta addentrati nella scena.

Le dimensioni nella seconda riga invece, *leggibilità* e *mistero*, sono relative alla possibilità di inferire altri aspetti ambientali.

- La complessità, o per meglio dire gli ambienti complessi, intesi come ricchi di stimoli percettivi, suscitano solitamente una valutazione più positiva degli ambienti poveri di stimoli; deve però essere posto un limite alla complessità di un ambiente, affinché non vada a discapito della sua leggibilità.

- Il mistero è quel sentimento di attrazione per la possibilità di acquisire nuove conoscenze, che prefigura una situazione in cui il nostro piacere di conoscere sarà soddisfatto; è uno dei sentimenti umani più primitivi e universali e non è in contraddizione con l'esigenza di leggibilità dell'ambiente.

Secondo questo modello, l'individuo potrà dare una valutazione affettiva positiva di un ambiente solo se saranno soddisfatte, rispettivamente nei quattro incroci delle dimensioni considerate, le condizioni di coerenza, leggibilità, complessità e mistero, fermo restando che egli sarà influenzato soggettivamente anche dalle sue caratteristiche personali, le sue esperienze passate, e le sue aspirazioni.

Diversamente accade nell'infanzia, quando il bambino percepisce e comprende l'ambiente in maniera fortemente sensoriale. Secondo gli studi condotti da Rachel Sebba [1991], il bambino sperimenta l'ambiente in modo diretto, immediato, e con una forte sfumatura affettiva, che permane nella sua memoria; l'ambiente naturale è da lui avvertito come lo stimolo centrale dell'esperienza e non, come può succedere in altre età della vita, come uno sfondo per eventi più rilevanti.

## 2.5 CONOSCENZA DELL'AMBIENTE NEI BAMBINI

Per spiegare meglio come si sviluppa la conoscenza dell'ambiente nell'infanzia, si farà riferimento alla teoria formulata da Piaget sui quattro stadi dello sviluppo cognitivo.

- Stadio sensomotorio (fino a 2 anni): in questa fase il bambino definisce l'ambiente e la posizione degli oggetti nello spazio solo in relazione al proprio corpo, adottando sé stesso come sistema di riferimento unico.
- Stadio del pensiero intuitivo o preoperatorio (dai 2 ai 7 anni): nonostante il sistema di riferimento spaziale che adotta sia ancora egocentrico, il bambino inizia a creare rappresentazioni molto semplici dell'ambiente immediatamente circostante.
- Stadio del pensiero operatorio concreto (dai 7 ai 12 anni): in questa fase il bambino ha raggiunto la capacità di pensare a luoghi e ad oggetti come indipendenti da sé, e di localizzarli con l'aiuto di punti di riferimento esterni.
- Stadio del pensiero operatorio formale (dai 12 anni): a questo punto il ragazzo è in grado di usare simboli e astrazioni per rappresentare l'ambiente, e inoltre riesce ad elaborare mappe cognitive più grandi e complete.

Da queste brevi definizioni emerge specialmente il *sistema di riferimento egocentrico* che, come si è detto, caratterizza lo stadio sensomotorio e anche quello del pensiero preoperatorio; così ne parla Piaget in uno dei suoi scritti: «L'universo iniziale del bambino è interamente centrato sul proprio corpo e la propria azione, in un egocentrismo tanto assoluto quanto inconsapevole di sé medesimo. Durante i primi diciotto mesi si effettua, invece, una specie di rivoluzione copernicana o, in parole più semplici, una specie di decentramento generale, tale che il bambino finisce per situarsi come un oggetto fra gli altri in un universo formato da oggetti permanenti, strutturato nello spazio e nel tempo e sede di una casualità contemporaneamente spazializzata e obiettivata nelle cose».<sup>1</sup> Questa “rivoluzione copernicana” non è altro che il passaggio ad un *sistema di riferimento allocentrico*, che si verifica quando il bambino comprende le relazioni spaziali tra gli oggetti, indipendentemente dalla posizione del suo corpo e quindi dal suo punto di vista. È solo nello stadio di pensiero operatorio concreto che si arriva a un *sistema di riferimento fisso*, per mezzo del quale il bambino riesce ad orientarsi rispetto a specifiche parti dell'ambiente, e a stabilire la relazione spaziale tra regioni più lontane dell'ambiente e il proprio punto di riferimento. Esistono inoltre degli studi [Acredolo 1979] che descrivono come lo stato affettivo del bambino, in un determinato momento, influenzi

---

<sup>1</sup> Piaget Jean, Inhelder Bärbel, op. cit., p. 20

notevolmente il suo atteggiamento ambientale. Più specificamente se il bambino è in un luogo familiare, e prova un sentimento di sicurezza, il suo comportamento ambientale sarà meno egocentrico e più maturo, rispetto al caso in cui si trovi in un ambiente estraneo. Perciò un ambiente che il bambino sente di conoscere e con cui ha familiarità facilita lo sviluppo delle sue capacità di esplorazione e favorisce di conseguenza una migliore conoscenza ambientale. Alcune ricerche su bambini dai 20 mesi di età ai 3 anni e mezzo hanno dimostrato che anche la quantità di tempo che il bambino trascorre a familiarizzare con un ambiente nuovo costituisce una variabile importante, ma secondaria rispetto allo stile individuale di esplorazione, che può essere self-directed (autodiretto) o passivo, al seguito di un adulto [Hazen 1982; Hazen e Durrett 1982]: da tali ricerche è emerso che un comportamento autodiretto, rispetto a una conoscenza guidata dell'ambiente, porta a un'esperienza di esplorazione più completa e quindi ad apprendimento molto migliore. Un'ulteriore conferma arriva da un'altra indagine [Hart 1981], che esaminando bambini fra i 4 e i 5 anni, ribadisce che le informazioni più ricche e più efficaci, nel ricostruire a livello astratto l'ambiente, sono correlate a comportamenti di esplorazione autodiretta, ovvero alla possibilità che hanno i bambini di esplorare, da soli o con i propri coetanei, ampie aree esterne alla loro casa.

## 2.6 SPAZIO PERSONALE E PRIVACY NELL'INFANZIA

La concezione che un bambino ha del suo spazio personale varia molto rispetto a quella di un adulto. È facile osservare come i bambini in più tenera età adottino distanze personali più ridotte e si tocchino di più tra di loro. La maggiore vulnerabilità ambientale che caratterizza questa fase della vita umana, legata anche ad una più stretta dipendenza dall'ambiente, porta alla ricerca di vicinanza e di contatto fisico, che probabilmente sono percepiti dal bambino come fonte di sicurezza e protezione.

Si è notato che i bambini già in età compresa tra 1 e 3 anni, hanno precise preferenze ambientali, identificabili attraverso l'osservazione diretta dei loro comportamenti all'interno degli spazi dell'asilo nido [Nicolini 1985; 1990]. In un primo momento i bambini giocano soprattutto da soli o con l'adulto in spazi molto delimitati e circoscritti, in seguito si passa a una fase di transizione in cui, grazie allo sviluppo delle abilità motorie, essi iniziano a muoversi in spazi più ampi, e se tornano in spazi limitati li dividono con altri bambini. Al terzo anno di età il bambino è in grado di utilizzare tutto lo spazio a sua disposizione, lo "spazio totale", ma paradossalmente proprio in questa fase egli preferisce sperimentare il gioco individuale o in piccoli gruppi negli angoli dell'ambiente. "È interessante che proprio nell'età in cui la maggiore autonomia psicologica e motoria permette un'esplorazione e un uso esteso dell'ambiente, resti questa necessità di cercare particolari nicchie dello spazio, come angoli, cassette di tela, spazi nascosti, in cui restare soli, esclusi dalle aree di socializzazione forzata. Lo spazio personale non sembra quindi avere solo una funzione di regolatore dei rapporti interpersonali, ma anche una importante funzione di regolazione dei rapporti tra spazio psicologico interno e spazio esterno. [...] Nell'età in cui la raggiunta differenziazione tra sé e il mondo permette un'autonomia fisica e psicologica, lo spazio personale può diventare un'area nella quale vi è una parziale sovrapposizione tra mondo esterno e mondo interno."<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Baroni Maria Rosa, op. cit., p. 120



**CAPITOLO  
3**

## 3. ARCHITETTURA E PEDAGOGIA

---

### 3.1 STUDI PEDAGOGICI LEGATI AGLI SPAZI PER L'APPRENDIMENTO

Molti studi sull'infanzia, e le teorie pedagogiche che ne sono derivate, si sono soffermati in maniera accurata sull'analisi degli ambienti in cui si educa il fanciullo. Si è dimostrato che l'apprendimento viene influenzato, oltre che dal metodo didattico, dall'ambiente che circonda i bambini e dagli stimoli che da esso ricevono. Numerosi sono i teorici che si sono susseguiti nel corso della storia nel dare una propria interpretazione della pedagogia più adatta all'età infantile. In queste pagine si è scelto di analizzarne solo alcuni, per avere una breve panoramica dei punti di partenza che hanno guidato la presente tesi.

#### 3.1.1 FRIEDRICH FRÖBEL

Friedrich Fröbel dedicò gran parte della sua vita a sviluppare una pedagogia che viene spesso definita "romantica". Il suo metodo aveva una forte impronta filosofica e religiosa, che ruotava sulla ricerca continua del significato del mondo e della vita: alla base di ciò stava il fanciullo, in cui è insita una natura divina e l'educazione Fröbeliana aveva il solo scopo di sviluppare a pieno tale natura. Per questo gli educatori del Kindergarten dovevano "osservare costantemente perché ogni manifestazione del ragazzo è simbolica ed è quindi l'espressione della vita interiore e spirituale", inoltre "la scuola ha il dovere d'insegnare la religione cristiana che è la sola capace di convertire in chiara coscienza il vago presentimento della nostra origine divina".<sup>1</sup> Da queste parole è chiara l'impostazione religiosa che era fornita ai bambini nelle scuole di stampo Fröbeliano, nelle quali un ruolo fondamentale era rappresentato dal giardino. Il Kindergarten, letteralmente "giardino dei bambini" in lingua tedesca, era il luogo in cui i fanciulli entravano in intima familiarità con la natura, per mezzo della quale Dio si manifesta all'uomo. I bambini venivano direttamente coinvolti nella creazione del giardino annesso alla scuola; a ciascuno veniva affidata un'aiuola personale di cui prendersi cura per tutta la durata del periodo didattico, e a quelle individuali si sommava un'aiuola comune, divisa dalle prime

---

<sup>1</sup> Lucentini Erminia, *Il metodo Montessori e il metodo Fröbel per l'educazione dell'infanzia*, P. Maglione & C. Strini, Roma, 1919, p. 82

da un viale. Il Kindergarten così assecondava quello che Fröbel aveva riconosciuto come il primo bisogno manifestato dal bambino, ovvero quello del moto. I bambini, lavorando a stretto contatto con la natura, sviluppavano anche un sentimento di solidarietà e aiuto reciproco; quando uno di loro era debole o assente gli altri avevano il dovere di lavorare per lui. Il giorno della semina e quello della raccolta erano i due più attesi dell'anno: il primo perché disponeva i bambini alla pazienza e alla costanza nell'attesa, il secondo perché dava loro la gioia della ricompensa, il frutto del lavoro di tanti mesi.

Tutto il lavoro dei Giardini d'Infanzia mirava più nello specifico all'educazione intellettuale, alla quale si affiancavano altre attività: «per l'educazione fisica e morale il Fröbel ha destinati altri giuochi ed altri lavori che sono appunto i giuochi ginnastici, accompagnati dal canto, la coltura dei giardinetti, le conversazioni, i canti, le poesie, con i quali, mentre il corpo si rafforza e cresce come una pianta rigogliosa, il cuore si eleva verso i più nobili sentimenti».<sup>2</sup>

Uno degli aspetti forse più caratterizzanti della pedagogia di Fröbel era il simbolismo legato al gioco, inteso non come semplice divertimento, o ricreazione, ma come espressione della spontaneità e della natura spirituale del bambino e, in quanto tale, degna del massimo rispetto e della massima valorizzazione. Scopo del gioco nel Kindergarten era sviluppare le forze fisiche, concorrere al perfezionamento dell'utilizzo dei sensi, e infine "svolgere i sentimenti". Il gioco si sviluppava per mezzo dei cosiddetti "doni", termine utilizzato da Fröbel per indicare il materiale didattico di cui si serviva nelle sue scuole. I doni erano oggetti piuttosto semplici (come una sfera o un cubo diviso in varie parti) che avrebbero dovuto aiutare i bambini ad acquisire le conoscenze elementari sui solidi, fino a permettere alle loro menti di concepire concetti sempre più astratti, per mezzo di oggetti via via più complessi. Questo procedimento, che appare più meccanico e forzato, mostra una delle principali differenze con il metodo Montessori. Nei Giardini d'Infanzia tutto il metodo educativo era all'insegna del lavoro collettivo che seguiva tappe precise, per fasce d'età, mentre nelle Case dei Bambini il lavoro individuale era privilegiato e assecondato, senza che vi fossero classificazioni in base al criterio di età.

Un'altra differenza fondamentale fra i due metodi è la scarsa attenzione che era riservata agli arredi delle aule nei Giardini d'Infanzia, ammobiliate con i tradizionali e pesanti banchi allineati che costringevano i bambini ad ascoltare le lezioni in condizioni di rigidità che poco si adattavano alla necessità di libertà dei loro corpi minuti.

---

<sup>2</sup> Lucentini Erminia, op. cit., p. 101

### 3.1.2 MARIA MONTESSORI

Maria Montessori è stata una delle pedagogiste italiane più note a livello internazionale. Il suo metodo “liberatorio” del bambino ha gettato le basi per un cambiamento radicale nell’intendere l’educazione; lei stessa affermava che per riformare il sistema educativo era necessario basarlo sul bambino: «lo non ho fatto altro che studiare il bambino e ricevere ed esprimere ciò che egli mi ha dato e che viene chiamato il metodo Montessori. Tutt’al più io sono l’interprete del bambino».<sup>3</sup>

Il 6 gennaio 1907 la Montessori aprì a Roma, nel problematico quartiere di San Lorenzo, la sua prima Casa dei Bambini, dove iniziò a verificare concretamente gli studi e le ricerche condotti fino ad allora in ambito educativo. Nella sua Casa l’apprendimento seguiva un approccio non convenzionale, più propriamente si potrebbe dire che il bambino “si educasse da sé”. Alle maestre che ivi affiancavano la Montessori, le cosiddette “direttrici”, era affidato il compito fondamentale di *osservare* i bambini, tenendo sempre presente la distinzione fra due fattori: la guida, che era compito della maestra e l’esercizio individuale, che era opera del bambino. Proprio tale esercizio, secondo la Montessori, era stimolato dall’ambiente didattico e nello specifico dagli oggetti di cui era costituito l’ambiente stesso.

“L’opera dell’educazione è divisa tra maestra e ambiente. All’antica maestra “insegnante” è sostituito tutto un insieme, assai più complesso, cioè coesistono alla maestra molti oggetti che cooperano all’educazione del bambino. La differenza profonda che c’è tra questo metodo e le cosiddette lezioni oggettive dei vecchi metodi, è che gli “oggetti” non sono un aiuto per la maestra che deve spiegare, cioè non sono “*mezzi didattici*”, ma sono un aiuto al bambino, perché egli li sceglie, se ne appropria, li usa, e vi si esercita secondo le proprie tendenze e bisogni, secondo l’impulso dell’interesse. Così gli oggetti diventano “*mezzi di sviluppo*”. Gli oggetti e non l’insegnamento della maestra sono la cosa principale: ed essendo il bambino che li usa, egli, il bambino, è l’entità attiva e non la maestra.”<sup>4</sup>

In questo senso si riconosce nel metodo Montessori il primato dell’attività intellettuale autonoma dei bambini, i quali manifestano una particolare attenzione per degli oggetti (i mezzi di sviluppo) che esplorano e sperimentano per mezzo di tutti i sensi, fino ad estrapolarne caratteristiche specifiche: dimensioni, forme, colori, ruvidezza delle superfici, peso, temperatura, odori e suoni. Così si sviluppa e si affina nel bambino la capacità di distinguere e di classificare le qualità degli oggetti. La Montessori poneva i suoi principi educativi in netto contrasto con i metodi didattici tradizionali i quali, a suo parere, soffocavano l’attività

---

3 Montessori Maria, op. cit., p. 153

4 Montessori Maria, op. cit., p. 84

*Maria Montessori  
fotografata all'età  
di quarantatré anni.*

Fig. 3.1



spontanea del fanciullo, rendendolo uno spettatore passivo, costretto ad assistere a lezioni in cui si presentavano gli oggetti e le loro caratteristiche rapidamente, senza un processo di conoscenza graduale mediato dai sensi, non fornendo alcuna guida né ordine al susseguirsi di informazioni che si presentavano alla sua mente in maniera caotica. Come già detto l'ambiente assume un ruolo primario nel processo di apprendimento infantile e la Montessori si adoperò per rendere le sue Case dei Bambini come luoghi che potessero rispondere a pieno alle esigenze di questa particolare età. Riteneva fondamentale che l'arredamento fosse leggero, semplice ed economico, ma soprattutto che fosse bello e artistico, nell'accezione di armonioso nelle forme e nei colori; non avrebbe dovuto esserci niente di superfluo, solo l'essenziale per favorire la libertà di movimento dei bambini. Riteneva inoltre di primaria importanza che gli oggetti circostanti fossero proporzionati alle dimensioni ed alle forze del bambino, per invitarlo all'attività e permettergli di perfezionare gradualmente i suoi movimenti. Così la Montessori descrive il mobiliario che aveva immaginato per la Casa dei Bambini: «Cominciai dunque col far costruire un arredamento scolastico che fosse proporzionato al bambino, e che rispondesse al suo bisogno di agire intelligentemente. Ho fatto costruire dei tavolini di varia forma, in modo che non fossero soggetti a tremolio, ma leggerissimi così che due piccoli bambini di quattro anni potessero facilmente trasportarli. Inoltre ho fatto fabbricare delle seggioline, alcune impagliate ed altre in legno, leggere, e possibilmente costruite



Fig. 3.2

*Maria Montessori visita una Casa dei Bambini ad Acton (Londra), accompagnata dal figlio Mario Montessori. Le fotografie scattate da Kurt Hutton risalgono al 1946.*

Fig. 3.3



*“Stimolare la vita, lasciandola però libera di svolgersi, ecco il compito primitivo dell’educatore. E in tale compito delicato, una grande arte deve suggerire il momento, e limitare l’intervento, affinché non perturbi e non devii, anziché aiutare l’anima che nasce alla vita e che vivrà di forze proprie.”*

*M. Montessori*



Fig. 3.4

con eleganza; che non fossero una riproduzione piccola delle sedie dell’adulto, ma proporzionate alla forma del corpo infantile. Oltre a ciò ordinai poltroncine di legno a larghi braccioli e poltroncine di vimini. Anche piccoli tavoli quadrati a un solo posto, e tavoli di più forme e misure [...]. Fa parte dell’arredamento un lavabo molto basso in modo che il piano sia accessibile a un bambino di tre o quattro anni di età, con piani laterali, tutti bianchi e lavabili, per tenervi saponi, spazzolini e asciugamani. Le credenze sono basse, leggere e molto semplici. Alcune chiuse da una semplice tendina, altre invece con sportelli, ciascuno dei quali è chiuso da una chiave diversa: la serratura è a portata di mano dei bambini, sì che essi possano aprire e chiudere e deporre oggetti dentro ai reparti. [...] Tutt’intorno alle pareti, in basso così da essere accessibili a piccoli bambini, sono disposte delle lavagne e molti piccoli quadri che si possono variare da giorno a giorno».<sup>5</sup> Da tali parole appare chiaro con quanta attenzione la pedagogista si sia dedicata al progetto degli spazi interni, considerando gli oggetti di arredo una “palestra” su cui il corpo e la mente dei bambini potevano esercitarsi. Questi ambienti erano completamente diversi dalle scuole convenzionali sorte fino ad allora, composte solamente da stanze con pareti grigie e spoglie, perché fossero prive di qualunque distrazione e da pesanti banchi allineati, neri come l’inchiostro per nascondere le macchie. Le scuole erano intese come luoghi in cui i bambini dovevano stare immobili, secondo il principio cardine che vedeva nell’inerzia la buona condotta e nell’attività quella cattiva; la rivoluzione portata dalla Montessori pone le basi per una rivalutazione generale della metodologia didattica tradizionale che si riflette anche sulle successive teorie pedagogiche, non solo italiane.

<sup>5</sup> Montessori Maria, op. cit., p. 24-25

### 3.1.3 LE SORELLE AGAZZI

Come gran parte delle sperimentazioni pedagogiche elaborate nel periodo compreso fra la fine del 1800 e gli inizi del 1900, il metodo proposto dalle sorelle Agazzi prende originariamente spunto dal Kindergarten di Fröbel, ma si discosta dalla rigidità degli schematismi di quest'ultimo. Il metodo Agazzi infatti non si pone come una tecnica generale da applicare in qualunque circostanza, ma piuttosto dedica grande attenzione al singolo bambino e alla specificità di ogni situazione. Rosa Agazzi mise in crisi uno dei principi alla base dei Giardini d'Infanzia (oltre ad altre correnti pedagogiche), ovvero quello della priorità dell'esercizio sensoriale nello sviluppo dell'intelligenza, allora ritenuto l'unico mezzo per affinare spirito e mente dei fanciulli. L'Agazzi si rifiutava di ammettere la priorità assoluta ed esclusiva dell'educazione sensoriale, pur riconoscendone l'importanza. A suo parere era invece fondamentale per lo sviluppo fisico e intellettuale del bambino creare intorno a lui un ambiente che richiamasse la quotidianità e la socialità della vita domestica, fonte inesauribile di mezzi educativi. Il criterio di partenza per l'educazione infantile per lei era la "vicinanza alla vita", il concreto piuttosto che i sensi. La scuola materna rappresentava in questo senso un ambiente naturale e familiare per il bambino, che lo lasciasse libero di esprimere la sua volontà di iniziativa e le sue esigenze, e a tale scopo l'educatrice doveva porre attenzione alla disposizione degli arredi e alla creazione di spazi in cui il bambino potesse realizzarsi liberamente. Il problema relativo agli ambienti educativi per l'infanzia era fra le maggiori preoccupazioni di Rosa Agazzi che sosteneva: «È strano che nell'odierno risveglio pro-infanzia, non sorga una voce autorevole per chiamare a raccolta progettisti e architetti col proposito di esortarli a lasciarsi guidare, prima che dalla loro fantasia, da chi vive nell'infanzia e ne conosce i bisogni».<sup>6</sup>

Il metodo utilizzato dalle sorelle Agazzi, per aiutare le menti dei piccoli allievi a riordinare le varie percezioni offerte dall'esperienza quotidiana, si basava sui contrassegni: tutti gli oggetti che servivano a un bambino nella scuola materna erano contrassegnati con l'immagine di un oggetto specifico; ciascun bambino aveva la propria immagine di riferimento che gli indicava l'appartenenza di utensili, giochi o altri strumenti a lui utili. I bambini più piccoli erano affidati a quelli appena più grandi, i quali avevano il dovere di mostrare ai primi gli oggetti reali corrispondenti alle immagini di contrassegno, e insegnare loro a riconoscere tali oggetti. In questo modo si verificava nella mente del bambino il passaggio dalla cosa al nome e alla sua immagine, e in seguito all'ordinamento di tutti gli oggetti di suo uso sotto il segno di quell'unica immagine. Il contrassegno era così utilizzato come espediente per indurre nel bambino lo stimolo

---

<sup>6</sup> Agazzi Rosa, Guida per le educatrici dell'infanzia, La Scuola, Brescia, 1961, p. 36

per una prima organizzazione dell'esperienza sensibile infantile, libera da schematismi e rigidità.

I bambini nella scuola materna venivano divisi in tre sezioni, riconducibili a tre gradi progressivi di sviluppo dello "spirito infantile". Gli oggetti utilizzati come contrassegni variavano in funzione delle sezioni, con un graduale aumento della difficoltà, partendo da oggetti semplici (un fiore, un frutto, una foglia, una farfalla ecc.), passando a utensili e oggetti della vita pratica (una sedia, una bottiglia, un secchio), per giungere poi a punti, linee e figure geometriche. L'attenzione dei bambini variava così dagli oggetti più comuni a quelli più complessi.

La maggiore novità del metodo Agazzi stava nell'impiego di oggetti comuni e concreti a scopo educativo: il materiale didattico infatti si componeva di cianfrusaglie raccolte e messe in tasca dai bambini (ad esempio bottoni, chiodi, palle, conchiglie) ma anche di utensili domestici, qualunque cosa che potesse aver destato il loro interesse. Tutti questi oggetti venivano classificati e custoditi nel museo didattico della scuola materna, che talvolta poteva essere rappresentato anche solo da alcune credenze, dentro le quali erano collocate le scatole contenenti gli oggetti divisi per caratteri simili. Gli esercizi didattici venivano condotti attraverso la comparazione di tali oggetti sul criterio della gradazione di colore, di forma, di peso e così via. Questo metodo didattico apparì a quei tempi rivoluzionario, perché poteva essere adoperato da qualunque educatore senza l'impiego di costosi apparecchi e anche in situazioni economiche meno privilegiate.

*"È strano che nell'odierno risveglio pro-infanzia, non sorga una voce autorevole per chiamare a raccolta progettisti e architetti col proposito di esortarli a lasciarsi guidare, prima che dalla loro fantasia, da chi vive nell'infanzia e ne conosce i bisogni."*

Rosa Agazzi

*Le sorelle Agazzi in una fotografia degli anni '40.*



## 3.2 PEDAGOGIA APPLICATA ALL'ELABORAZIONE DI NUOVE TIPOLOGIE SCOLASTICHE

### 3.2.1 IL MOVIMENTO MODERNO E LA SCUOLA

Verso la fine degli anni '20 si registra un cambiamento paradigmatico nella progettazione degli edifici scolastici: si diffondeva sempre più l'idea che l'architettura partecipasse concretamente al processo educativo e che ne fosse un vero e proprio agente attivo. La "nuova scuola" era caratterizzata da spazi più accoglienti, ariosi e flessibili, e tali spazi erano espressione di specifiche teorie pedagogiche; inoltre erano visti dagli educatori progressisti e dai riformatori del design come potenziali strumenti per il cambiamento sociale. La "nuova educazione", di cui si erano visti i primi frutti nel periodo tra le due guerre, aveva trasformato i rapporti tra bambino e insegnante, ma anche quelli reciproci tra i bambini stessi ed erano così emersi nuovi atteggiamenti verso l'apprendimento e verso l'autorità. Era sorta anche una nuova urgenza sociale, quella della tutela della salute dei bambini e riguardo a ciò le scuole potevano compensare all'assenza di servizi igienici in molte delle abitazioni da cui provenivano i piccoli allievi.

L'incontro interdisciplinare tra pedagogia progressista, esperienza medica e i nuovi ideali architettonici modernisti fu presentato alla società nella mostra didattica "Der neue Schulbau" (Il nuovo edificio scolastico), organizzata nel 1932 dal Museo d'arte applicata di Zurigo in collaborazione con un gruppo di architetti attivi nel Congrès Internationaux d'Architecture Moderne (CIAM), il docente di igiene e batteriologia Wilhelm von Gonzenbach ed il pedagogo Willi Schohaus. Dalla mostra venne elaborato un opuscolo che favorì la diffusione delle nuove idee ivi trattate. "La tesi basilare di quest'opera di chiarificazione e di divulgazione era che al centro del problema dell'architettura scolastica sta il bambino e che da questo punto di vista debbono essere studiati e risolti tutti i requisiti. Quali requisiti ulteriori, ed interdipendenti vennero posti:

- 1) classi poco numerose (al massimo di 35 bambini), scuole relativamente piccole di 10 classi al massimo;
- 2) padiglioni, considerati specialmente per la scuola primaria la soluzione ideale; infatti il principio dell'illuminazione ed aereazione bilaterale permette di usufruire liberamente di aule abbastanza profonde (fino a m. 7,50 e anche più), e rende facile, quasi automatica la cura dell'igiene

# AUSSTELLUNG DER NEUE SCHULBAU

Locandiana della mostra  
“Der neue Schulbau”  
(il nuovo edificio scolastico)  
ospitata dal Museo d’arte  
applicata di Zurigo nel 1932.

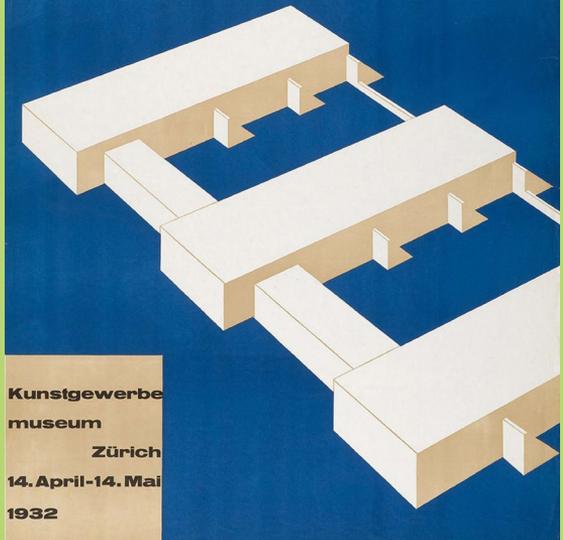


Fig. 3.6

e della pulizia di tutti i locali;

3) i padiglioni adibiti ad aule debbono avere un nesso intimo ed evidente con la natura e con l’ambiente circostante adeguatamente scelto.”<sup>1</sup>

Da tali premesse era chiara la promozione della tipologia scolastica a padiglioni (figurante anche sul poster della mostra), considerata la più efficace nel bilanciare le esigenze di spazio, igiene, luce e pedagogia. La scuola a padiglioni era derivata dalla necessità modernista di scardinare la rigidità dell’impianto tipologico ottocentesco ad aula e corridoio centrale, specchio di un sistema educativo altrettanto rigido, per sperimentare impianti tipologici nuovi preferibilmente monopiano e a contatto con la natura, dotati di ambienti collettivi e spazi per attività speciali e all’aperto. L’edificio scolastico ottocentesco tradizionale, con le sue dimensioni monumentali, indifferenti alla scala fisica ed emotiva dei piccoli utenti, il formalismo retorico dell’aspetto, l’indifferenziazione seriale dei locali omologati rispetto alle diverse attività, era avvertito come un dispositivo spaziale che ostacolava di per sé il benessere psico-fisico del bambino.<sup>2</sup>

Una prima fase di sperimentazione della tipologia scolastica aveva sostituito al lungo corridoio centrale, sul quale si affacciavano le aule da entrambi i lati, il principio del corridoio laterale (side-corridor school nella scuola di matrice anglosassone), attraverso il quale si aprivano

<sup>1</sup> Roth Alfred, *Tendenze dell’architettura scolastica svizzera*, in “Domus”, n. 220, giugno 1947, p. 22

<sup>2</sup> Pezzetti Laura Anna, *Architetture per la scuola. Impianto, forma, idea*, Clean, Napoli, 2012, p. 11

nuove possibilità di articolazione degli spazi, con soluzioni progettuali orientate favorevolmente e protese verso il rapporto con l'esterno; a tal proposito la scuola a un solo piano pareva essere la più adatta a rispondere ai requisiti moderni, incentrata sull'aula come elemento primario della distribuzione. Tuttavia, nel concreto, l'apertura degli ambienti didattici verso l'esterno rimaneva allora limitata alla ricerca di un benessere psicofisico, inoltre la serialità dell'aula e la tradizione didattica frontale restavano immutate e il corridoio laterale continuava a ricoprire solo il ruolo di spazio di passaggio e distribuzione. Richard Neutra affermava con tono critico, sulla rivista *Costruzione-Casabella* del gennaio 1936, che la scuola tradizionale era composta di uditori passivi: quattro pareti, pavimento, soffitto, finestre, e alcuni dispositivi che assicuravano calore, luce e aria. In essa le insegnanti avevano la funzione di pensare, coordinare ed esporre, mentre gli alunni seduti accoglievano passivamente le nozioni. Ma affinché la scuola si assumesse concretamente la responsabilità dell'educazione infantile, insegnando ai bambini non solo a leggere e ad ascoltare ciò che gli altri avevano fatto, era necessario secondo Neutra ricreare la singola aula come elemento fondamentale della pianta scolastica, considerando i problemi che ne derivavano, ovvero il giusto orientamento e la coordinazione degli elementi su un piano generale. "La luce deve entrare nell'aula in modo da consentire una disposizione dei sedili agile e libera; rendendosi necessarie grandi finestre dai due lati, orientate preferibilmente ad est e ad ovest, si giunge alla abolizione dei corridoi interni. Uno spazio all'aperto, destinato al lavoro, contiguo ad ogni singola classe, significa la scomparsa dei fabbricati a diversi piani, e la eliminazione delle scale."<sup>3</sup>

Le nuove scuole all'aperto promosse dal Movimento Moderno erano nate originariamente per ospitare i bambini predisposti a malattie respiratorie, come la tubercolosi, ma con il diffondersi degli studi pedagogici e igienisti questa tipologia apparve adatta ad assecondare le esigenze dell'infanzia in generale, senza distinzioni fra i fanciulli. Queste scuole, proprio perché su un unico livello, necessitavano di grandi aree edificabili spesso difficili da trovare in città, perciò talvolta si andavano ad erigere all'interno di parchi urbani. Alla base del concept progettuale delle scuole all'aperto stava la massima dilatazione della classica corte, esasperata fino a sfociare nella sperimentazione di assetti complessi paragonabili a "recinti" costituiti dall'assemblaggio di vari padiglioni. In questo modo le aule potevano godere di una doppia esposizione verso gli spazi aperti in comune, interni al recinto, e verso quelli all'esterno, a diretto contatto con l'aula stessa. "L'attenzione per la prefigurazione dei nuovi comportamenti all'interno della scuola, non più statici (al banco) ma dinamici secondo un ricco diagramma di attività e spazi,

---

<sup>3</sup> Neutra Richard Josef, *Il problema delle nuove scuole elementari*, in "Costruzioni-Casabella", n. 97, gennaio 1936, pp. 4-7

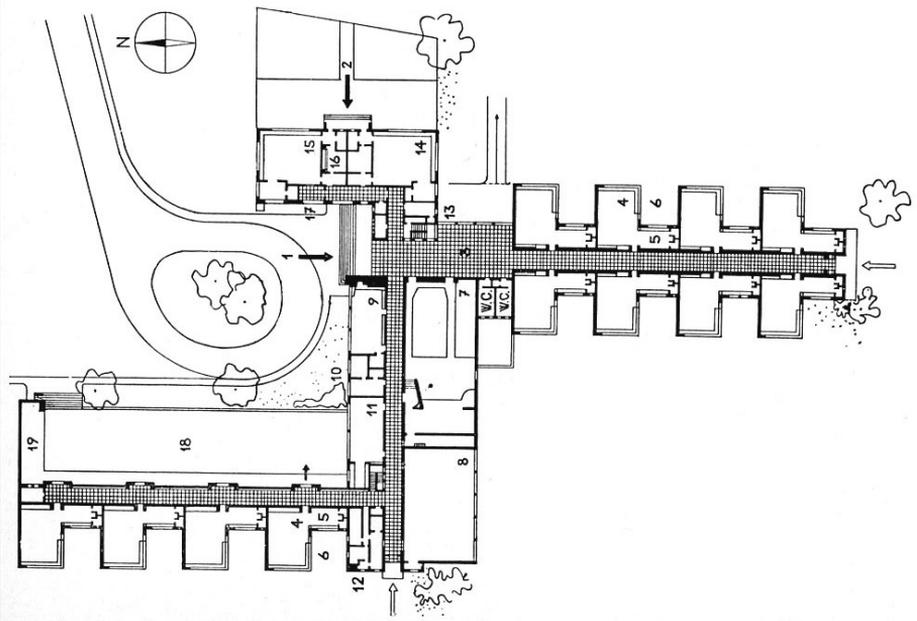


Fig. 3.7

*Crow Island School, USA, 1940, pianta del piano terreno.*

smonta l'edificio unico e compatto promuovendo la scomposizione dell'unità spaziale per articolarla secondo i diversi ambiti del processo educativo.<sup>4</sup>

Uno degli esempi più emblematici di questo periodo di sperimentazione è il progetto per la scuola primaria Crow Island, con annesso Kindergarten, a Winnetka (Illinois 1938-40), su progetto degli architetti finlandesi Eliel e Eero Saarinen e dello studio americano Perkins, Wheeler & Will. Questo edificio fu il risultato di un lungo studio e di una cooperazione interdisciplinare, che coinvolse fin dalle primissime fasi progettuali il corpo docente e il personale delle altre scuole di Winnetka, per analizzare pregi e difetti degli ambienti didattici esistenti ed impostare su esigenze concrete l'intero progetto. Dopo la prima fase di ricerca venne realizzato da Perkins il modello di un'aula tipo, completamente ammobiliata con banchi, seggiole e armadi in miniatura; il plastico fu fatto circolare fra gli insegnanti e il personale delle scuole per dare loro la possibilità di suggerire miglioramenti. Sulla base di quest'ampia critica costruttiva furono studiate delle nuove piante e il resto dell'edificio fu progettato da Saarinen in stretta collaborazione con Perkins.<sup>5</sup> Il progetto che ne derivò conservava la distribuzione a corridoio dell'impianto "a pettine", ma in esso si intravedevano delle novità: «preconizzando già gli sviluppi intorno al concetto di unità funzionale del dopoguerra, s'istituisce un baricentro di attività comuni che consente un certo grado di autonomia dell'unità pedagogica, libera di conformarsi al tipo di attività didattica e differenziarsi secondo il

4 Pezzetti Laura Anna, op. cit., p. 19

5 Washburne Carleton Wolsey, *Le scuole in America*, in "Domus", n. 220, giugno 1947, pp. 35-46



Fig. 3.8

*Crow Island School, USA, fotografia dell'ingresso principale scattata nel 1945.*



Fig. 3.9

*In alto una vista interna di una delle classi, in basso lo spazio per la didattica all'aperto.*



Fig. 3.10

grado di istruzione».<sup>6</sup> La singola aula scolastica fu progettata come unità indipendente a “L” completa di tutte le dotazioni necessarie, ovvero spazio per l’insegnamento, spazio per il lavoro, aula all’aperto, servizi igienici, eccettuati solo gli spazi per le attività collettive. Il sistema delle ali, mediante corridoi laterali e centrali consentiva di riunire in sequenza gruppi di aule la cui configurazione autosufficiente e intervallata dallo spazio per l’aula all’aperto, dichiarava la derivazione ideale dall’impianto a padiglioni, impraticabile però per le condizioni climatiche. Per la prima volta, l’architettura moderna guardava allo spazio interno dell’aula affrontando la sua configurazione oltre l’ideale igienico e di trasparenza.<sup>7</sup> L’elaborazione di nuove tipologie scolastiche basate su studi psicologici e pedagogici raggiunse un punto di svolta nel dopoguerra, quando nel 1951 l’architetto Hans Scharoun presentò a Darmstadt, in occasione di una conferenza dal titolo “Mensch und Raum” (l’uomo e lo spazio), una tesi che rivoluzionava l’applicazione dei principi educativi nelle forme architettoniche: «per la prima volta una scuola è progettata da un architetto che, forte di tutte le esperienze della psicologia moderna applicata alla pedagogia, si propone di dare al bambino non uno spazio metrico ma uno spazio psicologico in quanto “forma del conosciuto”».<sup>8</sup> Ogni architetto invitato alla conferenza avrebbe dovuto presentare il progetto di un edificio da erigersi a Darmstadt, accompagnato da una relazione sull’uomo e lo spazio; Scharoun presentando il suo progetto per una scuola primaria affermò che non era sufficiente che l’ambiente scolastico fosse sereno ed accogliente, che le pareti fossero dipinte con tinte vivaci, e che la luce fosse bilaterale, ciò che egli piuttosto riteneva necessario era che tutti i mezzi impegnati a produrre un effetto psico-psicologico (spazio, colore, luce) dovessero facilitare o provocare la crescita del fanciullo. Seguendo il principio pedagogico secondo il quale ogni fase di sviluppo del bambino è equiparabile ad un sistema di relazioni tra sé stesso e l’ambiente, il quale fornisce gli stimoli e le occasioni di crescita, Scharoun affermò che l’ambiente non potesse essere sempre lo stesso a tutte le età, ma che lo spazio, il colore, la luce e gli altri fattori ambientali dovessero invece cambiare e seguire la crescita biologica e spirituale del fanciullo. Il progetto della sua scuola divideva quindi i bambini in tre diversi distretti o “gruppi ambientali”, ciascuno costituito da un gruppo di aule differenziate in base agli studi di psico-psicologia e articolate attorno a uno spazio comune, tali distretti dovevano condurre lo sviluppo dei piccoli alunni dall’incoscienza alla piena consapevolezza: il primo distretto, ovvero gruppo ambientale del gioco, orientato a sud, tendeva allo sviluppo del bambino attraverso

6 Pezzetti Laura Anna, op. cit., p. 24

7 Pezzetti Laura Anna, op. cit., p. 25

8 Cicconcelli Ciro, *Lo spazio scolastico*, in “Rassegna Critica di Architettura”, n. 25, 1952

le forme spontanee di aggregazione collettiva; il gruppo del lavoro di compenetrazione, rappresentante il secondo distretto orientato a est o ad ovest, era finalizzato all'acquisizione di esperienze e cognizioni individuali sull'uomo, sulla natura e sull'arte, alle quali il bambino giungeva per mezzo del confronto, dell'osservazione e della disciplina; l'ultimo distretto o gruppo della relazione individuo-gruppo, orientato a nord, aveva come fine il pieno sviluppo della personalità individuale, aiutando il fanciullo ad acquisire la consapevolezza della differenza tra individuo e società, oltre che il senso di cooperazione sociale e di responsabilità civile. In questa teoria progettuale l'esposizione non era più un fatto di igiene fisica ma psicologica, e variava in funzione delle attività cognitive legate al distretto. Le scelte spaziali sfruttavano a pieno le potenzialità e gli stimoli forniti dallo spazio architettonico, ponendo grande attenzione sull'organizzazione interna, la scelta dei colori e della luce, fino alle modalità di relazione con l'esterno, e accompagnavano così la crescita del bambino adattandosi nelle diverse fasi dell'infanzia.

## 3.2.2 IL DIBATTITO IN ITALIA NEL II DOPOGUERRA

Negli anni del II dopoguerra divenne sempre più concreta, anche in Italia, la consapevolezza della necessità di un rinnovo non solo del sistema educativo ma soprattutto degli edifici scolastici. L'urgenza delle opere di ricostruzione delle città bombardate aveva portato a tagli della spesa pubblica, che avevano avuto come conseguenza, fra le altre, il confinamento dell'edilizia scolastica negli apparati tecnici amministrativi, causando uno svilimento delle potenzialità pedagogiche dell'architettura e un'eccessiva banalizzazione delle forme nel ricorso ai sistemi costruttivi prefabbricati scatolari.

Nel 1947 fu pubblicato un numero di *Domus*, intitolato "Architettura educatrice": nell'editoriale il direttore Ernesto Nathan Rogers denunciava la situazione precaria in cui versavano le scuole italiane, e affermava la necessità di ripensare l'architettura scolastica sulla base di quella natura educatrice che in essa era innata ma che per secoli era stata ignorata dai progettisti. "Pregi e difetti dei sistemi educativi si riflettono nelle caratteristiche degli edifici scolastici che, attraverso le forme, ne rendono tangibili i motivi psicologici e i principi morali. È fuori di dubbio che una pedagogia progressiva richiede un'architettura adeguata, cioè organismi funzionali, flessibili alle complesse esigenze di un metodo educativo il quale non si accontenta di considerare gli allievi come una massa indiscriminata, ma vuol favorire lo sviluppo di ogni individuo. [...] in pochi casi, come in questo tema della scuola, l'architettura presenta più evidente aderenza tra forma e contenuto: la parola dell'insegnante e il disegno dell'architetto collaborano ugualmente alla formazione del giovane. L'estetica dell'edificio imprime un determinato suggello etico per il tramite d'un calcolato effetto psicologico."<sup>9</sup> Rogers in quegli anni non era l'unico nel panorama italiano a ricercare nell'architettura educatrice la soluzione ai problemi dell'istruzione; nel 1952 Cicconcelli, pubblicò un articolo sulla rivista *Rassegna Critica di Architettura*, nel quale affermava che la progettazione di una scuola moderna dovesse nascere soprattutto dalla ricerca di uno spazio psicologicamente e funzionalmente idoneo allo svolgersi dei problemi educativi: «Bisogna cioè intuire, e quindi realizzare, degli spazi capaci di favorire le tendenze del fanciullo e rendere queste efficaci; bisogna realizzare degli spazi che accompagnino il bambino nella sua crescita biologica e psichica: è il bambino che deve stare al centro della ricerca di uno spazio scolastico del nostro tempo».<sup>10</sup> Cicconcelli rimarcava il fatto che senza

9 Rogers Ernesto Nathan, *Architettura educatrice*, in "Domus – la casa dell'uomo", n. 220, giugno 1947

10 Cicconcelli Ciro, *Lo spazio scolastico*, in "Rassegna Critica di Architettura", n. 25, 1952



*La fotografia della scuola elementare del piccolo paese di Africo, in Calabria, mostra la situazione di abbandono in cui versavano le scuole del sud Italia nel secondo dopoguerra. I bambini si scaldavano accostando i piedi ai bracieri per terra. Fotografia scattata da Tino Petrelli nel 1948.*

*Fig. 3.11*

tali spazi scolastici ragionati non si potesse portare a compimento la trasformazione del metodo didattico da passivo in attivo nelle scuole italiane, e chiudeva l'articolo con una raccomandazione finale: "costruire esatti spazi scolastici oggi per il migliore programma di domani". Non è un caso quindi che proprio nel 1952 il Ministero della Pubblica Istruzione istituì il Centro Studi per l'edilizia scolastica, diretto dallo stesso Ciro Cicconcelli, con la volontà di porre rimedio allo stato di trascuratezza in cui si trovavano le scuole italiane dopo gli anni '40, a seguito degli eventi bellici e delle sanzioni economiche che avevano ridotto gli edifici scolastici a semplici costruzioni realizzate con il massimo della cubatura possibile ma il minimo della qualità. Il Centro Studi per l'edilizia scolastica era composto da esperti di più settori disciplinari messi a sistema: architetti, pedagogisti, medici e amministratori; il loro obiettivo era quello di rintracciare e definire i nuovi caratteri dell'edificio scolastico evoluto, in stretta relazione con l'attività legislativa e le politiche di riforma ispirate ai concetti della pedagogia moderna. Nel 1954 il Centro Studi elaborò un nuovo regolamento per la progettazione degli edifici scolastici, con la pubblicazione di quattro *Quaderni* riguardanti le scuole elementari, medie e materne. Si era abbandonata la concezione

di stampo funzionalista secondo la quale l'edificio era l'insieme di parti autonomamente definite, a favore della più moderna concezione che vedeva nell'edificio un organismo articolato, composto da più "unità funzionali", a loro volta formate dalla somma di varie unità-base, ovvero aule (con relativi servizi igienici) disposte intorno ad uno spazio comune. Gli ambienti che avrebbero dovuto ospitare specifiche attività potevano così essere progettati individualmente e raccordati da corridoi, pensiline o, nel caso in cui il clima lo permettesse, anche restare fisicamente separati come singoli padiglioni.

Nel 1970 vennero stabilite le nuove norme tecniche per l'edilizia scolastica, per cui secondo il D.M. del 21 marzo 1970 ogni edificio scolastico doveva essere concepito come un organismo architettonico omogeneo e non come una semplice addizione di elementi spaziali, in modo da contribuire allo sviluppo della sensibilità dell'allievo e divenire esso stesso strumento di comunicazione. Nel decreto vennero date direttive anche sulla disposizione, la forma, le dimensioni e le interazioni degli spazi scolastici, che dovevano essere concepiti in funzione dell'età degli alunni e delle unità pedagogiche, coerentemente ai tipi di insegnamento e ai metodi pedagogici adottati. Vennero definiti i parametri essenziali per la progettazione dei diversi spazi dei vari cicli scolastici: in particolare per la scuola dell'infanzia si decretò che gli ambienti venissero raggruppati in sezioni (ciascuna delle quali dotata di aula, spogliatoio, servizi igienici e area riposo) dove poter svolgere le attività pratiche, regolate e libere. Si raccomandava che l'ambiente scolastico fosse quanto più familiare possibile agli occhi dei bambini, ma allo stesso tempo flessibile così da poter essere utilizzato per lo svolgimento delle attività più svariate, inoltre si richiedeva che fosse stimolante e non costringente, per permettere loro di prendere possesso dell'ambiente stesso.

Il conteggio per aule fu sostituito dal concetto di *posto alunno*, e si iniziò a riflettere sulla possibilità di accogliere anche attività extrascolastiche rivedendo le caratteristiche di adattamento degli spazi. Se in Italia questo tema riguardava unicamente i bambini, negli Stati Uniti invece si era ipotizzato già dalla metà degli anni '40 di mettere l'edificio scolastico al servizio della cittadinanza, sfruttandolo in orari extrascolastici come *civic center* per il quartiere: le aree comuni come l'auditorium, la biblioteca e la palestra potevano essere sfruttate dagli abitanti del quartiere per attività formative, attività ricreative, o per conferenze.

## FONTI DELLE IMMAGINI

Figura 3.1	<a href="https://it.wikipedia.org/wiki/Maria_Montessori">https://it.wikipedia.org/wiki/Maria_Montessori</a>
Figura 3.2	<a href="https://thevision.com/cultura/metodo-montessori/">https://thevision.com/cultura/metodo-montessori/</a>
Figura 3.3	<a href="https://thevision.com/cultura/metodo-montessori/">https://thevision.com/cultura/metodo-montessori/</a>
Figura 3.4	<a href="http://www.montesca.eu/1.0/ maria-montessori-a-villa-montesca/">http://www.montesca.eu/1.0/ maria-montessori-a-villa-montesca/</a>
Figura 3.5	<a href="http://sorelleagazzi.blogspot.com/2018/">http://sorelleagazzi.blogspot.com/2018/</a>
Figura 3.6	<a href="http://www.architektur fuer kinder.ch/index.php/geschichte/neue-schule/">http://www.architektur fuer kinder.ch/index.php/geschichte/neue-schule/</a>
Figura 3.7	<a href="http://host.uniroma3.it/docenti/marino/Lab2C_1011/lezioni/cronistoria/evoluzione_home.htm">http://host.uniroma3.it/docenti/marino/Lab2C_1011/lezioni/cronistoria/evoluzione_home.htm</a>
Figura 3.8	<a href="http://www.winnetkahistory.org/gazette/schools-celebrate-anniversaries/">http://www.winnetkahistory.org/gazette/schools-celebrate-anniversaries/</a>
Figura 3.9	<a href="https://www.claasshaus.com/blog/10-things-crow-island-elementary-school">https://www.claasshaus.com/blog/10-things-crow-island-elementary-school</a>
Figura 3.10	<a href="https://www.claasshaus.com/blog/10-things-crow-island-elementary-school">https://www.claasshaus.com/blog/10-things-crow-island-elementary-school</a>
Figura 3.11	<a href="http://www.cultmag.it/2019/05/04/africo-nelle-fotografie-di-tino-petrelli/">http://www.cultmag.it/2019/05/04/africo-nelle-fotografie-di-tino-petrelli/</a>

# CAPITOLO 4

## 4. ESEMPI SIGNIFICATIVI CONTEMPORANEI

---

### 4.1 REGGIO CHILDREN

La Reggio Children è una realtà italiana nata da un'idea di Loris Malaguzzi<sup>1</sup>, fondata ufficialmente nel 1994 con la denominazione di “Centro Internazionale per la difesa e la promozione dei diritti e delle potenzialità dei bambini e delle bambine”. Il Comune di Reggio Emilia iniziò ad istituire la propria rete di servizi educativi già nel 1963, istituendo le prime scuole dell'infanzia per i bambini dai 3 ai 5 anni, alle quali seguirono i nidi nel 1970; ad oggi la rete di servizi gestita dall'Istituzione Scuole e Nidi d'infanzia di Reggio Children comprende venticinque scuole dell'infanzia e ventisette asili nido.

I principi che guidano gli istituti facenti parte di questo progetto sono la partecipazione attiva di tutti i soggetti coinvolti (non solo i bambini e gli insegnanti ma anche le famiglie e i cittadini di Reggio Emilia), la grande importanza riconosciuta all'ambiente che è considerato un interlocutore educativo e soprattutto relazionale, l'incessante ricerca condotta anche attraverso una rete di contatti nazionali e internazionali, e la formazione costante del personale. Alla base di tutto il programma educativo ci sono i “cento linguaggi”, termine tratto da una poesia di Loris Malaguzzi che rappresenta retoricamente gli infiniti modi nei quali un essere umano e soprattutto un bambino può esprimersi attraverso le esperienze e le attività più svariate, dalla grafica alla matematica, attività proposte dagli insegnanti e coltivate in tutti gli spazi della scuola come se fossero per i bambini delle esplorazioni finalizzate alla ricerca del proprio linguaggio.

A partire dalla fine degli anni '60 nelle scuole dell'infanzia di Reggio Children sono stati creati gli ateliers guidati da un “atelierista”, un insegnante con una preparazione di natura artistica. L'atelier diviene quindi per i bambini luogo di sperimentazione diretta, di ricerca del linguaggio espressivo e poetico: è lo spazio nel quale si struttura la conoscenza mediante esperienze in piccoli gruppi e mediante il contatto diretto con materiali di ogni genere, attivando al contempo le mani, il pensiero e le emozioni e valorizzando al massimo la creatività e l'espressività di ogni bambino.

---

<sup>1</sup> Loris Malaguzzi (1920-1994), pedagogo e insegnante, fu per tutta la sua vita promotore di un pensiero educativo innovativo, capace di valorizzare le potenzialità dei bambini esplicitate nei cosiddetti “cento linguaggi”, termine da lui coniato per indicare tutti i metodi di espressione di cui si possono servire i più piccoli; il suo lavoro ricevette numerosi riconoscimenti italiani ed internazionali.



Fig. 4.1 Fotografia datata 1970 della scuola per l'infanzia Diana, la prima della rete Reggio Children.

Alla fine degli anni '90 venne sviluppata una ricerca da Reggio Children con il contributo della Domus Academy di Milano, il cui obiettivo era quello di studiare al meglio la progettazione dell'ambiente per l'infanzia, in particolare nella sua valenza di spazio relazionale, poiché secondo la filosofia di Malaguzzi il successo di un ambiente scolastico è legato alla quantità e alla qualità delle relazioni che esso consente di creare. Questa ricerca induce a considerare i diversi elementi che compongono uno spazio scolastico non più come aspetti isolati indipendenti l'uno dall'altro, ma come connessi fra loro, e ne evidenzia alcuni aspetti in funzione delle reazioni che susciterà nei bambini. Così la luce diventa un elemento creativo non solo per illuminare l'ambiente, ma anche per permettere la creazione di un paesaggio luminoso articolato con un mix di varie sorgenti luminose, preferibilmente calde, regolabili e orientabili anche dai bambini. Il livello sonoro è il secondo elemento studiato, in particolare per le sue implicazioni relazionali e comunicative strettamente legate all'organizzazione dello spazio; basti pensare che predisporre già nella fase del progetto acustico spazi articolati e differenziati per determinate attività da svolgersi in piccoli gruppi, in aggiunta a scelte di natura didattica (come limitare i tempi dedicati alla lezione frontale o alla discussione), può incentivare in misura maggiore il reciproco ascolto ed il rispetto dei turni di parola. Anche l'olfatto viene incluso nella ricerca perché nell'esperienza dei bambini i profumi o gli odori contribuiscono a connotare un luogo, e sono perciò fondamentali nel definire la qualità architettonica emotiva e percettiva dello stesso. L'analisi di questi e di altri fattori, per una progettazione più ragionata delle scuole dell'infanzia e degli asili, è stata condotta secondo un approccio interdisciplinare con il coinvolgimento di varie figure professionali, oltre ai docenti e ai pedagoghi anche architetti, designers, medici, ingegneri, artisti ecc.

## 4.1.1 LA SCUOLA COMUNALE PER L'INFANZIA DIANA – REGGIO EMILIA

Reggio Children iniziò a ricevere riconoscimenti internazionali nel 1991, quando la rivista statunitense Newsweek assegnò alla scuola comunale dell'infanzia "Diana" (in rappresentanza di tutte le scuole e gli asili facenti parte della rete reggiana) il titolo di "istituzione più all'avanguardia nel mondo nel campo dell'educazione infantile" secondo una giuria di esperti stranieri. La scuola Diana, inaugurata nel 1970, fu progettata secondo i principi e i criteri elaborati da Malaguzzi per offrire ai bambini un ambiente simbolico, sensoriale e mutevole, una sorta di "atelier diffuso" che potesse stimolare al massimo le loro menti e i loro corpi. Lo spazio architettonico infatti riveste un ruolo fondamentale nel progetto didattico della scuola Diana, "l'ambiente acquista [...] una funzione educativa: è considerato il "terzo educatore" insieme agli insegnanti. Affinché ciò avvenga, è necessario che lo spazio sia flessibile e capace di supportare frequenti modifiche da parte dei bambini e degli insegnanti, per rispondere al meglio al loro bisogno di costruire attivamente la loro conoscenza. Tutto ciò che circonda la scuola e che è conservato in essa - gli oggetti, i materiali, le strutture - non sono visti come materiali passivi ma, al contrario, come elementi che condizionano le - e sono condizionati dalle - azioni dei bambini e degli adulti che agiscono al suo interno"<sup>2</sup>. L'ambiente della scuola è quindi concepito come un insieme di spazi in evoluzione, flessibili nel tempo e trasformabili in funzione dei processi di apprendimento adottati in una determinata circostanza da bambini e docenti. Il progetto degli spazi interni non si concluse con l'inaugurazione della scuola, ma venne ulteriormente migliorato a seguito di ricerche e analisi basate sulle esigenze degli utenti, condotte nel corso degli anni successivi. Nel 1976 erano stati organizzati alcuni gruppi di lavoro, formati da educatori e pedagogisti, incaricati di studiare i tempi e i modi d'uso dello spazio in alcune scuole adottate come campione d'indagine; erano stati analizzati gli spostamenti entro fasce orarie definite dei bambini, delle insegnanti, del resto del personale e dei genitori, inoltre era stata realizzata una valutazione della qualità e dell'identità che i vari ambienti avevano assunto, oltre che della loro funzionalità comunicativa. Da queste analisi si giunse alla proposta di creare dei piccoli atelier in ogni sezione, complementari all'atelier principale.

Oggi la scuola per l'infanzia Diana accoglie 75 bambini di età compresa fra i 3 e i 5 anni, si sviluppa interamente su un unico piano secondo una pianta quadrata il cui fulcro centrale è la "piazza" coperta: su di

---

2 Edwards C., Forman G., Gandini L. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, 1995, p. 336

*Pianta della scuola  
comunale per l'infanzia  
Diana a Reggio Emilia.*

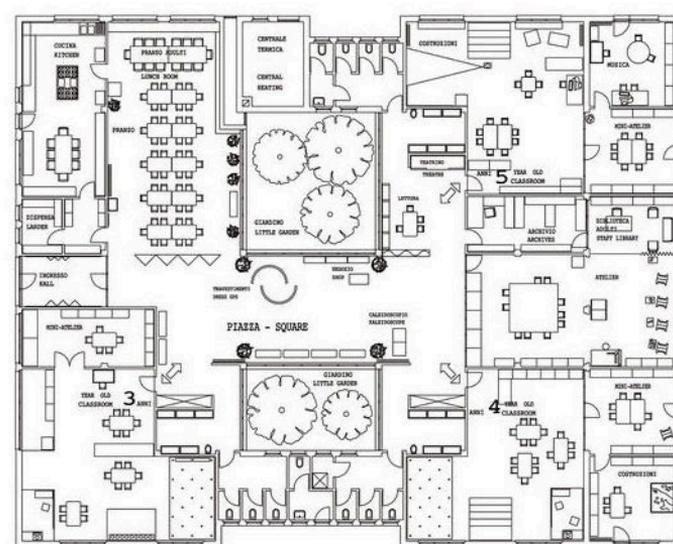


Fig. 4.2

essa si affacciano le tre sezioni (una per ogni fascia d'età), l'atelier principale e due piccoli giardini a corte che diffondono la luce naturale nell'ambiente interno. Nel 2016 la scuola è stata sottoposta a lavori di riqualificazione e manutenzione che non ne hanno però modificato l'assetto originario. Le tre sezioni, ciascuna dotata di un mini-atelier e dei servizi igienici di pertinenza, occupano tre rispettivi angoli della pianta quadrangolare, mentre il quarto angolo ospita la cucina e l'area riservata al pranzo. La piazza è considerata il cuore della scuola, luogo di incontro che accoglie i bambini senza differenze di età, non mette in relazione solamente degli spazi, ma anche gli stessi fruitori della scuola: qui i più piccoli creano legami attraverso il dialogo ed il gioco spontaneo, muovendosi liberamente nell'ambiente e sperimentando gli angoli di attività come il mobile circolare per i travestimenti, il teatro dei burattini, il caleidoscopio e gli specchi curvi. Il grande atelier è visibile fin dall'ingresso attraverso la piazza, grazie alle ampie vetrate che attraversano come cannocchiali l'intero corpo edilizio; la trasparenza e la comunicabilità infatti sono due dei canoni architettonici sui quali si basa il progetto, affinché ogni bambino possa osservare ciò che lo circonda da più punti di vista ed essere stimolato dalle attività che vengono svolte anche nelle aree vicine, con la possibilità di scegliere liberamente a quali attività partecipare. Anche la circolarità dello spazio è stata adottata metaforicamente come criterio guida, nel rappresentare la possibilità dei bambini di transitare da un ambiente ad un altro senza impedimenti con o senza le loro attività, alcune delle quali sono trasportabili come il gioco simbolico in valigia mentre altre si generano da incontri spontanei, come i giochi di carte in piazza.

La sezione dedicata ai bambini di 3 anni comprende due ambienti, il più grande dei quali è diviso in angoli funzionali per mezzo degli arredi ed è messo in comunicazione con il secondo ambiente (il mini-atelier) da una vetrata. L'angolo delle attività motorie è il più ampio: qui i bambini possono arrampicarsi su una scala apposita, svagarsi sui cuscini



Fig. 4.3

*Vista dell'area di ingresso della scuola per l'infanzia Diana, sullo sfondo è visibile l'atelier.*

o provare la pedana delle costruzioni. Accanto è collocata la scalinata per le assemblee, un luogo di forte connotazione simbolica perché generatore di relazioni, dove i bambini prendono insieme decisioni e sentono di essere parte della costruzione comune delle esperienze. L'area centrale della sezione ospita grandi tavoli per attività grafiche, e un tavolo luminoso affiancato dallo scaffale da cui attingere i vari materiali. Un altro angolo è occupato dalla casetta del gioco simbolico, realizzata con pannelli decorati e chiusi in alto da un telo bianco che rappresenta il tetto. Nel mini-atelier i bambini in piccoli gruppi si applicano su progetti che continuano per più giornate, e i cui risultati vengono esposti sulle pareti della sezione; i disegni appesi divengono quasi la seconda pelle della scuola trasformando la parete in un mezzo di comunicazione dell'attività didattica. Il mini-atelier della sezione dei bambini di tre anni ha inoltre un contatto visivo diretto con l'ingresso, fornito da una vetrata da cui i più piccoli possono salutare i genitori al momento del distacco e del ricongiungimento.

Le sezioni dei bambini di 4 e di 5 anni seguono a grandi linee la stessa disposizione degli angoli funzionali della sezione per i bambini di 3 anni, ma a differenza di quest'ultima sono dotate ciascuna di un ambiente aggiuntivo definito il "terzo spazio", che ha finalità differenti in base all'età dei bambini. Nella sezione dei 4 anni il terzo spazio è ricco di stimoli: i bambini possono utilizzare da soli i dispositivi digitali, oppure possono avvicinarsi a oggetti naturali, materiali di ogni tipo, e persino alla musica; nella sezione dei 5 anni invece il terzo spazio è stato pensato come un luogo più raccolto, finalizzato soprattutto agli esperimenti con i linguaggi visivi e musicali e attrezzato con un computer dotato di proiettore accessibile ai bambini, in questa stanza è ospitata anche una piccola biblioteca e dei contenitori individuali destinati agli oggetti preferiti di ogni bambino. Resta costante in tutte le sezioni l'utilizzo delle ampie vetrate che permettono una visuale completa dei vari ambienti dedicati e un contatto visivo continuo con la natura circostante.

## 4.2 IL “BARNEHAGE” NORVEGESE

I sistemi europei di ECEC ovvero di “Early Childhood Education and Care” (finalizzati a creare una politica di collaborazione strategica a livello europeo sul tema dell’educazione della prima infanzia) riconoscono nel sistema educativo scandinavo il modello più virtuoso nell’offerta e nell’accessibilità riguardante i servizi per l’infanzia. Infatti solamente in Norvegia, Svezia, Finlandia e Danimarca l’effettiva offerta di posti in strutture scolastiche dedicate ai bambini corrisponde alla domanda, questi Paesi offrono un servizio ECEC sovvenzionato che riserva di diritto un posto per ogni bambino fin dal primo anno di età, oltre alle riduzioni ed alle esenzioni previste.

Analizzando nello specifico il caso della Norvegia si nota come per legge i Comuni siano le autorità locali a cui è affidata la gestione giuridica della scuola per l’infanzia, definita in norvegese “barnehage”, essi hanno il compito di garantire un numero sufficiente di posti per tutti i bambini che lo richiedono. Circa il 50% dei servizi per l’infanzia è di proprietà privata e spetta al Comune dare loro l’approvazione legale, in funzione dell’osservanza dei requisiti di idoneità richiesti in termini di contenuto e scopo.

Il piano didattico adottato nelle scuole d’infanzia norvegesi prevede sette aree di apprendimento, strettamente collegate al programma che verrà poi affrontato nella scuola primaria:

- comunicazione, lingua e testo;
- corpo, movimento e salute;
- arte, cultura e creatività;
- natura, ambiente e tecnologia;
- etica, religione e filosofia;
- comunità locale e società;
- numeri, spazi e forme.

In Norvegia le scuole per l’infanzia sono tenute a dare peso al background sociale, etnico e culturale di ogni bambino: il barnehage è da considerarsi prima di ogni cosa una comunità inclusiva che ha spazio per tutti, compresi i figli di famiglie immigrate, perciò nel piano didattico è data grande importanza alle attività che stimolano la competenza linguistica e sociale dei bambini. Gli insegnanti dedicano molta attenzione all’inserimento dei bambini stranieri con difficoltà linguistiche, facendo loro svolgere giochi che favoriscano la memorizzazione dei termini; inoltre è fornito loro il supporto di un logopedista una volta a settimana, per lezioni che vertono esclusivamente sull’apprendimento linguistico. La dimensione inclusiva linguistica è particolarmente cara ai norvegesi, e indica un modello educativo estremamente all’avanguardia, non ancora pienamente recepito dall’Italia. Basti pensare che nel barnehage si tiene in grande considerazione la lingua madre dei bambini stranieri, tanto da

fornire loro l'assistenza periodica di un'assistente madrelingua che li affianca affinché non dimentichino la loro lingua d'origine.

In Norvegia non vi è distinzione fra nido e scuola materna, il barnehage ospita tutti i bambini di età compresa fra 1 e 5 anni, dividendoli in due gruppi: i più piccoli di 1-2 anni e i più grandi dai 3 ai 5 anni. Il programma giornaliero alterna ai pasti (colazione, pranzo e merenda) una serie di attività e giochi. Al mattino i bambini si adoperano nelle attività guidate condotte nell'ambiente interno, dove giocano, fanno lavoretti manuali, ascoltano fiabe e cantano, temporaneamente divisi per classi di età. Dopo pranzo invece i più piccoli vengono preparati al riposo nelle carrozzine mentre i più grandi possono giocare liberamente; è importante specificare che entrambe le attività vengono condotte all'aperto, poiché un altro cardine dell'educazione scandinava è che i bambini trascorrono ogni giorno del tempo a contatto con l'ambiente esterno per beneficiare dell'aria fresca e della vicinanza alla natura. Per i norvegesi il tempo non fa differenza, le giornate possono essere più o meno fredde ma ciò che importa è che i bambini siano adeguatamente vestiti per le intemperie, per questo nel barnehage è sempre previsto uno o più ambienti destinati agli spogliatoi e agli armadietti in cui i bambini ripongono gli indumenti necessari per le uscite.

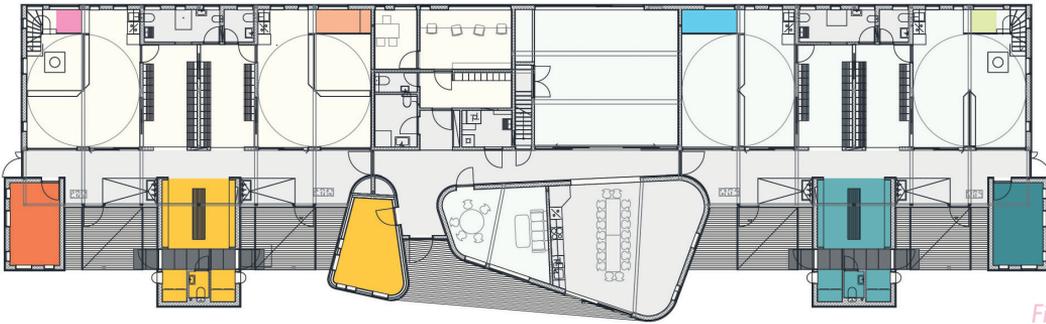


Fig. 4.4

In alto pianta della scuola per l'infanzia Fjellvegen a Tromsø, in Norvegia. In basso a sinistra vista del fronte nord, a destra fotografia della parete mobile attrezzata per l'arrampicata.

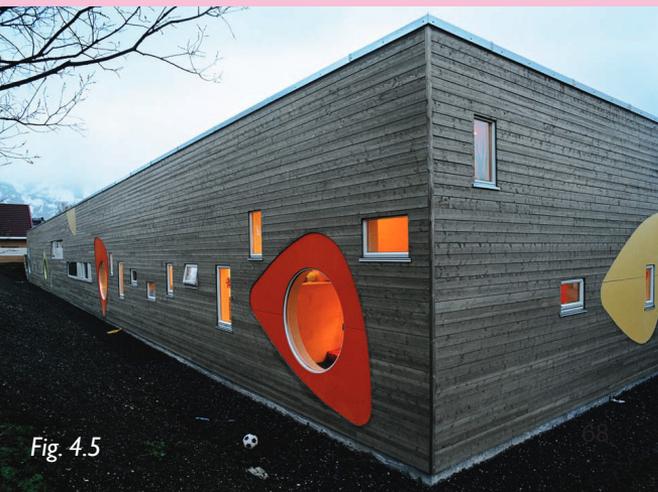


Fig. 4.5



Fig. 4.6

## 4.2.1 FJELLVEGEN BARNEHAGE - TROMSØ

Il progetto curato dallo studio architettonico 70°N per un barnehage a Tromsø rappresenta un esempio ben riuscito di sintonia assoluta fra ambiente didattico e gioco. Questa scuola di 622 m<sup>2</sup> è il risultato di un concorso indetto dalla città di Tromsø per rispondere alla crescente domanda di strutture per l'infanzia. Nel bando si richiedevano proposte che mettessero in discussione l'assetto tradizionale degli asili e che fossero orientate verso la sperimentazione di elementi spaziali come parte integrante del metodo pedagogico. Il progetto di 70°N non solo risponde a pieno alle richieste del concorso ma inoltre si contraddistingue per l'attenzione posta nei confronti della flessibilità, della modificabilità e dell'interattività dello spazio educativo. Il barnehage inaugurato nel 2006 è in grado di ospitare 72 bambini di età compresa tra 1 e 5 anni. L'edificio si compone di una serie di zone longitudinali che definiscono un passaggio graduale dagli spazi esterni a quelli interni: il cortile esterno è occupato da un parco giochi sul quale si affaccia il porticato, che permette una migliore gestione del microclima interno, soprattutto considerata la rigidità delle temperature nel nord Europa; la "strada interna" rappresenta una zona di transizione utilizzata dai bambini per lo svago e dotata di piccole aree per i giochi d'acqua, da qui si accede ai nuclei funzionali indipendenti ovvero la mensa, le stanze per le attività collettive e gli spogliatoi; l'ultima zona longitudinale ospita le quattro unità didattiche, i guardaroba e l'area riservata al personale. Ogni unità didattica è caratterizzata da due pareti mobili che, ruotando intorno ad un perno posto al centro della sezione, consentono di suddividere l'aula in più ambienti con diverse ampiezze e diverse funzioni, integrandosi con gli spazi adiacenti secondo varie combinazioni che garantiscono un ambiente sempre nuovo e stimolante per la curiosità dei bambini. Queste pareti sono realizzate in compensato e legno massello, sono agganciate al perno lungo un'estremità mentre alla base dell'estremità opposta sono fissate le ruote che permettono una rotazione completa. La loro altezza è intermedia e non raggiunge il soffitto, così da non creare impedimenti alla luce naturale che penetra dai lucernari. Le pareti mobili non sono semplici complementi d'arredo, ma sono piuttosto elementi tridimensionali sovrapposti all'architettura dell'edificio, che possono essere trasformati ed esplorati dai bambini e che incorporano varie strutture di gioco come tavoli da disegno, supporti da arrampicata, teatrini girevoli e lavagne. Specchi e partizioni vetrate integrate nelle pareti consentono agli insegnanti di vigilare senza rischi e forniscono nuovi stimoli sensoriali ai piccoli. L'unità didattica si trasforma così in uno spazio ludico e allo stesso tempo educativo straordinariamente versatile, in grado di ospitare anche delle piccole aree per le attività più quiete, come la lettura, nei mezzanini. La necessità di poter gestire

al meglio l'escursione termica dovuta alle temperature esterne ha reso necessaria un'accurata progettazione delle aree di ingresso che consistono in due vere e proprie camere di compensazione (degli spogliatoi preliminari) per indossare e riporre gli indumenti utilizzati per il gioco all'aperto, indipendenti dai guardaroba adiacenti che sono utilizzati come spazio di mediazione e collegamento alle unità didattiche. L'uso del colore è stato studiato dai progettisti in funzione dell'influenza che esercita sulla concentrazione dei bambini: si è scelto di utilizzare delle tonalità neutre nella maggior parte degli ambienti, riservando i colori caldi come il rosso e l'arancione alle aree di gioco, poiché ritenuti in grado di suscitare curiosità e frenesia, e cercando di evitare un eventuale effetto di distrazione nei bambini dovuto ad un uso indiscriminato dei colori.

*Dettaglio esterno della facciata, sono visibili gli spazi interni, l'angolo lettura e le pareti mobili.*



Fig. 4.7

## 4.3 SISTEMA EDUCATIVO PER L'INFANZIA IN SVEZIA

In Svezia l'offerta educativa precedente alla scuola primaria comprende tre diverse tipologie di servizi: la scuola pre-primaria (förskola), la cura pedagogica (familjedaghem) e la scuola pre-primaria aperta (öppen förskola). I bambini non possono frequentare le scuole per l'infanzia prima del compimento del primo anno d'età, il governo svedese infatti cerca di incentivare il tempo che i genitori possono trascorrere a casa con i figli, elargendo anche contributi adatti che consistono in 480 giorni di congedo parentale pagato per ogni bambino, utilizzabili fino all'ottavo anno di età del figlio, con la possibilità di spartire i giorni tra madre e padre in base alle esigenze familiari. Le municipalità sono tenute a garantire un posto nella scuola pre-primaria a tutti i bambini da uno a 5 anni di età che abbiano genitori che lavorano o studiano, mentre i bambini di genitori disoccupati hanno diritto a un posto per almeno 3 ore al giorno oppure per 15 ore totali a settimana. Quella definita "cura pedagogica" consiste nella presa in carico dei bambini in età prescolare da parte di educatori che badano loro a casa propria per un determinato arco temporale della giornata; molti genitori ritengono più vantaggiosa questa forma di servizio per l'infanzia perché i bambini si trovano a condividere un ambiente e un'atmosfera familiare in piccoli gruppi. La terza tipologia, ovvero la "scuola aperta", è rivolta a bambini da 1 a 5 anni di età accompagnati da un adulto, non è necessario alcun genere di iscrizione ma sono i genitori a decidere con quale frequenza portare i figli nella öppen förskola. Questo servizio è gratuito ed è strutturato come un programma educativo supplementare rivolto ai bambini che non sono iscritti alla förskola, le attività qui proposte sono svolte sotto la supervisione costante del genitore che è sempre responsabile del proprio figlio. In generale ogni scuola è libera di organizzare i propri orari in base alle esigenze complessive dei genitori, esistono persino alcune scuole dell'infanzia aperte solo di notte.

In Svezia le scuole per l'infanzia si attengono ad un documento ufficiale definito "curriculum" (istituito dal governo svedese) che indica gli obiettivi "aspirazionali" da perseguire ma non il metodo didattico da adottare, spetta infatti alla singola scuola scegliere quale pedagogia e quali strategie utilizzare per promuovere il raggiungimento di tali obiettivi, è altresì specificato che le attività educative dovrebbero essere svolte in modo da stimolare lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini.

Un numero crescente di scuole dell'infanzia ha scelto di adottare un approccio pedagogico particolare (come il Reggio Emilia Approach) oppure un focus tematico di conoscenza (ad esempio l'ambiente, lo sport, la scienza, la lingua o la matematica) così da facilitare la scelta dei

genitori anche sulla base delle esigenze e degli interessi individuali dei figli.

In generale il concetto pedagogico di partenza è quello di andare incontro alle attitudini e alla curiosità dei bambini piuttosto che concentrarsi sulla didattica: se essi mostrano interesse per un determinato oggetto o fenomeno se ne trarranno delle lezioni, dei piccoli progetti su cui lavorare e dei ragionamenti su cui argomentare. Proprio per tale ragione il sistema educativo in Svezia non si basa su una scala di valutazione, ma al contrario il rendimento dei bambini non viene mai valutato perché i voti sono ritenuti dei possibili generatori di stress. Complessivamente la scuola per l'infanzia svedese è basata più sullo sviluppo delle competenze personali mediante la ricerca e la costruzione di progetti personalizzati.

Come in Norvegia anche in Svezia è tenuto in grande considerazione il gioco all'aria aperta, in contatto con la natura indipendentemente dalle basse temperature che si raggiungono durante gran parte dell'anno, i bambini vengono fatti svagare negli spazi esterni per almeno due ore al giorno, mentre d'estate le attività giornaliere si svolgono quasi interamente all'esterno e sono addirittura disponibili dei corsi di formazione riservati agli educatori che vogliono praticare la "utepedagogik" cioè la pedagogia all'aperto.

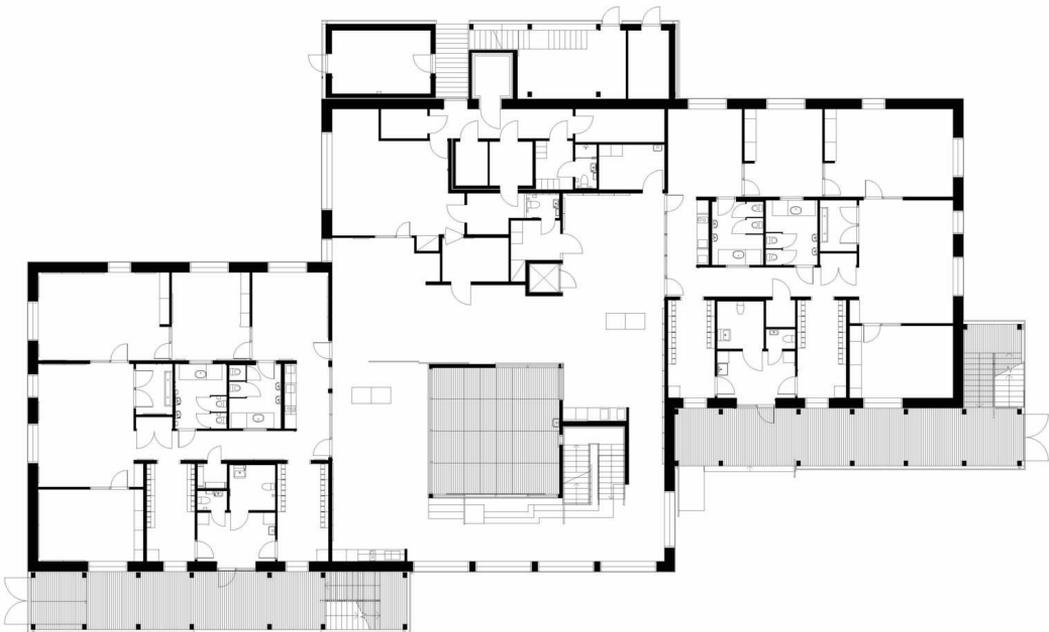


Fig. 4.8

*In alto pianta del primo piano della scuola per l'infanzia Lustigkulla ad Alsike, nei pressi di Stoccolma. Nella pagina accanto una rappresentazione dell'area comune al piano terra, anche adibita a mensa, con i suoi laboratori alimentari e il suo piccolo orto interno, affidato alla cura dei bambini.*

### 4.3.1 LUSTIGKULLA FÖRSKOLA - ALSIKE

La scuola per l'infanzia Lustigkulla, situata nel comune di Alsike non lontano dalla capitale Stoccolma, è stata inaugurata nel gennaio del 2018 e rappresenta uno degli edifici scolastici più all'avanguardia del territorio perché costruito secondo i criteri di "Passive House", dotato di un'efficienza energetica talmente elevata da abbattere il consumo energetico del 70% rispetto ad un edificio tradizionale, riducendo così le emissioni di anidride carbonica. Il progetto curato dallo studio Arkitema Architects si articola su due livelli, contenenti in totale otto unità pedagogiche che possono ospitare tra i 150 e i 160 bambini. Il piano inferiore è riservato alle attività guidate dei bambini da 1 a 3 anni, mentre il piano superiore per quelli dai 3 ai 5 anni; per le attività all'aperto in genere non si creano delle divisioni per fasce di età.

Il progetto architettonico cerca di sviluppare il tema pedagogico scelto dalla förskola, ovvero la scienza e la tecnologia. Le unità pedagogiche non sono da intendersi in senso tradizionale come delle aule assegnate ad un determinato numero di bambini, ma sono piuttosto delle stanze di apprendimento ciascuna dedicata ad un sottotema diverso, utilizzabili a piacimento per esperienze differenti nelle attività quotidiane. Le stanze hanno accesso diretto a terrazze in legno di dimensioni variabili, che supportano le attività didattiche della scuola e rafforzano il contatto tra ambiente esterno e interno. I due blocchi laterali occupati dalle unità pedagogiche sono in diretto collegamento con il nucleo centrale della scuola, un grande blocco che al piano inferiore ospita l'area mensa (nonché sala comune) ed il giardino coperto. La mensa è un luogo di incontro dotato di un laboratorio alimentare, in cui è presente una cucina più piccola dove i bambini possono imparare a cucinare, l'ampio patio ospita inoltre i vasconi per la coltivazione di verdure e spezie, nelle quali i bambini seminano e si occupano in prima persona delle piantine, imparando quale sia il ciclo di produzione del cibo che si serve nella mensa scolastica. L'ambiente didattico della Lustigkulla förskola è studiato per essere il più possibile creativo e stimolante per ogni bambino. Anche il metodo pedagogico adottato segue i presupposti dati dal tema scientifico: le attività sono progettate in base alle esperienze e alle ipotesi di ogni bambino, gli educatori si pongono in questo clima di scoperta come dei compagni di viaggio assistendo e assecondando i piccoli nelle loro attività quotidiane e favorendo la comunicazione e l'interazione reciproca.



Fig. 4.9

## 4.4 EDUCARE NELLA NATURA: IL MODELLO DANESE

Come già accennato in precedenza il sistema educativo danese è considerato, al pari degli altri paesi scandinavi, fra i migliori a livello internazionale per organizzazione e offerta di servizi per l'infanzia. Il sistema propone diverse soluzioni che si adattano alle esigenze di ogni famiglia: il nido d'infanzia o vuggestue in danese, che accoglie i bambini dai 6 mesi ai 3 anni, la scuola dell'infanzia børnehave per i bambini tra i 3 e i 6 anni, un'ulteriore opzione è l'aldersintegrerede letteralmente "classi integrate per età" che si potrebbe definire come una sorta di istituto pre-primario comprensivo che ospita bambini da 1 a 6 anni di età. Negli ultimi anni si è diffusa sempre più una quarta alternativa piuttosto originale: la "scuola nel bosco" o skovbørnehave. Un aspetto qualificante dell'approccio pedagogico danese riguarda proprio il rapporto con la natura, che se nei paesi del Nord Europa è tenuto in grande considerazione qui è addirittura considerato il fondamento dell'educazione infantile.

La scuola nel bosco nacque nel 1950 su iniziativa privata di Ella Flatau, una donna madre di quattro bambini che trascorrevva gran parte del suo tempo a giocare con i propri figli nel bosco, constatando gli effetti positivi che la natura generava sul benessere psicologico e fisico dei bambini. Ella, affiancata da un gruppo di genitori, decise dunque di fondare la prima skovbørnehave, destando ampi consensi anche in altre nazioni europee. Attualmente la scuola nel bosco è diffusa, oltre che in Danimarca, in Germania dove ha riscosso grande successo con la denominazione di "waldkindergarten", e in Svezia come "I Ur och Skur"; alcuni casi sono rintracciabili anche nel Nord Italia, seppur risultino ancora poco conosciuti a livello nazionale.

In Danimarca il modello di scuola nel bosco ha iniziato a diffondersi concretamente solo all'inizio del XXI secolo, tanto da registrare nel 2017 circa seicento skovbørnehave sul territorio nazionale. Si tratta di un servizio comunale a tutti gli effetti, con un numero prestabilito di posti da assegnare come in qualunque altra scuola materna, per i bambini tra i 3 e i 6 anni; questo modello didattico ha rappresentato un'efficace soluzione all'esubero di iscrizioni alla scuola dell'infanzia e consente allo stesso tempo ai bambini di sperimentare il contatto diretto con la natura e i benefici che da essa si traggono.

In generale la tipologia delle scuole nel bosco varia in base al contesto e alle risorse che il territorio offre, ma ciò che distingue questo servizio per l'infanzia da tutti gli altri è l'assenza di una vera e propria scuola, o per meglio dire l'assenza di un complesso architettonico apposito: la scuola è il bosco stesso, è identificata con la natura che circonda i bambini, le

pareti sono gli alberi, gli arbusti, il terreno è il pavimento e gli animali che vi abitano sono parte integrante del processo educativo. Queste scuole raramente hanno a disposizione un edificio vero e proprio, ma nella maggior parte dei casi dispongono solamente di un “rifugio” cioè di una struttura adatta per situazioni di emergenza, legate ad esempio a giornate in cui il clima è particolarmente avverso, e utile anche per riporre i materiali e gli attrezzi utilizzati per le attività didattiche all’aperto. Nelle grandi città vi è comunque la possibilità di iscrivere i bambini ad una scuola nel bosco grazie ad un sistema di trasferimento studiato ad hoc: la mattina i genitori portano i propri figli presso un “centro di raccolta” dove i bambini sono accolti dagli educatori per la colazione e in seguito fatti salire su pullman che li condurranno nel bosco. Una volta giunti a destinazione i bambini sono lasciati liberi di scegliere autonomamente le attività da svolgere nel rispetto del gruppo e dei materiali disponibili, possono muoversi tra esterno e interno (nel caso in cui sia presente un edificio di appoggio per alcune attività) in piena libertà mentre gli educatori, sempre presenti, ricoprono solo il ruolo di supervisori o addirittura di compagni di gioco. I bambini in queste scuole all’aperto sono assistiti anche da biologi o esperti in materie scientifiche che li accompagnano nell’esplorazione del bosco e chiariscono i loro dubbi.

Il metodo didattico basato sulla libertà di scelta spontanea dei bambini non è una caratteristica propria solo delle scuole nel bosco, ma è in generale tipica di tutti i servizi per l’infanzia danesi. La modalità organizzativa adottata in Danimarca nelle scuole dell’infanzia è infatti definita di “lavoro aperto”, questo significa che le aggregazioni tra bambini e quelle tra adulti e bambini sono libere.

#### 4.4. I AJSTRUP SKOLE - AARHUS

L’Ajstrup Skole, localizzata in aperta campagna a pochi chilometri dalla città di Aarhus, era una vecchia scuola primaria costruita nel 1950 a cui è stata data nuova vita a partire dal 1995 per ospitare i servizi della scuola nel bosco municipale. Non si tratta di una riqualificazione programmata del fabbricato, in quanto non si è intervenuto sull’esistente seguendo un progetto architettonico, ma piuttosto si è verificato un passaggio di testimone nella gestione della struttura che era nell’effettivo inutilizzata dal 1993. L’ex scuola primaria dispone di circa 1400 m<sup>2</sup> coperti ed è in grado di ospitare fino a 120 bambini e 25 adulti (fra educatori e collaboratori).

L’edificio con pianta ad L, percorsa lungo tutto il perimetro da grandi vetrate, si articola su due livelli: dal cortile anteriore cementato si accede all’atrio su cui si apre una scalinata che porta al piano superiore, qui si trovano uno spogliatoio di grandi dimensioni in cui ciascun bambino



Fig. 4.10



Fig. 4.11

*Scuola nel bosco di Ajstrup, in Danimarca. A sinistra i bambini abbigliati per le attività all'aperto*

ha un proprio armadietto assegnato, la stanza per il relax e una stanza allestita a teatro, nella quale i bambini si riuniscono tutti una volta a settimana per dare vita a piccole rappresentazioni; al pian terreno si trova un grande ambiente condiviso con funzione di soggiorno e cucina, illuminato da grandi finestre che si affacciano sul cortile retrostante la scuola. Dal soggiorno, attraverso una porta-finestra, si accede ad un ambiente con grandi tavolate e panche che ha la funzione di “piazza” e luogo d’incontro, dove ci si siede a mangiare tutti insieme; annesso a questo spazio si trova un gazebo semicoperto che ospita una cucina a legna in muratura dove due o tre volte alla settimana gli adulti cucinano le pietanze insieme ai bambini.

Il complesso scolastico all'esterno è circondato da due ettari di bosco nei quali gli educatori hanno predisposto varie aree di gioco e di attività didattiche, con le quali i bambini possono scegliere di approcciarsi in base ai propri interessi del momento. Nel cortile retrostante in particolare sono state organizzate varie “postazioni”: un piccolo teatro in cui fare rappresentazioni all'aperto, un recinto con alcuni cavalli, un giardino-orto che gli stessi bambini seguono personalmente, una stalla per le capre e altri animali, un piccolo magazzino con gli attrezzi per i lavoretti all'aperto, un'area falò circondata da pietre che sono utilizzate come sedute e varie altre strutture in legno pensate per il gioco libero, oltre a percorsi con collinette, tronchi e balle di paglia da cui saltare. Questo ampio spazio attrezzato all'aperto trasmette ai bambini stimoli sensoriali differenti ed è parte integrante della scelta pedagogica di base condivisa in questa scuola: arricchire l'ambiente per stimolare ed ampliare gli interessi di ogni singolo bambino, sempre nel rispetto della sua libertà di scelta. Nell'Ajstrup Skole è presente anche un atelier per la pittura di grandi dimensioni, con pareti rivestite di scaffali per riporre i vari materiali e gli strumenti utili a dipingere e sperimentare con i colori; il laboratorio è allestito con numerosi sgabelli e grandi tavoli su cui i

bambini possono lavorare assistiti da un pittore che si rende disponibile tre o quattro volte alla settimana. Infine al piano seminterrato la vecchia palestra della scuola primaria è utilizzata come ulteriore ambiente per il gioco libero o per il relax. I bambini si muovono fra gli ambienti interni e gli spazi esterni liberamente, mentre gli adulti supervisionano le postazioni e i vari laboratori della scuola, anche per questo a livello didattico si struttura molto poco il tempo in modo tale che i bambini abbiano piena responsabilità delle proprie scelte.

Non vi sono vere e proprie classi stabilite in base all'età dei piccoli ma solo quattro gruppi estremamente flessibili ciascuno composto da trenta bambini assegnati a cinque o sei educatori, questo tipo di organizzazione è adottato soprattutto per comprendere meglio i bisogni e le competenze di ogni bambino e per fornire un punto di riferimento immediato ai genitori, nonostante si preferisca che durante la giornata le aggregazioni fra i bambini siano spontanee.

Il metodo educativo adottato è molto versatile: in generale si tende a dare poche regole ben definite, come quella di non uscire dai confini della proprietà scolastica, mentre le altre regole vengono negoziate con i bambini in un dato momento a seconda delle situazioni che si presentano. L'attività motoria e l'educazione alimentare rappresentano per gli educatori la base di uno sviluppo intellettuale di qualità, perciò è data grande importanza oltre che alle attività libere anche alla preparazione dei pasti, alla quale tutti hanno la possibilità di partecipare: i bambini colgono bacche e mirtilli con cui imparano a fare le marmellate, raccolgono le uova delle galline e quando queste vengono uccise possono aiutare gli adulti a spennarle e a cucinarle. I piccoli non vengono in alcun modo privati del confronto diretto con la realtà, e a tal proposito i pedagogisti e gli educatori li incoraggiano ad osservare la fine del ciclo di vita degli animali, per sviluppare in loro la consapevolezza e la capacità di affrontare le avversità della vita.

Fig. 4.12 *I bambini si prendono cura personalmente dell'orto della scuola di Ajstrup.*



## FONTI DELLE IMMAGINI

- Figura 4.1 <https://gazzettadireggio.gelocal.it/reggio/foto-e-video/2016/03/11/fotogalleria/reggio-emilia-l-asilo-diana-festeggia-i-suoi-46-anni-con-i-bambini-di-allora-l.13107728>
- Figura 4.2 <https://www.flickr.com/photos/77276861@N04/6936995936/in/photostream/>
- Figura 4.3 [https://iicchicago.esteri.it/iic\\_chicago/en/gli\\_eventi/calendario/2019/10/the-international-success-of-the.html](https://iicchicago.esteri.it/iic_chicago/en/gli_eventi/calendario/2019/10/the-international-success-of-the.html)
- Figura 4.4 <https://www.archdaily.com/6267/kindergartens-70%25c2%25ban-arkitektur>
- Figura 4.5 <https://www.archdaily.com/6267/kindergartens-70%25c2%25ban-arkitektur>
- Figura 4.6 <https://www.archdaily.com/6267/kindergartens-70%25c2%25ban-arkitektur>
- Figura 4.7 <https://www.archdaily.com/6267/kindergartens-70%25c2%25ban-arkitektur>
- Figura 4.8 <https://ita.architecturaldesignschool.com/lustigkulla-preschool-14657>
- Figura 4.9 <https://arkitema.com/da/arkitektur/laering/lustigkulla-boernehave>
- Figura 4.10 <http://zeroseiup.eu/un-viaggio-nei-servizi-prescolari-di-aarhus-in-danimarca/>
- Figura 4.11 <https://lascuolanelbosco.fondazionevillaghigi.it/2017/11/13/viaggio-a-aarhus-danimarca/>
- Figura 4.12 <https://kidsaarhus.dk/nyt-center-skal-faa-flere-boern-naturen/>

## CAPITOLO 5

**SCUOLE PER L'INFANZIA COME PROGETTO  
SOCIALE-AZIENDALE IN PIEMONTE**

## 5. SCUOLE PER L'INFANZIA COME PROGETTO SOCIALE- AZIENDALE IN PIEMONTE

---

Le scuole per l'infanzia non sono solamente il risultato di iniziative statali o una forma di guadagno gestita da privati, talvolta alcuni imprenditori comprendono la reale potenzialità di una buona educazione fornita fin dall'infanzia, e scelgono di dedicare parte dei propri profitti alla realizzazione di tali servizi. Uno dei casi italiani più emblematici è quello rappresentato dalla serie di servizi per l'infanzia fatti costruire ad Ivrea da Adriano Olivetti<sup>1</sup> per i figli dei propri dipendenti. In questo capitolo, partendo dall'esperienza olivettiana fino ad arrivare ai nostri giorni, si presenteranno alcuni casi di asili e scuole per l'infanzia realizzati da aziende piemontesi, segnali concreti dell'affermazione di un nuovo modo di intendere l'educazione, non solo frutto di una politica di welfare per i dipendenti.

### 5.1 LE STRUTTURE PER L'INFANZIA OLIVETTI

L'azienda Olivetti si impegnò negli anni per edificare fabbricati di grande qualità architettonica, alcuni dei quali destinati all'assistenza alle famiglie, contribuendo finanziariamente a studi sociali per la crescita culturale e sociale soprattutto della categoria degli operai. Olivetti si interessò anche ai problemi della primissima infanzia, per la quale decise di costruire centri educativi opportunamente studiati da alcuni dei migliori architetti della sua epoca. "Le caratteristiche comuni degli edifici per l'infanzia promosse da Olivetti, si possono sintetizzare con questi elementi distintivi: progetto inserito in una generale idea di città, vicinanza agli spazi del lavoro o dell'abitazione dei genitori, relazione molto stretta con la natura, intesa come panorama didattico, con spazi liberi per favorire una didattica avanzata, formazione e crescita sociale dei piccoli attraverso un ambiente organizzato specificatamente."<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Adriano Olivetti (1901-1960), ingegnere e imprenditore piemontese impegnato in campo politico e sociale; egli credeva nella possibilità di realizzare una nuova idea di comunità e di città, nella quale avrebbero avuto un ruolo fondamentale la pianificazione del territorio sotto il profilo socio-economico e la qualità architettonica degli edifici.

<sup>2</sup> Vidari Pier Paride, *Architetture Olivetti per l'infanzia*, in Luca Quattrocchi (a cura di), "Architetture per l'infanzia. Asili nido e scuole materne in Italia 1930/1960", Umberto Allemandi & C., Torino, 2009, p. 96

Fig. 5.1



Fig. 5.2



Fotografie dell'asilo nido per i figli dei dipendenti Olivetti nel Borgo Olivetti a Ivrea, anni '50. Progettato dagli architetti Luigi Figini e Gino Pollini tra il 1939 e il 1941.

La prima scuola dell'infanzia Olivetti venne costruita ad Ivrea nel 1941 su progetto degli architetti Luigi Figini e Gino Pollini. Il complesso è ripartito in due zone: una prima zona totalmente edificata occupata dall'edificio principale e una seconda zona rialzata, lontana dalla strada, che segue la naturale pendenza della collina sulla quale è stato ricavato un giardino (accessibile mediante una rampa e una gradonata) per giochi e ricreazione all'aperto, una piscina, i campi di sabbia e un portico coperto, a questi si aggiungono sull'area adiacente la serra, gli orti sperimentali e la conigliera.

Il corpo principale della scuola di 1267 m<sup>2</sup> può ospitare fino a 150 bambini con età compresa fra 0 e 6 anni; l'edificio si compone di due elementi: l'asilo (con aule, spogliatoi, sala da gioco, refettorio, cucina e servizi) e il nido d'infanzia (dotato di sala per lattanti, slattati e relativi servizi). La zona didattica si trova al piano terra, mentre al piano superiore



Un secondo asilo, anch'esso voluto da Adriano Olivetti, venne costruito nel quartiere Bellavista al Canton Vesco d'Ivrea su progetto degli architetti Mario Ridolfi e Volfango Frankl. La prima versione del progetto risale al 1955 e ad essa ne seguirono varie altre fino a quella definitiva del 1963, una variante non completa che lasciava aperto un certo grado di trasformabilità dell'opera, inaugurata infine nel 1964.

Il complesso è costituito da una superficie coperta di circa 650 m<sup>2</sup>, distribuiti in tre corpi separati: asilo I, asilo II, e amministrazione con servizi. Entrambi i blocchi adibiti ad asilo, ad un solo piano, ospitano due aule indipendenti con i relativi ambienti di servizio (uffici, spogliatoi, servizi igienici e sale per attività ricreative). Le aule, distinte dal colore dei soffitti e delle pareti, sono illuminate da luce naturale per mezzo di finestre perimetrali e di lucernari, segnalati all'esterno da gabbie metalliche che emergono dalle terrazze praticabili; le coperture sono infatti accessibili per eventuali giochi, e collegate da pensiline che circondano le aule e da scale leggere che uniscono il giardino ai tetti in modo diretto. Anche in questo caso le finiture sono state oggetto di attenzione particolare, come si deduce dai cornicioni e dalle pensiline, rivestiti in tessere di grès rosso, e dalla pavimentazione delle aule in essenza di rovere.

Il blocco dell'amministrazione è l'unico su più livelli: al piano terra si trovano i servizi che necessitano di ingressi separati, ovvero direzione didattica, cucina con mensa, spogliatoi, ambulatorio, e studio dello psicologo; nell'interrato sono invece collocati i locali per gli impianti, i magazzini e i servizi per il personale. Dal progetto si percepisce la cura riservata al disegno del verde circostante, scandito da tracciati pedonali dall'andamento sinuoso che seguono il profilo del terreno e permettono di godere a pieno del giardino.

## 5.2 NIDO E SCUOLA MATERNA FONDAZIONE FERRERO

La Fondazione Ferrero ha inaugurato il suo nido il 12 settembre 2009 ad Alba per accogliere i figli dei dipendenti. Il nuovo edificio, a pochi passi dallo stabilimento aziendale, è stato progettato dall'architetto torinese Ferdinando Fagnola prestando grande attenzione all'isolamento termico, all'uso di materiali ecosostenibili, alla riduzione dei consumi, alla ventilazione naturale, al controllo dell'irraggiamento solare e all'utilizzo di fonti energetiche rinnovabili. L'edificio, con superficie coperta pari a 1562 m<sup>2</sup>, ha una pianta ad L che si articola in spazi pubblici e privati, quasi a creare una sorta di città in miniatura nella quale i bambini si orientano e imparano a distinguere gli spazi delle attività collettive da quelli "per la casa", ad esempio l'angolo per l'igiene personale, quello per il riposo e quello per il gioco-laboratorio. L'asilo può ospitare fino a 60 bambini di età compresa fra i 3 mesi e i 3 anni, divisi in quattro sezioni sulla base delle esigenze evolutive delle diverse età. La particolarità di questo asilo risiede nella sua organizzazione libera: ogni sezione è gestita da una "equipe" che all'inizio dell'anno scolastico organizza e ripensa gli spazi interni per renderli facilmente fruibili e stimolanti per tutti i bambini, e per favorire l'esplorazione libera e spontanea. Come da moderna consuetudine ciascuna sezione è idealmente suddivisa in "angoli" che prendono il nome delle attività che in essi si svolgono. Nella sezione dei bambini più grandi sono presenti: l'angolo del gioco simbolico che richiama l'ambiente domestico (con giochi come casetta, bambole, cucina in miniatura ecc.); l'angolo ibrido dei cuscini e dei materassini per il relax che diventa poi angolo dei libri e delle canzoni; l'angolo degli oggetti in movimento, in cui i bambini giocano ad esempio con modellini di veicoli di diverse dimensioni e infine l'angolo delle costruzioni e dei giochi ad incastro. Questa suddivisione non è mai irreversibile ma piuttosto è libera e in continuo aggiornamento, finalizzata a facilitare l'organizzazione degli spazi e delle azioni dei bambini, orientandoli nella scelta dei giochi e delle attività. Al momento del riposo è stato riservato un sopralco, a cui i bambini accedono per mezzo di una scaletta, che viene sostituita da un ascensore per i bambini diversamente abili. Nella sezione dei bambini più piccoli si è preferito creare un'area per il riposo allo stesso livello dello spazio del gioco, per permettere loro di spostarsi autonomamente senza rischi. Ogni sezione ha il proprio bagno riservato e una serie di armadietti personali posti all'ingresso, ciascuno contraddistinto da nome e foto del bambino a cui è assegnato. Nell'asilo è presente anche uno spazio studiato per l'interazione chiamato "la piazzetta", accessibile sia per i bambini che per i genitori; questo ambiente ospita i momenti di "intersezione", ovvero di incontro



Fig. 5.4



Fig. 5.5

*In alto vista della scuola materna dal cortile esterno, in basso uno degli ambienti interni.*

e gioco fra i bambini di diverse età, che condividono così lo spazio e i materiali didattici. Inoltre nella piazzetta si svolgono gli incontri culturali fra educatori e genitori, in cui si trattano temi di carattere sanitario e psico-pedagogico.

Il giardino esterno, con orto annesso, è vissuto dai bambini come parte attiva del processo didattico: esso infatti non è solo un'area verde fruibile per giocare ma è concepito come aula e laboratorio senza soluzione di continuità con gli spazi interni, è anche un espediente per coinvolgere i bambini nelle attività di preparazione semina e raccolta, secondo delle fasi che seguono la stagionalità.

Fra le iniziative per l'infanzia portate avanti dall'azienda è compresa

anche la scuola materna, inaugurata il 29 settembre 2018. La nuova struttura, adiacente al nido, è stata voluta dalla Fondazione Ferrero per completare il progetto del polo educativo per bambini dai 3 mesi di età ai 6 anni. La scuola materna, anch'essa progettata dall'architetto Ferdinando Fagnola, può accogliere fino ad un massimo di 84 iscritti divisi in quattro sezioni, in maggioranza figli di dipendenti con una piccola percentuale di posti riservata alle famiglie del Comune di Alba. L'ampliamento complessivo è stato di 1268 m<sup>2</sup> suddivisi su due piani: nel piano terra sono ospitate le quattro sezioni, un ufficio, un laboratorio per le lezioni di musica e un ambiente dedicato al pranzo dei bambini e delle insegnanti; al primo piano invece sono collocati il laboratorio di pittura, quello per le attività intergenerazionali, un atelier per le attività di esplorazione e narrazione, e infine uno spazio dedicato al gioco motorio.

Lo spazio esterno dedicato al giardino, ai giochi all'aperto e all'orto, è stato sottoposto ad un progetto di ampliamento e riorganizzazione degli spazi curato dallo studio dell'architetto Paolo Pejrone, per creare specifiche aree dedicate in modo esclusivo sia all'asilo nido che alla scuola dell'infanzia, raggiungendo così i 2.540 m<sup>2</sup> totali. Le sezioni si affacciano sul giardino esterno, al quale si accede attraverso un ampio portico continuo che funge da filtro e schermo solare. Per gli spazi interni sono stati scelti arredi e materiali che trasmettano ai bambini un senso di continuità con gli ambienti del nido (da cui provengono), ma che allo stesso tempo siano caratterizzanti e rendano gli spazi riconoscibili, anche attraverso la scelta dei colori.

*Fig. 5.6 I bambini con l'aiuto dei nonni imparano a prendersi cura delle piante nel giardino dell'asilo.*



## 5.3 ASILO NIDO INTESA SAN PAOLO

Il gruppo bancario Intesa San Paolo si è mostrato attento alle necessità dei propri dipendenti e delle loro famiglie creando una serie di servizi a loro dedicati, fra i quali sono incluse anche le strutture per l'infanzia a Milano, Firenze, Napoli e Moncalieri. L'ultimo asilo nido è stato inaugurato il 4 settembre 2015 a Torino ed è ospitato all'interno del grattacielo Intesa San Paolo, progettato dall'architetto Renzo Piano come nuovo quartier generale del gruppo bancario. L'asilo si trova in un livello parzialmente interrato e segue una forma a C che abbraccia un patio semicoperto, utilizzabile per le attività didattiche all'aperto.

Il progetto degli interni è stato studiato come un flusso narrativo che "racconta" i luoghi simbolo di Torino (a ricordare lo stretto legame tra la città e l'azienda): le tre diverse sezioni sono state rinominate "la Tesoriera", "il Valentino" e "le Vallere", uno spazio ibrido è definito "i Giardini Reali", i servizi igienici sono "il Toret", la cucina "il Borgo Medievale" e il magazzino "il Balon".

Un prima area di accoglienza, fruibile sia dai bambini che dai genitori, introduce all'asilo che è diviso fra gli spazi didattici e quelli riservati al personale (uffici e servizi), questi ultimi sono caratterizzati dalla presenza di lucernari che permettono l'ingresso della luce naturale; le sezioni invece si affacciano direttamente sul patio che garantisce un'illuminazione naturale costante. La ripartizione degli ambienti interni è permessa da un lungo corridoio, sul quale scorre un simbolico fiume Po; lo spazio di distribuzione infatti è stato pensato come un libro illustrato, scandito da immagini evocative del paesaggio torinese.

Le sezioni, alle quali si accede dal corridoio, sono divise in base all'età dei bambini: "la Tesoriera" è la sezione dei lattanti (da 0 a 12 mesi), "il Valentino" è la sezione dei semidivezzi (da 12 a 24 mesi), infine "le Vallere" è la sezione dei divezzi, da 24 a 36 mesi. Le sezioni accolgono quotidianamente i bambini, perciò gli arredi e la disposizione interna sono stati selezionati e studiati in funzione delle esigenze specifiche delle relative età; sono stati creati degli angoli di interesse in ogni sezione, suddividendo lo spazio interno per mezzo di strutture composte da pannelli attrezzati ruotanti, così da svolgere le attività didattiche in micro-gruppi. La sezione dei lattanti è caratterizzata da una forma lineare e da una suddivisione ideale in "segmenti" finalizzati a funzioni diverse: agli estremi si collocano le aree legate all'alimentazione e al riposo, mentre al centro si svolgono le attività che richiedono un maggiore dispendio di energia; la suddivisione interna è strutturata mediante pannelli e mobili, con un'altezza che permette loro di fungere sia da appoggio che da sostegno. La sezione dei semidivezzi è organizzata secondo un modello concentrico dello spazio e arredata con elementi che dovrebbero favorire lo sviluppo motorio e percettivo dei bambini, come ad esempio

le pedane sensoriali, imbottite e rivestite superficialmente con materiali differenti (cocco, bambù, moquette in lana di capra) che dovrebbero stimolare la curiosità e l'esperienza sensoriale infantile. Questo ambiente è posto in diretto collegamento con la stanza del riposo, arredata con lettini fissi, e con i servizi igienici. L'ultima sezione, quella dei divezzi, è più articolata rispetto alle precedenti; le attività principali qui svolte sono il gioco simbolico, la narrazione, la lettura e le attività di atelier. Anche in questo caso gli arredi hanno la funzione di creare angoli d'interesse che permettono di delimitare idealmente l'area di attività, in particolare in questo spazio si è scelto di utilizzare i sistemi in legno Move-Up<sup>3</sup> finalizzati alla creazione di uno spazio flessibile e riorganizzabile, adattabile alle necessità dei bambini in un dato luogo e momento. La stanza del riposo dei divezzi è un ambiente ibrido, "i Giardini Reali", che ospita sia le attività psicomotorie sia il momento di riposo vero e proprio per il quale i bambini dispongono di brandine impilabili da riporre in un mobile adatto, quando non utilizzate. In questo ambiente una tenda bianca delimita la "Snoezelen Room", ovvero uno spazio polisensoriale ideato per il relax, la sperimentazione dei sensi e le relative proprietà terapeutiche, in cui l'elemento chiave è la luce apportata da fonti luminose diversificate. Questo genere di stanze viene studiato sia per i bambini che per i malati di Alzheimer, poiché è ormai noto in campo scientifico che emozioni e contesti sono memorizzati dall'uomo anche "fisicamente" in una determinata area cerebrale, perciò creare ambienti piacevoli dal punto di vista emotivo risulta molto importante per la creazione di esperienze e ricordi nell'età evolutiva.

---

<sup>3</sup> Pannelli e contenitori riposizionabili, prodotti dall'azienda tedesca Haba specializzata nell'arredamento per l'infanzia.



## FONTI DELLE IMMAGINI

Figura 5.1 <https://www.storiaolivetti.it/fotogallery.asp?idPercorso=641&idOrd=3#viewfotogallery>

Figura 5.2 <https://www.storiaolivetti.it/fotogallery.asp?idPercorso=641&idOrd=3#viewfotogallery>

Figura 5.3 <http://san.beniculturali.it/web/san/dettaglio-oggetto-digitale?pid=-san.dl.SAN:IMG-00005938>

Figura 5.4 <http://www.cogefaspa.com/it/progettocogefa/asilo-alba-cn/>

Figura 5.5 <http://www.cogefaspa.com/it/progettocogefa/asilo-alba-cn/>

Figura 5.6 <https://www.fabbricapacembonlus.com/post/educazione-intergenerazionale-un-plauso-alla-fondazione-ferrero-e-all-unicoop-di-piacenza>

## CAPITOLO 6

**LA NORMATIVA ITALIANA SULLA SCUOLA  
DELL'INFANZIA E CRITERI PROGETTUALI**

## 6. LA NORMATIVA ITALIANA SULLA SCUOLA DELL'INFANZIA E CRITERI PROGETTUALI

Le norme tecniche che attualmente regolano l'edilizia scolastica, in riferimento anche alla progettazione delle scuole dell'infanzia, sono riportate nel Decreto Ministeriale del 18 dicembre 1975. Tale decreto fornisce criteri dimensionali specifici da considerare in riferimento ad ogni tipologia edilizia scolastica, premettendo che ogni edificio, qualunque sia il programma didattico e l'età degli alunni, dovrà essere concepito come un organismo architettonico omogeneo e non come una semplice addizione di elementi spaziali. L'edificio scolastico deve contribuire allo sviluppo della sensibilità degli alunni e deve diventare esso stesso strumento di comunicazione e quindi di conoscenza per chi lo usa. Una caratteristica ritenuta fondamentale nel D.M. 18/12/1975 è la flessibilità degli spazi: l'organismo architettonico infatti deve potersi adattare a metodi didattici e attività variabili in un arco di tempo definito (da un giorno ad una settimana o a un mese ecc.). La flessibilità è considerata la "conditio sine qua non" delle unità pedagogiche, ovvero di quelle che nella scuola dell'infanzia sono definite sezioni: gli ambienti nei quali si svolgono le attività didattiche vere e proprie. Affinché la sezione sia effettivamente adattabile alle esigenze spaziali di diverse circostanze, il decreto suggerisce l'impiego di accorgimenti moderni atti a suddividere lo spazio interno mediante pareti, pannelli o porte scorrevoli e arredi trasportabili. Gli ambienti scolastici devono variare nella dimensione e nel rapporto spaziale reciproco in funzione dell'età e del numero degli alunni e in funzione delle unità pedagogiche, a loro volta determinate dai tipi di insegnamento e dai metodi pedagogici adottati. In particolare per la scuola dell'infanzia, data la molteplicità di possibili interpretazioni del comportamento ambientale infantile, si individuano diverse strategie progettuali che possono essere ricondotte a due macrotemi principali:

- il primo considera la sezione come l'elemento di partenza in funzione del quale si definiscono gli altri ambienti scolastici, in genere la sezione così pensata è organizzata per "fuochi di attività" ovvero spazi che ospitano determinate attività (ordinate, libere e pratiche come spiegato nel D.M. 18/12/1975);
  - il secondo segna la rottura dello schema tradizionale fondato sull'unitarietà didattica della sezione, a favore di una serie di spazi per attività comuni dislocati liberamente su planimetrie molto più aperte.
- La scuola dell'infanzia si compone di cinque nuclei funzionali:

- spazi relativi all'unità pedagogica (sezione);
- spazi per la mensa;
- spazi per l'assistenza;
- spazi per la distribuzione;
- spazi per i servizi igienico-sanitari e per gli spogliatoi.

Il decreto fornisce valori dimensionali ragionati sul numero degli alunni e quindi sulle relative sezioni: è richiesto un minimo di tre sezioni, ciascuna in grado di accogliere fino ad un massimo di 30 bambini. La tabella 3/B riporta alcuni valori di superficie lorda della scuola (compresi di tutti i locali dell'edificio e delle murature, esclusi però eventuali locali accessori come l'alloggio del custode o gli uffici per la direzione didattica), stabiliti in funzione di una sezione standard al variare del numero delle sezioni stesse; sono raccomandati 7 m<sup>2</sup> ad alunno per le scuole materne con il minimo numero di sezioni, quindi 210 m<sup>2</sup> a sezione. Tali valori sono da considerarsi orientativi, poiché sono finalizzati a facilitare una prima valutazione in sede di programmazione del progetto.

## 6.1 L'UNITÀ PEDAGOGICA

L'unità pedagogica della scuola dell'infanzia è definita sezione e come spiegato nel D.M. 18/12/1975 si articola in funzione delle attività didattiche da svolgersi al suo interno. Come già detto in precedenza la sezione deve assecondare il futuro alternarsi di nuove articolazioni di programmi, perciò lo spazio dovrà essere concepito come un habitat flessibile complementare rispetto all'intero organismo scolastico, affinché non si ricada più nell'errore di considerare l'unità pedagogica un modulo base ripetibile in serie lungo un corridoio di disimpegno; la sezione deve integrarsi spazialmente con gli altri ambienti quanto più possibile, sia in maniera diretta, sia mediante gli spazi distributivi.

Nonostante esistano molteplici programmi e metodi educativi, sono state individuate tre categorie di attività comuni ad ogni programma che definiscono l'impostazione dell'unità pedagogica:

- **attività ordinate** (che i bambini svolgono a tavolino o altre attività speciali);
- **attività libere** (di natura motoria o ricreativa);
- **attività pratiche** (che comprendono azioni come indossare o togliersi gli indumenti, piccole operazioni di igiene personale e l'uso dei servizi).

Le sezioni devono essere progettate in modo tale da poter garantire la possibilità di svolgere separatamente le suddette attività; è importante inoltre che i relativi spazi siano aggregati in modo da consentire una separazione ottimale fra attività silenziose e attività rumorose.

Ogni sezione deve essere dotata di un proprio spazio riservato alle

attività ordinate indipendente da altre sezioni, opportunamente studiato per consentire eventuali variazioni dell'arredo, a tal proposito si possono valutare anche soluzioni morfologiche diverse dal parallelepipedo nelle tre dimensioni. All'interno dello spazio per le attività ordinate possono essere altresì previsti angoli o piccole aree adeguatamente attrezzati per lo svolgimento di attività speciali.

Lo spazio per le attività libere può servire fino ad un massimo di tre sezioni e nel caso in cui sia confinante con lo spazio per le attività ordinate, la divisione può essere costituita da pannelli scorrevoli o altre soluzioni mobili che consentono un uso indifferenziato degli ambienti, in base alle necessità didattiche. Lo schema morfologico non dipende tanto dal metodo pedagogico adottato quanto dalle attività che vi si possono svolgere, di tipo motorio o di partecipazione a giochi, rappresentazioni ecc.

Infine deve essere previsto possibilmente in ogni sezione uno spazio per le attività pratiche che deve, compatibilmente con lo svolgimento delle sue funzioni, essere integrato con lo spazio totale della sezione stessa. Questo spazio deve necessariamente comprendere lo spogliatoio, i locali d'igiene e i relativi servizi igienici, in cui il numero di vasi per gli alunni dovrà essere di tre per ogni sezione, senza necessità di separazione per genere.

<b>Superfici lorde: scuola materna</b>			
<b><i>n. sezioni</i></b>	<b><i>n. alunni</i></b>	<b><i>m<sup>2</sup>/sezione</i></b>	<b><i>m<sup>2</sup>/alunno</i></b>
	90	210	7,00
4	120	203	6,77
5	150	202	6,73
6	180	200	6,67
7	210	199	6,63
8	240	199	6,63
9	270	198	6,60

Tabella 3/B del D.M. 18/12/1975: superfici lorde per sezione, per classe, per alunno. Per sezione fino a 30 alunni, comprensive di tutti i locali dell'edificio e delle murature.

<b>Indici standard di superficie: scuola materna</b>			
<b>Descrizione degli spazi</b>	<b>n. sezioni</b>	<b>n. sezioni</b>	<b>n. sezioni *</b>
	1	2	3
	<b>n. alunni</b>	<b>n. alunni</b>	<b>n. alunni</b>
	30	60	90
	<b>m<sup>2</sup>/alunno</b>	<b>m<sup>2</sup>/alunno</b>	<b>m<sup>2</sup>/alunno</b>
<b>Spazi per attività ordinate:</b>			
- attività a tavolino	1,80 (1)	1,80 (2)	1,80 (3)
- attività speciali	0,60 (2)	0,45 (3)	0,40 (4)
<b>Spazi per attività libere:</b>	1,00	0,92	0,90
<b>Spazi per attività pratiche:</b>			
- spogliatoio	0,50 (1)	0,50 (2)	0,50 (3)
- locali lavabi e servizi igienici	0,67 (1)	0,67 (2)	0,67 (2-3)
- deposito	0,13 (1)	0,13 (1)	0,13 (1-2)
<b>Spazi per la mensa:</b>			
- mensa **	0,67 (1)	0,40 (1)	0,40 (1)
- cucina, anticucina, ecc. (30 m <sup>2</sup> )	1,00	0,50	0,35
<b>Assistenza:</b>			
- stanza per l'assistente (15 m <sup>2</sup> )	0,50	0,25	0,17
- spogliatoio e servizi igienici (6 m <sup>2</sup> )	0,20	0,10	0,07
- piccola lavanderia (4 m <sup>2</sup> )	0,13	0,07	0,04
Indice di Superficie netta globale	8,24	7,12	6,65
Somma indici parziali	7,20	5,79	5,41
Connettivo e servizi	1,04	1,33	1,24

Tabella 5 del D.M. 18/12/1975: indici standard di superficie.

Il valore tra parentesi esprime il numero dei locali relativi agli spazi descritti.

\* Le scuole fino a 9 sezioni si otterranno come combinazione di quelle riportate in tabella.

\*\* Con l'ipotesi del doppio turno di refezione.

Per quanto riguarda gli arredi delle unità pedagogiche, in particolare per gli spazi delle attività ordinate, nel D.M. 18/12/1975 è espressamente richiesto che essi siano previsti di forma e dimensioni adeguati alle classi di età dei piccoli alunni. Nella scuola dell'infanzia è bene che gli arredi siano combinabili (per permettere lo svolgimento di eventuali attività di gruppo variamente articolate), leggeri (per permettere la massima flessibilità degli spazi e dei programmi didattici) e possibilmente facilmente lavabili (per chiare ragioni igieniche). Per il piano dei tavoli possono essere considerate anche soluzioni morfologiche differenti dal rettangolo o dal quadrato, sempre tenendo presente l'osservanza della norma relativa alla combinabilità degli arredi. Nella scelta dell'arredamento è necessario inoltre evitare gli effetti di abbagliamento per riflessione, per cui le superfici di lavoro dovranno avere una luminanza inferiore a massimo 20 volte i valori medi (per gli ambienti ad uso didattico il fattore medio di luce diurna è fissato a 0,03 ηm). Per i pavimenti delle sezioni generalmente si fa largo utilizzo del linoleum, materiale diffuso negli anni '20 e storicamente molto apprezzato per gli ambienti dedicati all'infanzia in quanto totalmente impermeabile, antiscivolo, antitrauma, e soprattutto antibatterico perciò facilmente pulibile e disinfettabile in profondità, caratteristica fondamentale vista la necessità di mantenere l'ambiente sempre perfettamente igienizzato nelle scuole materne. Negli anni sono state proposte anche alternative molto valide come i pavimenti in gomma, flessibili e atossici, e quelli nei vari derivati del sughero, giudicato adatto soprattutto perché atossico, impermeabile e dotato di ottime proprietà di isolamento acustico e termico, inoltre si pulisce con grande facilità e necessita di poca manutenzione.

## 6.1.1 PROGETTARE I COLORI

La normativa italiana non tratta in maniera diretta il tema della qualità cromatica negli ambienti didattici, si limita a fornire una serie di requisiti precisi da rispettare nei locali interni per quanto riguarda fundamentalmente parametri di aeroilluminazione e di igienicità dei luoghi, pareti e pavimenti; alcuni limiti legati all'impiego di colori possono quindi essere connessi ai requisiti di facilità di pulizia, durata e atossicità richiesti per le scuole materne. È però possibile rintracciare alcuni criteri generali che possano guidare la scelta cromatica, anche in base alle sperimentazioni e agli studi condotti sino ad oggi sui colori. Generalmente in Italia le pareti delle unità didattiche sono dipinte con colori neutri come beige e grigio chiaro, “eredità storica di un ex Paese socialista”<sup>1</sup>, che però nella gran parte dei casi deprimono la qualità ambientale delle scuole. Negli ultimi anni si assiste ad un fenomeno inverso, che vede nei colori accesi e brillanti importanti “collaboratori didattici”, non più relegati ad essere semplici elementi marginali di finitura. Alcuni progetti di ricerca<sup>2</sup> condotti su scuole dell'infanzia tradizionali da ampliare e riqualificare hanno permesso di testare l'effettiva incidenza di tali colori sui comportamenti dei bambini: partendo da una suddivisione spaziale in termini cromatici basata sulla funzione degli ambienti, si sceglie di assegnare un colore primario ad ogni sezione, selezionato specificatamente per favorire determinati atteggiamenti infantili e attenuarne degli altri, in funzione dell'età dei bambini. Seguendo questo principio si suggerisce di assegnare alle sezioni dei bambini più grandi (fra i 5 e i 6 anni) il blu, un colore freddo che stimola la riflessione e favorisce la calma e la concentrazione, fondamentale in questa fase educativa in cui i bambini iniziano ad imparare a leggere e scrivere, in preparazione alla scuola primaria. Il rosso invece è consigliabile per le sezioni con bambini di fascia d'età intermedia, i quali, trovandosi a metà strada fra la fase di acquisizione delle regole e quella di scoperta del mondo, sono stimolati dal colore rosso che produce dinamismo e allo stesso tempo favorisce l'attenzione. Per le sezioni che ospitano i bambini più piccoli si propone il colore giallo (con una sfumatura che dovrebbe virare più

<sup>1</sup> Gasparini Katia, Zennaro Pietro, *Il progetto colore nelle scuole dell'infanzia*, in Rossi Maurizio, Siniscalco Andrea (a cura di), “Colore e colorimetria. Contributi multidisciplinari Vol. IX A”, Maggioli, Santarcangelo di Romagna, 2013, p. 374

<sup>2</sup> Si veda il progetto di riqualificazione della scuola materna G. Rodari a Verona sviluppato a seguito dell'accordo firmato nel 2010 dal Comune di Verona e l'Unità di ricerca “Colore e luce in architettura” dell'Università luav di Venezia “per lo sviluppo di progetti di ricerca e lo sviluppo sperimentale di attività progettuali nell'ambito dell'edilizia scolastica, in particolar modo per quanto attiene gli aspetti di adeguamento ai bisogni didattici anche attraverso la valorizzazione degli aspetti cromatici degli spazi in uso, per un miglioramento dell'apprendimento e un incremento del rendimento degli allievi”

sui toni caldi), che agisce come attivatore dell'attività psicomotoria e facilita la lettura di spazi e oggetti; è importante però mitigare l'effetto di sovraeccitazione prodotto da questo colore contrastandolo con colori freddi negli arredi.

I suddetti colori, oltre ad essere stesi sulle pareti delle sezioni di riferimento fino ad un'altezza variabile (ad esempio 1,50 m), possono anche essere ripresi nei rispettivi pavimenti, è comunque preferibile lasciare la sezione superiore delle pareti bianca, onde evitare l'effetto claustrofobico dovuto alla fascia inferiore di colore pieno.



La scuola materna G. Rodari a Verona in seguito all'intervento di riqualificazione che ha affrontato gli aspetti di adeguamento ai bisogni didattici anche attraverso la valorizzazione degli aspetti cromatici. Nella foto di una delle sezioni, in basso, si coglie il risvolto cromatico sulla parete verticale di 30 e 150 cm.

Fig. 6.1

Fig. 6.2



## 6.2 AMBIENTI COMUNI E SPAZI APERTI

L'organizzazione dei nuclei funzionali della scuola materna e di conseguenza l'aggregazione dei vari ambienti deve essere tale da permettere l'utilizzo degli ambienti comuni (connettivo e spazi aperti, oltre ad eventuali ulteriori spazi comuni destinati alle attività libere) da parte di non più di tre sezioni, ad eccezione della mensa e della lavanderia. La mensa può essere disposta in uno spazio riservato, comune a tutte le sezioni, deve essere dotata di cucina annessa e di una dispensa opportunamente disimpegnata. Il Decreto Ministeriale 18/12/1975 ammette la collocazione dello spazio destinato alla mensa in posizione attigua a quella degli spazi per le attività libere; separando i due ambienti per mezzo di porte scorrevoli verrà consentito, eccezionalmente, l'utilizzo della mensa per attività alternative. Le attività libere possono estendersi in ulteriori ambienti aggiuntivi rispetto a quelli minimi richiesti per ciascuna sezione, talvolta possono anche essere progettati come delle piccole agorà, coperte del tutto o in parte, in cui i bambini di varie sezioni possono riunirsi per interagire e giocare insieme. Le agorà generalmente sono ambienti ricchi di giochi che possono stimolare i sensi e l'attività motoria dei bambini, ma possono anche essere gli scenari perfetti per laboratori, incontri didattici ed eventuali iniziative che coinvolgono i genitori. Spesso negli ambienti comuni emerge una grande varietà di colori che paiono essere stati selezionati senza alcuna cognizione di causa, in maniera casuale e disordinata, l'effetto che si rischia di ottenere è di grande confusione visiva ed emotiva: una buona linea guida per sopperire a questo problema potrebbe essere quella di utilizzare in questi ambienti colori complementari, come l'arancio che dovrebbe incoraggiare la socialità. In ogni caso la scelta dei colori dipende anche dal confronto con una serie di osservazioni preliminari legate all'orientamento degli spazi interessati e alla luminosità di cui godono, fattori in funzione dei quali può variare anche di molto l'effetto ottico finale.

È preferibile che le attività libere si possano svolgere in parte al chiuso e in parte all'aperto, perciò gli spazi relativi devono possibilmente essere in stretta relazione con uno spazio esterno, organizzato in base alle esigenze ed eventualmente comune a più sezioni. L'accesso diretto allo spazio esterno permette l'esercizio dell'osservazione e della sperimentazione diretta a contatto con la natura, da cui in tenera età i bambini traggono grande beneficio. In questo caso è necessario prevedere degli spazi coperti, ma aperti, che fungano da mediazione tra l'aperto e il chiuso, come delle piccole logge.

## FONTI DELLE IMMAGINI

Figura 6.1 [https://www.researchgate.net/publication/256935553\\_Il\\_progetto\\_colore\\_nelle\\_scuole\\_dell'infanzia](https://www.researchgate.net/publication/256935553_Il_progetto_colore_nelle_scuole_dell'infanzia)

Figura 6.2 [https://www.researchgate.net/publication/256935553\\_Il\\_progetto\\_colore\\_nelle\\_scuole\\_dell'infanzia](https://www.researchgate.net/publication/256935553_Il_progetto_colore_nelle_scuole_dell'infanzia)

**CAPITOLO**  
**7**

# 7. GLI ARREDI PER L'INFANZIA

## 7.1 LE MINIATURIZZAZIONI

Storicamente è difficile individuare con precisione quando nacquero i primi arredi dedicati ai bambini, ma è possibile tracciare il percorso di evoluzione e sviluppo che ha avuto il concetto stesso di design per l'infanzia. La necessità di creare piccole sedute e culle (o ceste) che potessero ospitare i bambini fin dai primi anni di vita è dichiarata dalla presenza di numerose testimonianze delle cosiddette "miniaturizzazioni" delle seggiole povere e popolari, vendute da secoli nelle bancarelle dei mercati rurali e cittadini. In Italia la tradizione artigiana restò radicata fino alla fine del XIX secolo, con produzione di arredi per l'infanzia in stile regionale, rustico e semplice; Maria Montessori nella sua opera "L'autoeducazione" nel 1916 affermava: «È noto che ogni cantuccio d'Italia nasconde un tesoro di arte locale, e non c'è provincia ove nei tempi antichi non esistessero oggetti comodi e graziosi dettati insieme dalla praticità e da un istinto artistico. Quasi tutti questi tesori vanno oggi dispersi, e persino la memoria ne è soffocata sotto la tirannia della uniforme e goffa moda igienica dei giorni nostri». <sup>1</sup> In Inghilterra, il paese europeo allora più industrializzato, si producevano dondoli e seggioline in stile vittoriano con processi semindustriali già dalla seconda metà del 1800, mentre in Italia la produzione di mobili con tecniche innovative, in particolare quella del faggio curvato, iniziò ad affermarsi solo tra la fine del XIX secolo e l'inizio del XX secolo. L'invenzione tecnica della curvatura del legno e la sua applicazione industriale si deve alla ditta Thonet, di origini austro-ungariche. Nel 1852 il fondatore Michael Thonet aprì la sua prima sede a Vienna e in pochi anni riuscì a rivoluzionare il mercato degli arredi, lanciando anche una produzione per bambini esplicitamente pensata per la borghesia. Negli anni '70 del 1800 la collezione dedicata all'infanzia aveva già acquisito fama internazionale, seppur si limitasse ad essere una replica in scala della collezione prodotta per gli adulti: i mobili per bambini seguivano un criterio dimensionale con proporzioni inferiori del 30% rispetto a quelli tradizionali, con un prezzo di listino che conseguentemente calava del 34%. Il principio alla base della creazione di tali arredi era sempre stato quello che vedeva nel bambino essenzialmente un emulatore dell'adulto, nonostante la ditta Thonet avesse in seguito affiancato alla tradizionale produzione rimpicciolita una nuova collezione pensata solo per i bambini. Soltanto in seguito si comprese la reale natura delle esigenze infantili, soprattutto grazie al lavoro di Maria Montessori che fu la prima ad intuire la necessità di

---

<sup>1</sup> Maria Montessori, *L'autoeducazione*, 1916, citato in Maino Maria Paola, *A misura di bambino. Cent'anni di mobili per l'infanzia in Italia (1870-1970)*, Laterza, Bari, 2003, p. 84



Kinder-Gehschule  
fl. 5.50



Kinder-Fauteuil  
mit Rohrlehne und Tablette  
avec dossier canné et tablette.  
with caned back and tablet.  
con schienale di canna e con tavolino  
fl. 4.75



Kindertisch  
Table enfants.  
Child's table.  
Tavola da fanciullo.  
fl. 6.-



Kinder-Schaukelfauteuil.  
Berceuse enfanta. Child's Rocker.  
Poltrona dondolante da fanciullo  
fl. 6.-



Fuss-Schemel.  
Tabouret de pied.  
Foot Stool.  
Poggia piede.  
Nr. 5. fl. 2.50



Ammensessel.  
Chaise de nourrice.  
Nursing Chair.  
Sedia da balia.  
fl. 3.60



Kinder-Speisesessel Nr. 1.  
Fauteuil de table Nr. 1.  
Child's high Table Chair Nr. 1.  
Sedia da tavola da fanciullo Nr. 1.  
fl. 6.-



Kinder-Speisesessel Nr. 2.  
Fauteuil de table Nr. 2.  
Child's high Table Chair Nr. 2.  
Sedia da tavola da fanciullo Nr. 2.  
fl. 11.-



Kinder-Speisesessel Nr. 3.  
Fauteuil de table Nr. 3.  
Child's high Table Chair Nr. 3.  
Sedia da tavola da fanciullo Nr. 3.  
fl. 7.-



Ammen-Fauteuil.  
Fauteuil de nourrice.  
Nursing Armchair.  
Poltrona da balia.  
fl. 4.75



Ammen-Fauteuil mit Rohrlehne.  
Fauteuil de table dossier canné.  
Nursing Armchair with caned back.  
Poltrona da balia con schienale di canna  
fl. 5.75



Kinder-Rollsessel.  
Fauteuil de table articulé formant Fauteuil bas à roulettes.  
Child's Carriage-Chair.  
Sedia da cambiarsi in carrozzella.  
fl. 17.-



Ammensessel m. gedochtenen Lehne.  
Chaise de nourrice dossier canné.  
Nursing Chair with caned back.  
Sedia da balia con schienale di canna.  
fl. 4.60



Kinder-Tischbank  
Banquette et table enfant.  
Child's Seat and Table  
Tavolino a panca per fanciullo.  
fl. 7.50



Doppel-Kinderschaukel.  
Double berceuse pour enfant.  
Child's double Rocker.  
Doppia dondolante da fanciullo.  
fl. 10.-



Doppel-Kinder-Tischbank.  
Double banquette et table enfant.  
Child's double seats with table.  
Doppia panca da fanciullo.  
fl. 10.50

Fig. 7.1

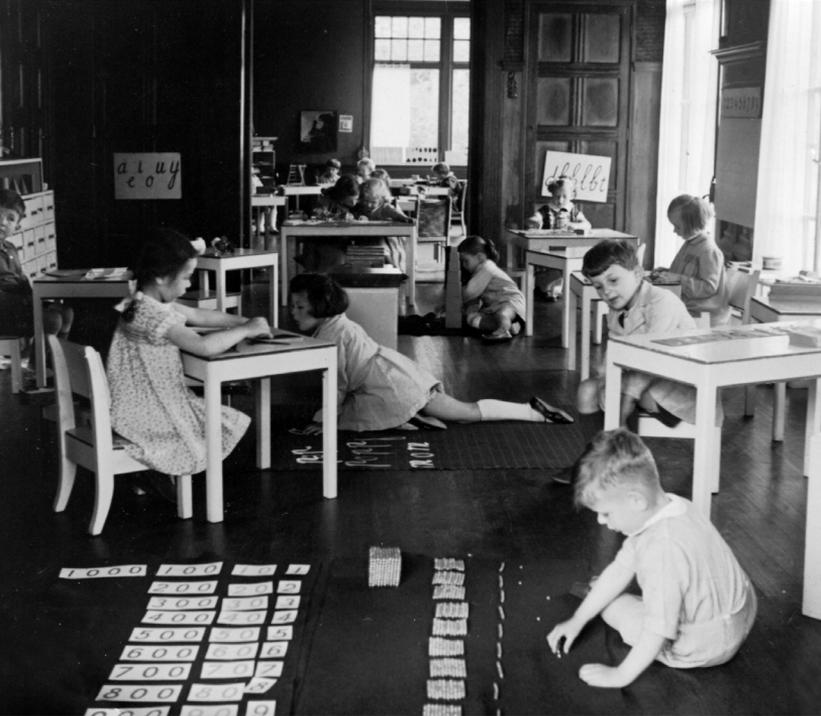
Pagina di un catalogo Thonet degli anni '80, collezione di arredi dedicata ai bambini.

pensare ad un ambiente su misura anche per i più piccoli:  
«Supponiamo di trovarci tra un popolo di giganti, con gambe lunghissime in confronto alle nostre, col corpo enormemente grande, ma assai più snello al nostro confronto. Gente agilissima. Vogliamo salire nelle loro case: i gradini sono alti fino al ginocchio e bisogna tentare di salire con loro; vogliamo sederci, il sedile ci arriva quasi alle spalle: arrampicandoci con fatica giungiamo finalmente ad appollaiarci lì sopra [...] se sapessimo che questi giganti ci aspettavano dovremmo dire: non hanno fatto niente



*Fotografie di una Casa dei Bambini a Barcellona, 1932. In alto il cortile esterno per la didattica all'aperto, in basso una delle aule con i suoi arredi.*

Fig. 7.2



*La Montessori fu la prima a volere che gli arredi per le sue scuole fossero a misura di bambino. Nelle Case dei Bambini si potevano trovare seggioline leggere impagliate o in legno, poltroncine, piccoli tavoli quadrati ad un solo posto o altri tavolini di varie forme e misure.*

Fig. 7.3

per riceverci, per offrirci una vita comoda».<sup>2</sup>

Quando la Montessori aprì la sua prima Casa dei Bambini, nel quartiere di San Lorenzo a Roma, fece realizzare da un artigiano mantovano di nome Ernesto Bassoli<sup>3</sup> arredi ragionati specificamente sulle esigenze dei bambini, che non fossero una piccola riproduzione degli arredi per adulti, ma proporzionati alle forme infantili. Fino ad allora negli asili non era mai stata rivolta un'attenzione particolare all'ambiente in cui i

<sup>2</sup> Maria Montessori, *L'autoeducazione*, 1916, citato in Maino Maria Paola, op. cit., p. 25

<sup>3</sup> Ernesto Bassoli fondò l'azienda "Ernesto Bassoli e Figli" divenuta poi "Società Anonima per il Materiale Montessori" e infine l'attuale "Gonzagarredi" che tutt'oggi si occupa della produzione del materiale montessoriano.

bambini dovevano essere educati, né tantomeno agli arredi utilizzati. La Montessori riteneva fondamentale che i mobili venissero pensati per i piccoli e non copiati da quelli dei grandi, poiché era convinta che per i bambini servirsi in prima persona di quegli stessi arredi, poterli trasportare e addirittura pulire, esserne responsabili, fosse un metodo di apprendimento immediato ed efficace, oltre che fonte di soddisfazione per i piccini. Così nelle Case dei Bambini si potevano trovare seggioline leggere impagliate o in legno, poltroncine, piccoli tavoli quadrati ad un solo posto oltre ad altri tavolini di varie forme e misure, lavabi molto bassi perché fossero accessibili ai bambini di tre o quattro anni di età, e piccole credenze che potessero aprire e richiudere con facilità.

Con il diffondersi di queste riflessioni iniziò a svilupparsi una coscienza comune della necessità di ripensare gli arredi scolastici, e con essi quelli domestici dedicati all'infanzia; l'introduzione di mobili "a misura di bambino" divenne sempre più consistente, trasformando anche le consuetudini nelle case di ogni strato sociale. Anche il mercato si adattò ai cambiamenti introdotti: le industrie dei mobili in vimini incrementarono la produzione di arredi dedicati ai bambini, realizzando cataloghi ad hoc, e negli anni '20 l'industria artigianale e artistica iniziò a mostrare interesse per questo mercato.

A Monza nel 1923 si tenne la prima "Mostra internazionale di arte decorativa"<sup>4</sup>, alla quale seguirono quelle del 1925 e del 1927; nei padiglioni delle varie nazioni era possibile osservare e visitare in prima persona la ricostruzione di numerosi ambienti dedicati ai bambini, presentati per la prima volta nelle manifestazioni internazionali in Italia. I padiglioni delle regioni italiane erano connotati da uno spiccato regionalismo, lo stile degli arredi era di gusto arcaico popolare seppur allora non era espressamente definito regionalismo poiché, nel periodo storico a cavallo tra Ottocento e Novecento, il diffuso spirito di rifiuto verso l'industrializzazione (e di conseguenza verso il consumismo della classe borghese) aveva portato a considerare il recupero delle radici popolari una fonte di ispirazione, veicolo di possibili innovazioni stilistiche d'avanguardia.

---

<sup>4</sup> È importante chiarire che la "Mostra internazionale di arte decorativa" si trasformerà anni dopo nella Triennale milanese, con il trasferimento della sede ospitante dal Palazzo Reale di Monza al nuovo Palazzo dell'Arte a Milano nel 1933.

## 7.2 IL RITORNO ALL'ESSENZIALE

La fine degli anni '20 fu caratterizzata dal consolidarsi del fenomeno dell'industrializzazione, che raggiunse anche il settore dell'arredamento. Questa rivoluzione tecnologica segnò il progressivo declino (sia nella qualità che nei prezzi) dello stile Novecento, il quale impiegava legni e altri materiali pregiati destinati all'alta borghesia, a favore di una sempre più dilagante razionalizzazione di spazi e arredi. Lo stile razionalista rinnegava tutto ciò che era considerato superfluo, includendo le decorazioni apparentemente prive di utilità pratica. Gli artigiani, che agli inizi del 1920 avevano ancora una posizione di rilievo nel mercato, persero sempre più spazio fino a vedersi costretti ad adattarsi al nuovo sistema industriale, e con esso ai nuovi materiali adottati e alle nuove tecniche di produzione. Nella Triennale di Milano del 1933 fu dedicato un padiglione alla scuola, nel quale vennero allestite aule per scuole elementari e rurali; il protagonista indiscusso di questi allestimenti fu il tubo di metallo, con il quale vennero realizzati mobili che sancirono l'abbandono del tradizionale banco di legno (ormai considerato alla stregua di un arredo ortopedico pesante), sorpassato da una soluzione che meglio rispondeva ai criteri di ordine, igiene ed economicità ricercati. Tra il 1930 e il 1940 la produzione di mobili metallici raggiunse il 50% dell'intera produzione dei mobili in legno.

Nel panorama internazionale si ricorda il ruolo determinante che ebbe il Bauhaus nella sperimentazione dell'acciaio tubolare e in particolare il lavoro di tre figure legate a questa scuola: l'ungherese Marcel Breuer, l'olandese Mart Stam e il tedesco Ludwig Mies van der Rohe. La svolta modernista legata al Bauhaus investì non solo l'architettura e la

Fig. 7.4 Sedie S32 ed S64 (modello con braccioli) anche chiamate "Cesca" di Marcel Bauer per Thonet.



pianificazione territoriale, ma anche il design: lo stile tradizionale dei mobili del periodo prebellico, considerato pesante e eccessivo, non si addiceva più al nuovo linguaggio architettonico essenziale e concreto. Nacque così un nuovo tipo di mobile: fu Breuer per primo a progettare un prototipo di sedia in acciaio tubolare, nota come “Wassily”, e ad essa seguirono le famose sperimentazioni della sedia a sbalzo, anche definita “cantilever”. Il primo modello di sedia a sbalzo venne creato da Stam nel 1926 per la moglie incinta e venne presentato (in una versione perfezionata) nel 1927 in occasione dell’esposizione “Die Wohnung”, organizzata dal Deutscher Werkbund nel quartiere Weissenhof di Stoccarda. La sedia a due gambe era costituita da dieci tubi uguali molto fini collegati fra loro per mezzo di pezzi a gomito e rinforzati da massicci inserti in ferro, funzionali a risolvere i problemi di natura statica riscontrati nel primo prototipo, la seduta invece consisteva in una semplice lastra di legno. Il mobile era dotato di grande stabilità, non oscillava né dondolava, riscosse grande successo e rappresentò una svolta nel settore dell’arredamento. Anche Mies van der Rohe aveva proposto una sua versione della sedia a sbalzo nella stessa esposizione del 1927, a differenza di Stam però non puntò sull’essenzialità, ma piuttosto sull’eleganza delle linee: la sua sedia, in tubolare d’acciaio curvato a freddo, forma su entrambi i lati una grande linea dinamica che disegna un semicerchio, quasi fosse una scultura protagonista dello spazio interno. La sedia di Mies viene tutt’oggi prodotta dalla ditta Thonet con il nome di S 533. Anche Marcel Breuer propose una sua versione della sedia a sbalzo: la B 32, anche nota come “Cesca” (dal nome della figlia adottiva del designer). Breuer si era formato come falegname alla scuola del Bauhaus dove era poi divenuto direttore del laboratorio del mobile, sotto la sua direzione dal 1926 i laboratori della scuola avevano iniziato a produrre sedie e tavoli in tubolari d’acciaio, ma solo nel 1929 Breuer presentò la sua B 32, un oggetto che riallacciava i rapporti tra i materiali tradizionali e quelli nuovi: seduta e schienale in legno curvato, rivestimento in paglia di Vienna intrecciata e due gambe in tubolare d’acciaio studiate sulla base del principio di sedia a sbalzo ideato da Stam. La “Cesca” divenne la cantilever più nota e più venduta in assoluto, ancora in produzione per Thonet col nome di S 32 ed S 64 (per il modello con i braccioli).

Ben presto il tubo di metallo venne adottato anche per gli arredi dei più piccoli, ne sono un esempio le piccole sedie e le poltroncine disegnate da Giuseppe Terragni nel 1937 per l’asilo del quartiere Sant’Elia a Como e prodotte da Palini, una ditta considerata all’avanguardia e sempre legata alla committenza pubblica; l’architetto aumentò notevolmente la superficie di appoggio a terra del tubo rispetto agli stessi modelli per adulti progettati per gli uffici, ottenendo così una maggiore stabilità di seduta, gli schienali, i sedili e i piani dei tavolini (anche questi progettati



Fig. 7.5

Le fotografie mostrano gli arredi progettati da Terragni nel 1937 per l'asilo San'Elia a Como.



Fig. 7.6

In alto la seggiolina "Lariana" e le altre seggiole di Terragni, in basso il mobiletto del refettorio.



Fig. 7.7

da Terragni) erano in compensato curvato, un connubio ben riuscito tra tradizione e modernità. Non fu un caso che la riscoperta per nuove applicazioni di un materiale come il metallo avvenisse in Italia proprio in quel periodo storico: la diffusione del tubolare fu il risultato del forte impulso dato al settore dei materiali metallici dal governo allora vigente, guidato da Mussolini. Questo e altri materiali definiti “autarchici” furono studiati e apprezzati per le loro caratteristiche, in quanto materie prime facilmente reperibili sul territorio nazionale, in un’epoca in cui l’Italia mirava ad un’autosufficienza economica che le imponeva di limitare gli scambi con l’estero. L’autarchia economica in Italia venne sancita nel 1936<sup>5</sup> portando ad inaspettati risvolti positivi per la sperimentazione nel design nazionale; da questa condizione obbligata derivò una prolifica officina di idee che rilanciò l’artigianato e l’integrazione tra i prodotti industriali e quelli tradizionali. I materiali autarchici ebbero una vasta applicazione anche nella creazione di ambienti e arredi per l’infanzia, per citarne alcuni la faesite veniva proposta nelle camere dei bambini come superficie di supporto per attaccarvi con le puntine disegni, immagini o riproduzioni, oppure utilizzata come lavagna (nella versione temperata lucida) sotto forma di anta di un armadio; il suberit, ovvero un agglomerato di sughero, era invece considerato perfetto per le pavimentazioni perché privo di congiunture, soffice, silenzioso e non freddo, così da permettere ai bambini di giocare comodamente per terra; la formica era un laminato a base di resine sintetiche, molto apprezzato in quanto inalterabile, lavabile, brillante e colorato, e in abbinamento a legno e metallo molto utilizzato nelle camere dei piccoli. Si può individuare un momento di svolta nel luglio del 1943 quando, sulla rivista “Stile” fondata da Giò Ponti, Carlo Mollino teorizzò la produzione industriale dei mobili tipo, una produzione in serie, che fossero sovrapponibili, intercambiabili, ampliabili e correlabili. Mollino aveva applicato questo principio ad una serie di elementi di arredo da lui progettati, mediante la tecnica del compensato curvato con lo stampo e il controstampo. Un’altra tecnica utile alla lavorazione del compensato era quella dell’alta frequenza, utilizzata dall’industriale Carlo Ratti per polimerizzare la colla inserita fra gli strati del legno, e creare così alcuni modelli di sedie di gran pregio formale. Da tali tecniche vennero facilmente ottenuti anche dei modelli miniaturizzati, proposti per gli ambienti dedicati ai bambini.

---

<sup>5</sup> Il 23 marzo 1936 Mussolini tenne un discorso alla seconda Assemblea nazionale delle corporazioni, il cui tema principale era la sua aspirazione a raggiungere il prima possibile la massima autonomia economica e politica, favorendo la produzione delle industrie chiave italiane (tessili, metalli, combustibili solidi e liquidi) e razionalizzando i consumi.

## 7.3 ARREDO E GIOCO

Nel secondo dopoguerra, con l'avvento della plastica a stampo, si affermò un nuovo modo di intendere l'arredo per l'infanzia: i mobili pensati espressamente per i bambini potevano essere usati anche come giochi; ne fu un esempio precursore la cameretta progettata a metà degli anni '30 per una casa a Genova dal famoso team di architetti BBPR, che realizzò un armadio le cui ante erano dei pallottolieri e un basso contenitore dotato di sportelli in lavagna, perfetti per accogliere gli scarabocchi dei bambini.

L'idea di trasformare i mobili in veri e propri giochi si fa strada nella mente dei progettisti di pari passo con quella della composizione di più elementi di arredo, della loro sovrapposizione e complementarietà. Inizia così un periodo di grande fermento creativo che sfocia in un alcuni fra i migliori esempi di design per l'infanzia mai creati.

Negli anni '50 l'architetto Angelo Mangiarotti si era dedicato con grande interesse alla ricerca e all'invenzione di incastri per collegare diverse parti modulari, che potessero essere assemblate, smontate e impilate facilmente. Nel 1955 Mangiarotti in collaborazione con Bruno Morassutti brevettò un sistema di mobili in serie adatti per gli asili, costituiti da una parte portante sempre uguale che incastrandosi con altri elementi formava mobili diversi. I tavolini bassi così ottenuti, pensati per i bambini e costruiti in faggio evaporato, rappresentavano una prima alternativa al predominio degli arredi tubolari, consacrando così l'introduzione del design nello spazio dell'infanzia. Lo stesso concept venne ripreso nel 1966 da Mangiarotti per il suo sistema di mobili smontabili "Junior", che ebbe largo successo e fu adottato in diversi asili e scuole. Questo progetto ruotava intorno alla volontà di creare qualcosa che avesse anche una valenza implicitamente formativa, inerente alla libera combinazione degli elementi da parte dei bambini.

Un altro tema esplorato a metà degli anni '50 fu quello della migliore gestione dello spazio occupato dagli arredi per l'infanzia, nello specifico l'architetto e designer napoletano Roberto Mango studiò dei modelli che potessero essere ridotti a piccole dimensioni. In occasione della sua paternità nel 1955, Mango affiancato dalla sua ditta R.M. progettò e produsse una culla ripiegabile in canapa e legno di faggio, oltre al box rotondo regolabile (anch'esso in faggio) che gli valse la segnalazione per il premio "Compasso d'oro" nel 1956. Entrambi gli oggetti potevano essere ripiegati su loro stessi e ridotti alle dimensioni di un portaombrelli, erano elementi di arredo pratici e originali ma non per questo meno stabili.

Negli anni '60 lo scadere dei brevetti internazionali legati al polietilene portò ad un notevole ribasso dei prezzi del materiale, aprendo concretamente il mercato alla produzione su larga scala di oggetti

Seggiola K1340,  
progettata da Marco  
Zanuso e Richard  
Sapper per Kartell,  
1964.

Fig. 7.8



La seggiola K1340  
fu la prima sedia al  
mondo ad essere  
prodotta interamente  
in materiale plastico  
impilabile. Ideata  
per essere non una  
semplice seduta per  
bambini ma un vero  
e proprio gioco con  
cui interagire.

Fig. 7.9



d'arredo realizzati con materie plastiche. In questo clima di innovazione nacque la seggiolina in polietilene "K1340", firmata da Marco Zanuso e Richard Sapper e prodotta dalla ditta Kartell a partire dal 1964 fino al 1979. La seggiola rappresentò per quel tempo una vera rivoluzione poiché fu il primo mobile gioco a basso costo della storia italiana, nato da uno studio condotto dal Comune di Milano per asili e scuole materne. Era costituita da tre elementi uniti a pressione, in una forma che permetteva la sovrapposizione o l'assemblaggio di più seggiole, così da creare vere e proprie architetture con le quali i bambini potevano scatenare la propria fantasia, inserendo altri giocattoli o perfino creando

delle strutture all'interno delle quali poter giocare. La K1340 era leggera, facilmente lavabile, così solida da sembrare indistruttibile, non rumorosa e a buon mercato, era inoltre disponibile in quattro diversi colori: blu, giallo, rosso e bianco. La seggiolina rappresentò il punto di svolta del modo di intendere l'arredo per l'infanzia, "non più la miniaturizzazione di modelli per adulti, non più funzionalismo didattico o pratico, non più idee nuove solo per arredamenti di lusso, ma fantasia e tecnologia abbinate, pensate tenendo presente il bambino come soggetto che interagisce con gli oggetti che lo circondano trasformandoli con la sua fantasia per mezzo del gioco, così come poteva fare un tempo, quando era circondato da oggetti artigianali, mai uguali e alla portata di tutti".<sup>6</sup> Il cambiamento introdotto dal design di Zanuso e Sapper ebbe ricadute anche sulle successive scelte di produttori e progettisti, i quali compresero finalmente che i bambini avevano preso possesso del loro ambiente per mezzo del gioco, al quale si era ormai indissolubilmente legato l'arredo.

Una diversa tipologia di approccio all'ambiente dell'infanzia fu proposta da Enzo Mari con il suo "posto dei giochi", disegnato nel 1961 e realizzato nel 1967 per l'azienda Danese. Si trattava di un gioco costituito da pannelli piegabili in cartone fustellato che delimitava uno spazio per il bambino, come se definisse una piccola stanza ampliabile e modificabile nella quale il bambino potesse sentire stimolata la propria creatività. Questo elemento d'arredo era nato dalla volontà di Mari di creare una serie di componenti che permettessero al bambino di "costruire" degli spazi praticabili, con particolare attenzione all'esigenza di realizzare un prodotto che fosse a basso costo ma che non ne limitasse le dimensioni, e che allo stesso tempo potesse indurre i più piccoli a diversi comportamenti di gioco, ispirati dagli elementi grafici stampati sul cartone. Il "posto dei giochi" può essere definito "insieme un ambiente e un gioco che tiene conto della libertà spaziale e della libertà dell'immaginazione".<sup>7</sup>

Un'ulteriore forma di sperimentazione condotta dai designers in quegli anni era legata alla figura geometrica elementare del quadrato, scelto come modulo di partenza da ripetere e combinare più volte in modi differenti, per dare vita a mobili pratici e dall'aspetto essenziale. Lo stesso Marco Zanuso, per la Triennale di Milano del 1960, ideò un banco smontabile in legno pensato sulla base del quadrato, idea che in seguito fu ripresa dal designer cecoslovacco Hans von Klier nel progetto dei "mobili cubo"; tali mobili potevano essere montati e smontati a piacimento dai bambini, per creare una serie di combinazioni che ruotavano tutte intorno allo stesso telaio cubico e che si prestavano ad un gran numero di scene di gioco.

---

6 Maino Maria Paola, op. cit., p. 154

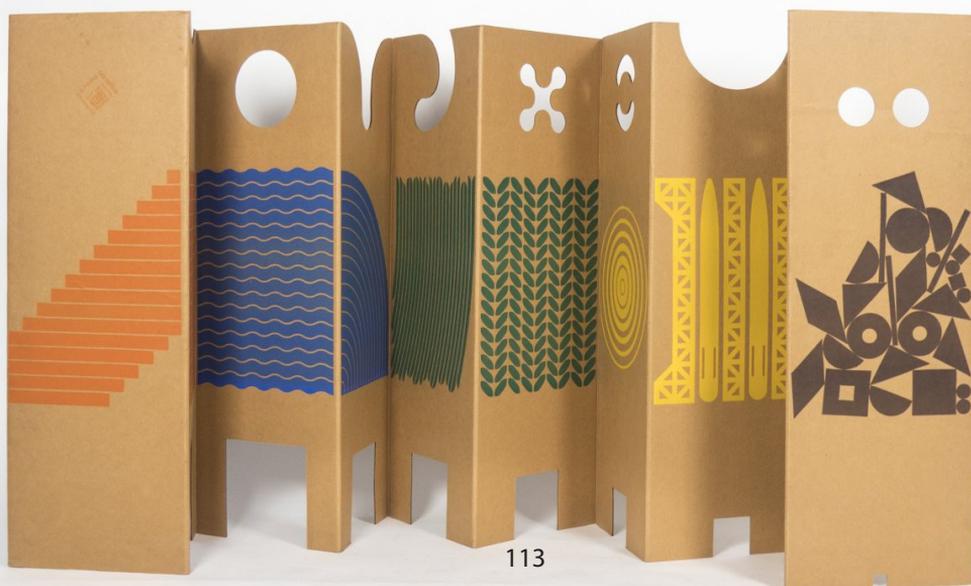
7 Maino Maria Paola, op. cit., p. 157

Intanto nell'ambiente culturale e artistico internazionale il tema degli arredi per l'infanzia era divenuto centrale, tanto che nel settembre del 1965 la Triennale ospitò nel Palazzo dell'Arte a Milano la prima mostra "Il bambino nella casa moderna", alla quale furono invitati architetti e designers al fine di stimolarli ad elaborare un design di buona qualità per l'infanzia. Tra gli anni '60 e gli anni '70 le industrie degli arredi iniziarono a produrre camere economiche per bambini, oltre ai mobili disegnati dagli architetti che si erano voluti cimentare in queste nuove sfide progettuali. Tra le proposte migliori presentate alla Triennale del 1965 si può menzionare "Babybox" anche definito "il mobile che cresce con il bambino" perché studiato per essere utilizzato in tutte le fasi di sviluppo del bambino (ad esempio il fasciatoio poteva essere utilizzato in futuro come scrivania); l'arredo disegnato da Georges Coslin era costituito da un insieme di cubi stondati, a loro volta composti da elementi in legno di frassino e legno laccato rosso.

Gradualmente le materie plastiche si imposero nella produzione industriale dei mobili, fenomeno che venne favorito soprattutto dai prezzi eccessivi degli arredi in legno, ormai ritenuti troppo esosi per il periodo di utilizzo limitato all'infanzia, soprattutto se comparati ai costi concorrenziali della plastica.

Fig. 7.10

*"Il posto dei giochi" di Enzo Mari, prodotto per Danese nel 1967.*



## FONTI DELLE IMMAGINI

- Figura 7.1 <http://museum-boppard.de/explore/thonet-varietyofproducts/>
- Figura 7.2 <https://www.ilmamilio.it/c/comuni/12575-6-gennaio-1907-nasce-la-casa-dei-bambini-di-san-lorenzo-maria-montessori-e-il-suo-metodo.html>
- Figura 7.3 [https://www.corriere.it/scuola/primaria/17\\_aprile\\_14/grammatica-divertentissima-libro-inedito-maria-montessori-3a4ef404-20ed-11e7-80c8-c640c-ceeac84.shtml](https://www.corriere.it/scuola/primaria/17_aprile_14/grammatica-divertentissima-libro-inedito-maria-montessori-3a4ef404-20ed-11e7-80c8-c640c-ceeac84.shtml)
- Figura 7.4 <http://it.thonet.de/ispirazioni/magazine/thonet-la-storia/i-mobili-in-tubolare-dacciaio-di-thonet.html>
- Figura 7.5 <https://www.comozero.it/sociallabs/il-design-di-una-rivoluzione-giuseppe-terragni-e-lasilo-santelia-una-grande-mostra/>
- Figura 7.6 <https://www.comozero.it/sociallabs/il-design-di-una-rivoluzione-giuseppe-terragni-e-lasilo-santelia-una-grande-mostra/>
- Figura 7.7 <https://www.comozero.it/sociallabs/il-design-di-una-rivoluzione-giuseppe-terragni-e-lasilo-santelia-una-grande-mostra/>
- Figura 7.8 <https://www.cosedicasa.com/news/notizie/compasso-doro-in-mostra-i-premiati-dei-primi-dieci-anni-44641>
- Figura 7.9 <https://www.archipanic.com/richard-sapper/k1340/>
- Figura 7.10 <https://www.vntg.com/95702/il-posto-dei-giochi-folding-screen-by-enzo-mari-for-danese-1967/>

**CAPITOLO  
8**

**CASO STUDIO**

## 8. CASO STUDIO

---

### 8.1 LA SCUOLA DELL'INFANZIA "FILLIA"

Il caso studio su cui si concentra questa tesi è la nuova scuola per l'infanzia del quartiere San Paolo a Cuneo, attualmente in costruzione, che andrà a sostituire la vecchia scuola dell'infanzia "Fillia", situata in via Santo Stefano. Il cantiere è stato aperto ad aprile 2019 nell'area prima occupata dai giardini pubblici Primo Levi, su via Luigi Teresio Cavallo; da programma i lavori dovrebbero terminare entro l'inizio dell'anno scolastico 2021/2022.

L'attuale scuola dell'infanzia "Fillia" si sviluppa su un unico livello, occupato in gran parte da un salone centrale riservato alle attività psicomotorie ed al gioco libero, su di esso si affacciano le tre sezioni (ciascuna di capienza diversa) con i relativi servizi, una stanza per le attività a piccoli gruppi e una sala da pranzo; all'esterno è presente un giardino di medie dimensioni attrezzato con giochi strutturati. Le tre sezioni sono miste e quindi i bambini non sono divisi per fasce d'età, una scelta questa adottata in numerose scuole materne nelle quali i bambini più piccoli sono invitati a seguire l'esempio dei più grandi, mentre questi ultimi sviluppano un senso di cura e responsabilità nei confronti dei piccini.

#### 8.1.1 ESIGENZE SPAZIALI PER LA DIDATTICA

Per meglio comprendere quale possano essere le esigenze reali degli utenti, legate agli ambienti didattici della nuova scuola per l'infanzia, si è ritenuto utile analizzare il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) redatto dal corpo docenti dell'istituto comprensivo di riferimento per il triennio 2019/2020 – 2021/2022. In esso vengono individuati i cinque criteri chiave che strutturano il curriculum scolastico, meglio definiti "campi di esperienza" che dovrebbero guidare la crescita e lo sviluppo del bambino dai 3 ai 5 anni.

Gli educatori della scuola Fillia propongono una serie di attività incentrate su ogni campo di esperienza utilizzando gli spazi tutt'ora a disposizione della scuola esistente, ma l'obiettivo per la scuola futura potrebbe essere quello di articolare gli ambienti interni sulla base delle esigenze didattiche dettate dal curriculum.

È perciò necessario in principio definire i cinque campi di esperienza:

- il sé e l'altro – il bambino sviluppa il senso dell'identità personale e dell'altro attraverso l'incontro con i suoi compagni, si confronta con punti di vista a lui fino ad allora estranei e matura il rispetto per le differenze;

- corpo e movimento – il movimento è considerato il primo fattore di apprendimento, fonte di benessere e di equilibrio psicofisico, permette di affinare le capacità percettive, di conoscenza degli oggetti e di orientamento spaziale;
- immagini, suoni e colori – i vari linguaggi a disposizione dei bambini vengono assecondati e sviluppati attraverso la drammatizzazione, la musica, la manipolazione e le esperienze grafiche-pittoriche;
- i discorsi e le parole – il bambino è esortato ad ascoltare, dialogare e discutere così da sviluppare fiducia nel comunicare agli altri le proprie emozioni, i propri dubbi e i propri ragionamenti;
- conoscenza del mondo – il bambino esplora la realtà che lo circonda imparando ad organizzare le proprie esperienze attraverso attività consapevoli quali il raggruppare, il contare e il comparare.

Tali campi però non descrivono in modo esauriente le scelte didattiche degli educatori: concretamente ogni campo di esperienza viene sviluppato all'interno di una programmazione bimensile, incentrata su un determinato tema che viene scomposto e analizzato dai bambini attraverso svariate attività laboratoriali. I laboratori includono attività di gruppo (medio-piccoli) in sezione e attività definite "di intersezione" o "per classi aperte parallele", ideate per gruppi di bambini della stessa fascia d'età ma diversa sezione. Nel secondo caso si tratta di una novità didattica che si sta introducendo in via sperimentale in diversi istituti e che implica la presenza di più sezioni miste all'interno della struttura. In particolare gli educatori della scuola Fillia adottano il metodo delle classi aperte nel proporre alcune attività incentrate sul concetto di sostenibilità e inclusività, con la realizzazione di manufatti, allestimenti di mostre, spettacoli e attraverso la partecipazione a concorsi scolastici. Sono inoltre presentate iniziative di ampliamento curricolare che variano in funzione dell'età dei bambini; ad esempio per i più grandi (cinque anni) viene proposto il laboratorio "Mappamondo" basato sull'ascolto e sulla produzione verbale come primo approccio al codice alfabetico, ma anche il laboratorio "English 4 us" nel quale i bambini iniziano ad entrare in contatto con la lingua inglese attraverso il gioco, e ancora l'iniziativa didattica "1, 2, 3 ... stella" in cui i bambini si confrontano con la matematica, imparano a contare con strumenti diversi e a padroneggiare i giochi di logica.

Per andare incontro quanto più possibile alla natura mutevole dei programmi didattici il PTOF fornisce disposizioni precise sugli ambienti della scuola dell'infanzia "Fillia":

- in primis è richiesto che gli spazi siano gestiti in modo tale da permettere le esperienze didattiche sia in gruppi numerosi che in gruppi più piccoli;
- l'organizzazione degli spazi non deve essere fissa, ma funzionale

alle esigenze del momento e delle circostanze presenti, pertanto la disposizione degli arredi e dei materiali deve poter variare in base alle esigenze dei bambini;

- gli elaborati dei bambini appesi alle pareti sono da intendersi come una documentazione visiva delle attività svolte, e in tal senso è necessario prevedere supporti adatti in ogni sezione.

## 8.2 LA NUOVA SCUOLA NEL QUARTIERE SAN PAOLO

Nell'ideare una proposta di arredo per gli ambienti interni della nuova scuola dell'infanzia si è scelto di applicare la serie di considerazioni e direttive contenute nel PTOF, analizzando nello specifico i singoli spazi didattici previsti da progetto.

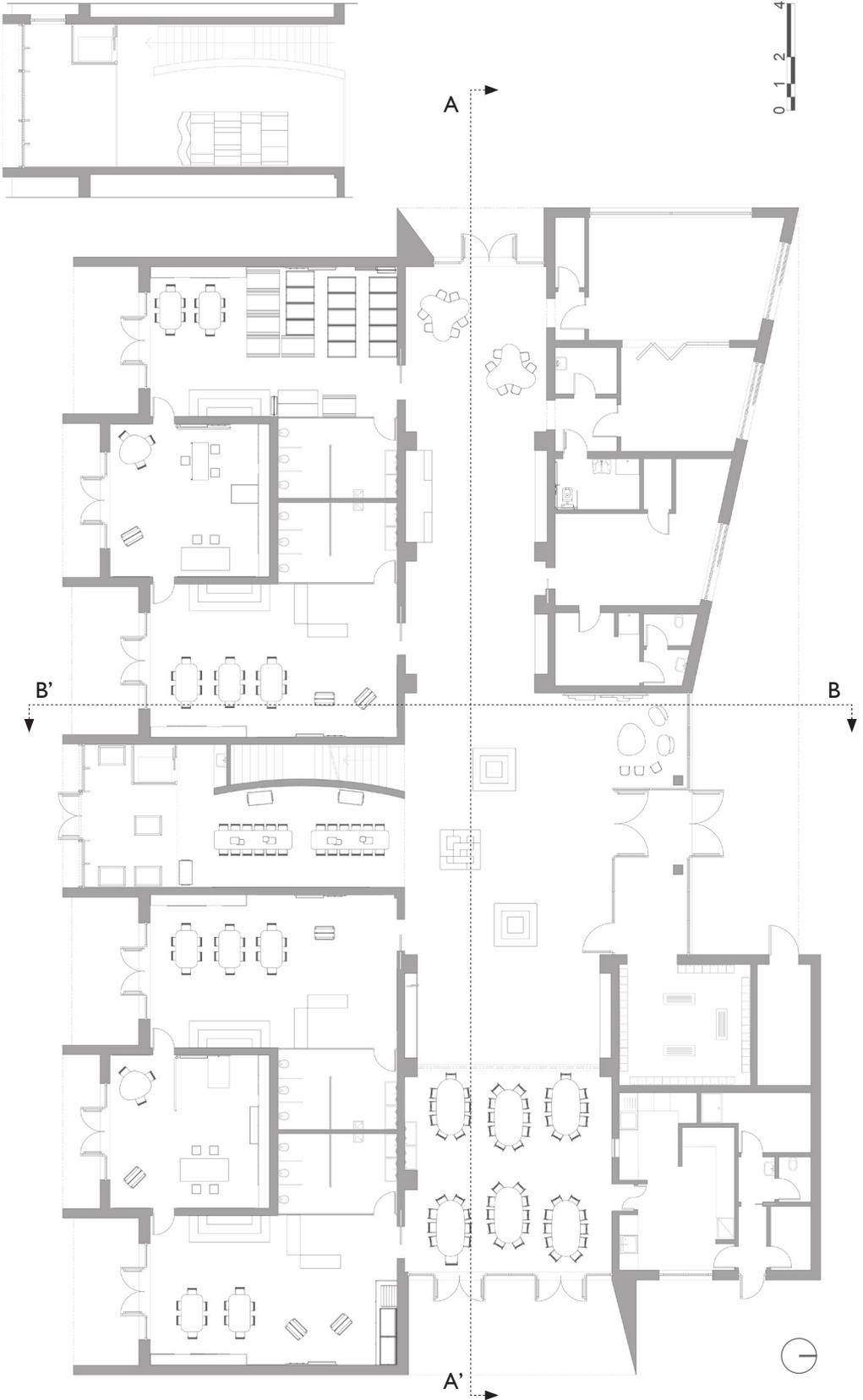
La scuola per il quartiere San Paolo, progettata dallo studio di architetti Colucci & Partners e attualmente in costruzione, si sviluppa su una superficie utile di circa 876 m<sup>2</sup> alla quale si sommano 187 m<sup>2</sup> di logge e 1735 m<sup>2</sup> di spazi verdi dedicati.

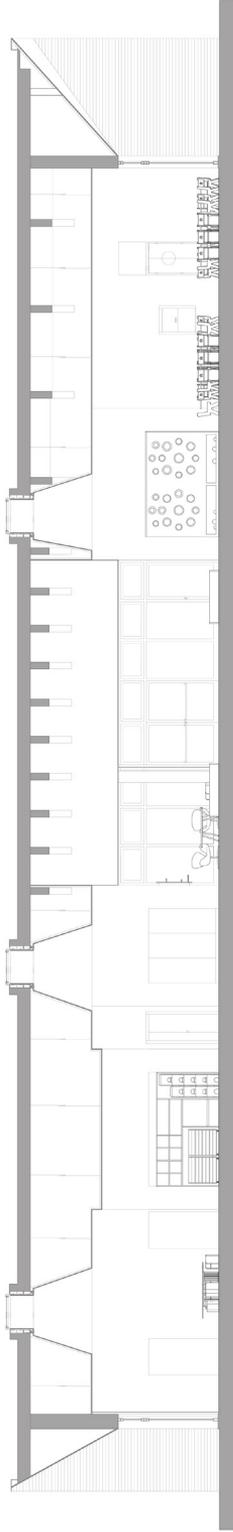
La struttura portante dell'edificio è stata pensata in pannelli di legno massiccio XLAM, un materiale costruttivo lamellare di nuova generazione composto da tavole disposte a strati incrociati (ovvero con direzione delle fibre alternata) incollate fra loro, che garantiscono ottime proprietà meccaniche nonché resistenza al fuoco superiore a quella del calcestruzzo.

La scuola sarà dotata di quattro sezioni miste che potranno accogliere fino ad un massimo di 112 bambini in totale, di età compresa fra i 3 e i 5 anni. Sono previsti due atelier con accesso diretto alle sezioni, utilizzabili come spazi complementari per le attività didattiche, più un laboratorio aperto confinante con una piccola serra e provvisto anche di un piano soppalcato.

Tutti gli spazi didattici, orientati a sud, si affacciano da un lato sull'area verde attrezzata, alla quale si accede per mezzo delle ampie vetrate con portafinestra, e dall'altro lato sull'agorà, l'ampia "piazza coperta" che funge anche da spazio connettivo fra il blocco cucina e gli ambienti riservati al personale didattico e al laboratorio di psicomotricità, oltre all'area accoglienza per i genitori. L'ingresso principale della scuola, sul lato nord dell'edificio, è separato dall'agorà mediante uno spazio-filtro collegato allo spogliatoio, che contiene gli armadietti assegnati a ciascun bambino nei quali riporre gli effetti personali.

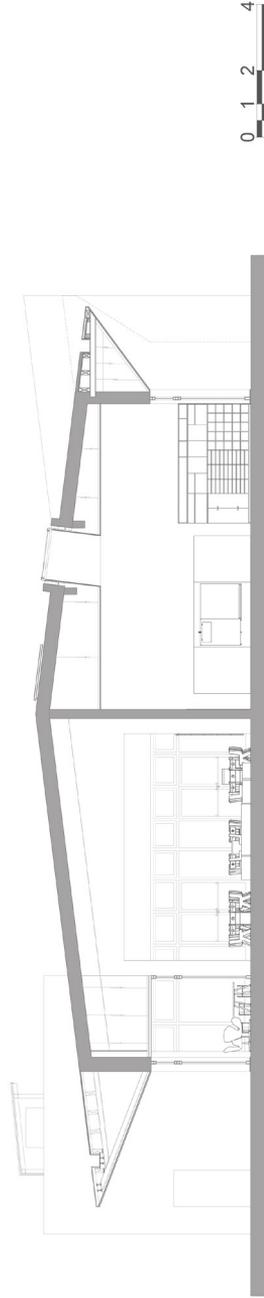
Fig. 8.1 PIANTA DEGLI ARREDI





SEZIONE LONGITUDINALE A-A'

Fig. 8.2



SEZIONE TRASVERSALE B-B'

Fig. 8.3

## 8.2.1 DIDATTICA APPLICATA AGLI AMBIENTI INTERNI

Partendo dalle premesse fatte in precedenza, lo step successivo ha previsto un'analisi delle potenzialità spaziali dei singoli ambienti interni in riferimento alle esigenze didattiche presentate nel PTOF. Non tutti i campi di esperienza necessitano di un ambiente specifico dedicato, ad esempio “il sé e l'altro” e “la conoscenza del mondo” sono due temi piuttosto ampi che possono perciò essere sviluppati in maniera complementare rispetto alle altre attività, in funzione del luogo e delle circostanze del momento. Gli altri campi di esperienza richiedono invece spazi dedicati, che siano specificatamente funzionali allo svolgimento delle attività didattiche incentrate su quel particolare campo. Le sezioni saranno il luogo perfetto per sviluppare il campo di esperienza “discorsi e parole”, poiché per favorire l'ascolto e la partecipazione nel dialogo è preferibile riunire i bambini in piccoli gruppi in spazi delimitati all'interno della sezione, creando un'atmosfera familiare e coinvolgente. Al contrario il campo “corpo e movimento” deve essere trattato in spazi ampi opportunamente studiati per permettere ai bambini di sviluppare liberamente le proprie capacità fisiche: l'agorà sembra essere l'ambiente più indicato a svolgere questa funzione. In questo caso l'ambiente interno scelto può essere supportato eventualmente da spazi strutturati all'esterno. L'ultimo campo di esperienza “immagini, suoni e colori” richiede spazi che possano essere di supporto o addirittura parte integrante degli esercizi creativi condotti dai bambini, sia singolarmente che in gruppo, queste attività possono essere svolte all'interno degli ateliers, che sono progettati per essere luoghi di costante sperimentazione e ispirazione, ma anche in angoli appositamente allestiti all'interno delle sezioni. Il laboratorio aperto rappresenta uno spazio polifunzionale che può essere sfruttato per ospitare le iniziative di ampliamento curricolare, come le attività per classi aperte parallele, anche grazie alla presenza della piccola serra adiacente.

## 8.2.2 CONCEPT DI ARREDO

La gran parte degli arredi proposti in questo progetto per le sezioni, il laboratorio aperto e l'agorà sono tratti dal catalogo dell'azienda italiana Play+<sup>1</sup>. Questa azienda ha coinvolto un team internazionale di specialisti, designers e pedagoghi nella progettazione di arredi per l'infanzia che non solo rispondessero alle esigenze didattiche ma che fossero soprattutto uno stimolo concreto allo sviluppo psicofisico dei

---

<sup>1</sup> Play+ è un'azienda di arredi per l'infanzia fondata nel 2001 da Maurizio Fontanili, con sede a Reggio Emilia.

bambini. La produzione di arredi si articola in due collezioni: PlaySolid e PlaySoft. PlaySolid comprende tutti gli arredi “solidi” relativi soprattutto alla didattica, come tavoli, sedie, scaffalature, ma anche giochi che dovrebbero supportare i percorsi di autoapprendimento del bambino, per mezzo di oggetti studiati su misura che richiamano una serie di scenari della vita quotidiana o della fantasia: la casa, la posta, il triangolo degli specchi, il nascondiglio per i travestimenti ecc. La struttura degli arredi è costituita da legno di betulla o melaminico con pannelli in MDF laccato per quanto riguarda le scaffalature, in legno di betulla verniciato per le sedie, con sedute e schienali in legno di faggio; per i tavoli è previsto un piano d'appoggio in melaminico con telaio in acciaio verniciato e gambe regolabili o fisse in faggio; i materiali degli arredigioco invece si differenziano a seconda della funzione svolta dal gioco stesso; anche in questo caso comunque si fa largo utilizzo del legno di betulla per la struttura principale, con annessi complementi aggiuntivi in materiali variabili. La collezione PlaySoft invece è una novità sulla quale l'azienda si è adoperata molto con l'aiuto di vari designers coordinati da un'unica art direction (ZPZ Partners) e dalla consulenza pedagogica di Carla Rinaldi e Veavecchi, consulenti presso Reggio Children; il progetto di questi arredi nasce infatti come naturale proseguo delle ricerche condotte da Domus Academy in collaborazione con Reggio Children, pubblicate nel libro “Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia” (precedentemente citato). La suddetta collezione è pensata allo scopo di accrescere la varietà di materiali e composizioni che arricchiscono gli ambienti per l'infanzia, con la creazione di arredi caratterizzati da morbidezza ed elasticità, qualità che possono essere avvertite immediatamente al tatto e che quindi possono stimolare e coltivare le percezioni sensoriali dei bambini (oltre ad essere una garanzia di protezione da eventuali urti). Gli arredi PlaySoft, come quelli della collezione PlaySolid, sono disponibili in colori solari e luminosi, anche se non troppo saturi, con tonalità che variano dal verde prato al giallo lime, dal rosa all'arancio, includendo anche l'azzurro cielo e il bianco, con l'obiettivo di arricchire il più possibile il paesaggio cromatico. Questi elementi sono stati studiati per essere assemblati e trasformati dai bambini in prima persona, in modo da sollecitare la loro curiosità e allo stesso tempo permettere un uso flessibile degli ambienti anche da parte degli adulti. Inoltre il “soffical”, il materiale espanso e ignifugo di cui gli arredi sono costituiti, garantisce l'utilizzo prolungato nel tempo senza il rischio di rilascio di sostanze nocive, ed è rivestito in “ecosoftx” un tessuto sintetico sfoderabile, idrorepellente, semplice da pulire, inodore e asettico.

Gli arredi degli atelier e i restanti arredi per l'agorà sono invece stati progettati su misura per questi ambienti. In particolare gli arredi per ciascuno dei due atelier devono rispondere ad un criterio di

flessibilità dato dalla compresenza al suo interno di più attività, libere o ordinate, che devono poter coesistere senza problemi in uno spazio che è altresì piuttosto limitato (all'incirca 34 m<sup>2</sup>). Si è quindi scelto di ideare soluzioni flessibili che potessero ospitare e/o supportare varie attività didattiche. Per l'agorà si è ritenuto utile immaginare micro zone differenziate in funzione delle attività libere che qui possono essere svolte, e i corrispondenti arredi di supporto.



Fig. 8.4 Pianta delle funzioni ospitate all'interno della nuova scuola per l'infanzia a Cuneo.

#### LEGENDA

<span style="color: #ADD8E6;">■</span> sezioni	<span style="color: #FF8C00;">■</span> mensa
<span style="color: #9ACD32;">■</span> ateliers	<span style="color: #90EE90;">■</span> cucina
<span style="color: #FFB6C1;">■</span> agorà	<span style="color: #FFFF00;">■</span> spogliatoio
<span style="color: #228B22;">■</span> serra	<span style="color: #ADD8E6;">■</span> locali educatori
<span style="color: #FF4500;">■</span> laboratorio aperto	<span style="color: #D2B48C;">■</span> servizi igienici
<span style="color: #800080;">■</span> laboratorio di psicomotricità	

## 8.2.3 LE SEZIONI

La sezione deve rispondere a numerose esigenze didattiche che variano nel corso della giornata, scandita dalle attività ordinate, dal gioco libero e infine dal momento del riposo (per i più piccoli). I bambini devono poter percepire come “proprio” lo spazio della sezione, come se l’ambiente interno li supportasse e li assistesse nelle loro iniziative. Perciò le unità pedagogiche in questo progetto sono state ripensate come ambienti articolati in più “angoli” o aree, adeguatamente attrezzati per lo svolgimento di determinate attività. Per l’area prettamente dedicata alle attività ordinate sono stati scelti da catalogo PlaySolid il tavolo ST245 e le sedie del modello “Minima Bortolani”, entrambi solidi e resistenti ma allo stesso tempo facili da spostare per permettere una rapida riconfigurazione dello spazio; le dimensioni di questi arredi sono state studiate per rispettare le forme e le proporzioni del bambino. Per riporre i lavori realizzati si è pensato di adottare la “Libreria in linea” (modello SL435.217) dotata di scaffalature inferiori e di armadi a cui i bambini possono accedere in modo indipendente, mentre gli scomparti superiori fuori portata sono riservati agli educatori; gli armadi e i cassetti sono in MDF laccato con cerniera a gas, per evitare che i bambini possano intrappolare le dita e come ulteriore misura di sicurezza le maniglie sono incassate, intagliate direttamente negli armadi. Di fronte all’area delle attività ordinate è collocata la gradinata, un luogo che vuole essere di incontro, di stimolo alla socialità: i bambini qui possono chiacchierare e giocare insieme a piccoli gruppi, ma possono anche confrontarsi fra loro, guidati dall’educatore, in momenti di riflessione e di ascolto reciproco. Accanto alla gradinata è stato previsto un angolo di gioco libero realizzato con la “Folding House” della linea PlaySolid, un box apribile in legno di betulla verniciato che al suo interno racchiude l’imitazione di una casa a misura di bambino, con cucinino e tavolo su cui servire le pietanze immaginarie. Le due ante del box, collegate da cerniera, diventano delle vere e proprie partizioni per l’ambiente della sezione, permettendo di creare un microspazio durante il momento di gioco; quando invece la casetta non viene utilizzata può essere comodamente richiusa e riposta contro la parete. Il gioco simbolico sviluppa la fantasia dei bambini ed è da sempre uno dei giochi più praticati poiché i piccini cercano di imitare i gesti dei propri genitori o degli adulti che li circondano, nel tentativo di sviluppare la propria autonomia.

Accanto alla libreria, un grande pannello attrezzato progettato su misura definisce un’area dedicata interamente alla creatività: i bambini possono disegnare su un’ampia lavagna in ardesia, che all’occorrenza può anche essere utilizzata dagli educatori per spiegazioni più accurate, inoltre un piano ribaltabile agganciato alla parete rappresenta un



Fig. 8.5

Arredo "folding house" prodotto da Play+, permette di creare microspazi di gioco.

ulteriore piano d'appoggio a disposizione dei bambini. Due ulteriori supporti alla produzione grafica sono i cavalletti double-face AE (modello SS850.118), utilizzabili da due bambini in contemporanea e dotati di un piccolo scomparto in cui riporre gli strumenti per la pittura, sono inoltre molto comodi da spostare perché quando non sono utilizzati possono essere chiusi e riposti da parte. Questa serie di arredi per la creatività grafica fa largo utilizzo dei sistemi richiudibili a cerniera, per rispondere all'esigenza di impiegare meno spazio utile possibile, la ragione principale di tale scelta è la necessità di devolvere gran parte dello spazio della sezione ai lettini per il riposo, che vengono prontamente disposti sul pavimento nel momento della giornata successivo al pranzo. Si è ritenuto conveniente utilizzare a tale scopo solamente due sezioni su quattro, scegliendo le due più esterne, per ridurre il possibile disturbo acustico al sonno dei bambini più piccoli (3-4 anni) legato al rumore proveniente dai giochi e dalle attività libere condotte nell'agorà dai più grandi. Si è fatta una stima di quanti bambini necessitassero effettivamente del momento di riposo a scuola: avendo quattro sezioni miste si è ipotizzato che su 112 bambini almeno 40 avessero un'età compresa tra i 3 e i 4 anni e che perciò richiedessero un ricovero personale per il sonnellino pomeridiano. A tale scopo sono stati selezionati dal catalogo dell'azienda Play+ due differenti articoli: il lettino in legno (modello SC600.21) con angoli smussati e materassino abbinato per i più piccini, che richiedono una delimitazione dello spazio più netta e bordi protettivi più alti; per i bambini che invece richiedono minore controllo è stato proposto il lettino in soffice "nidami", che si articola in due configurazioni a seconda della posizione delle sponde ribaltabili (fissate al corpo principale per mezzo di inserti in velcro),

la configurazione “chiusa” crea dei bordi morbidi che proteggono da eventuali urti, mentre la configurazione “aperta” ottimizza lo spazio richiesto per impilare e riporre i materassi. Per ciascuna delle due unità pedagogiche sono stati previsti in totale 20 lettini. Al fine di garantire la massima reversibilità possibile all’interno dello spazio della sezione, è stato ipotizzato un sistema di pannelli pieghevoli incernierati alla parete cieca sul fondo della stanza; questi pannelli delimitano un’area che funge da piccolo ripostiglio in cui collocare i lettini e i materassi durante tutta la mattinata. Nel primo pomeriggio i lettini saranno disposti lungo il pavimento dagli educatori mentre i pannelli saranno ripiegati l’uno sull’altro e addossati alla parete, in modo da non essere di alcun ostacolo.

## 8.2.4 GLI ATELIERS

La nuova scuola per l’infanzia del quartiere San Paolo a Cuneo sarà dotata di due ateliers, ciascuno dei quali servirà le due sezioni adiacenti. L’atelier non deve essere inteso come un semplice laboratorio ma piuttosto come un luogo di sperimentazione e creazione; il suo obiettivo è quello di stimolare la conoscenza dei bambini mediante suggestioni fornite dall’ambiente didattico stesso, dalla moltitudine di materiali e strumenti che esso mette a disposizione. Per gli ateliers in esame si è ritenuto opportuno ricorrere a soluzioni d’arredo flessibili che permettessero di sfruttare al meglio lo spazio disponibile sia per le attività ordinate che per le attività libere. La libreria è stata progettata su misura e occupa l’intera parete sul fondo dell’atelier; è ricca di scomparti a portata di bambino ed è dotata nella parte inferiore di quattro cassettoni su ruote che possono essere comodamente estratti per riporre i materiali e gli strumenti più ingombranti utili alle attività. La libreria dispone inoltre di un vano nel quale possono essere ordinatamente impilate le sedute per i bambini: sono stati studiati sgabelli con struttura portante in legno e seduta costituita da un cuscino in poliuretano espanso rivestito in tessuto. Un ulteriore vano ospita il tavolo luminoso prodotto da Play+, un supporto didattico innovativo che si sta diffondendo sempre più nel panorama dei servizi per l’infanzia. Nell’approccio di Reggio Children la luce ha un ruolo centrale nel processo di apprendimento, perché considerata una delle componenti emotive principali della percezione estetica umana. I bambini devono poter interagire con la luce e se possibile gestirla in prima persona: questo strumento didattico risponde proprio a tale esigenza, fungendo da base per una moltitudine di attività creative e di apprendimento. Il tavolo luminoso qui adottato è un modello rettangolare a base cilindrica, composto da una cornice in MDF laccato e un piano in vetro di sicurezza illuminato da LED a basso voltaggio. Le attività che si possono proporre ai bambini con l’utilizzo del piano

Tavolo luminoso  
per l'atelier  
prodotto da Play+.



Fig. 8.6

luminoso sono innumerevoli: si può sperimentare la creazione di nuove tonalità cromatiche partendo da lenti di diversi colori sovrapposte, si possono condurre gli esercizi di ricopiatura di lettere numeri e forme geometriche dal foglio sottostante seguendo i contorni evidenziati dalla luce, si possono creare composizioni e disegni con le dita sulla sabbia disposta sul tavolo e tanto altro ancora; in generale le modalità in cui i bambini possono approcciarsi al tavolo luminoso variano in base alla fantasia e allo spirito d'iniziativa dell'atelierista che fornirà loro materiali e strumenti adatti, in un continuo esercizio di comunicazione visiva.

L'atelier richiede numerosi piani di appoggio perché i bambini possano lavorare comodamente alle loro creazioni, ma allo stesso tempo questi piani non dovrebbero ingombrare troppo lo spazio; per tale ragione si è individuato nel catalogo PlaySolid un set di tavoli (ST280.64 e ST280.71) composto da un tavolo con struttura e gambe in acciaio verniciato bianco, con piano in melaminico, al di sotto del quale può essere riposto il suo gemello, dotato di ruote frenabili, di dimensioni leggermente inferiori estraibile all'occorrenza così da riconfigurare facilmente lo spazio di lavoro.

L'ambiente interno dell'atelier può essere ulteriormente delimitato per mezzo della parete mobile studiata come un ampio supporto sul quale appendere contenitori vari, ma anche funzionale a creare una sorta di "green wall" con essenze verdi, ancorate ai vasi appesi, delle quali i bambini possono prendersi cura e studiare le caratteristiche. Il contatto con la natura infatti è reputato dalla gran parte delle teorie pedagogiche un fattore fondamentale per il benessere psicofisico del bambino, oltre che una fonte inesauribile di domande, curiosità e ispirazione. La parete mobile, incernierata al setto murario, può essere ruotata di 90° per creare un microspazio nel quale i piccoli possono fruire di un ulteriore pannello attrezzato, dotato di lavagna e piano d'appoggio ribaltabile (identico a quello presente nelle sezioni). Tutti i lavori creati dai bambini saranno affissi sui pannelli in sughero che occupano quasi completamente una delle pareti dell'atelier; questa parete deve rappresentare una vera e propria testimonianza della creatività dei piccoli, come se fosse uno spazio espositivo dedicato interamente alle loro esperienze e fantasie, e contemporaneamente funzionale a fissare nella loro mente i concetti appresi durante le attività.

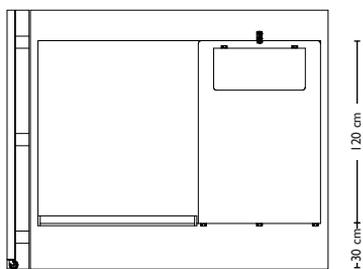
# PARETE MOBILE

scala 1:50

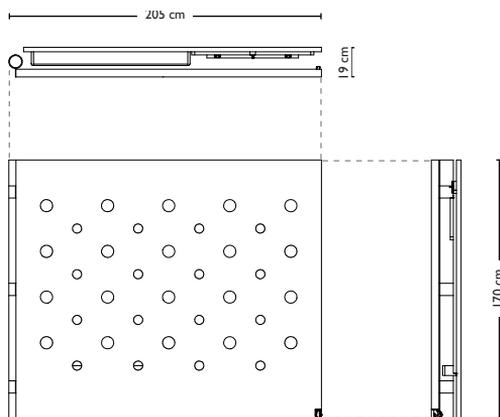
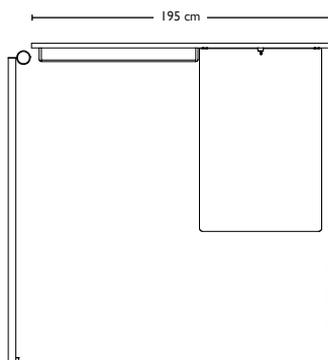
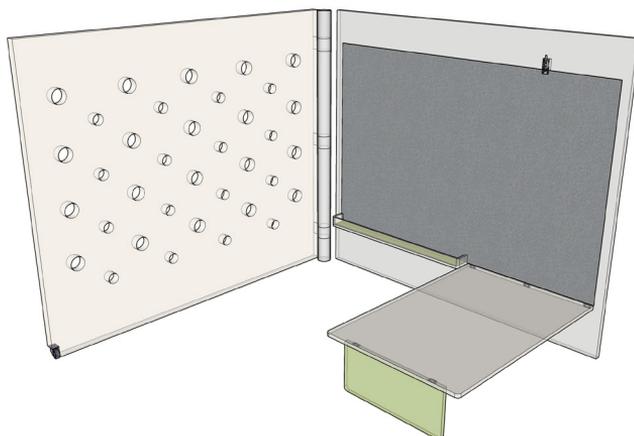
collocazione: atelier  
composizione: telaio in legno massello di abete  
rivestito con pannelli in MDF laccato  
(spessore 3 cm) con ruote frenabili,  
fissato a parete per mezzo di cerniere  
in acciaio; pannello attrezzato tassellato  
a parete dotato di lavagna in ardesia e  
piano ribaltabile

colori di finitura:   

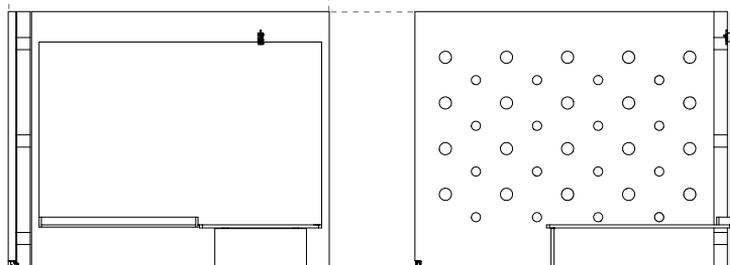
## SCHEDA TECNICA



Pannello attrezzato fissato a parete



Pannello ruotabile



Pannello attrezzato in uso

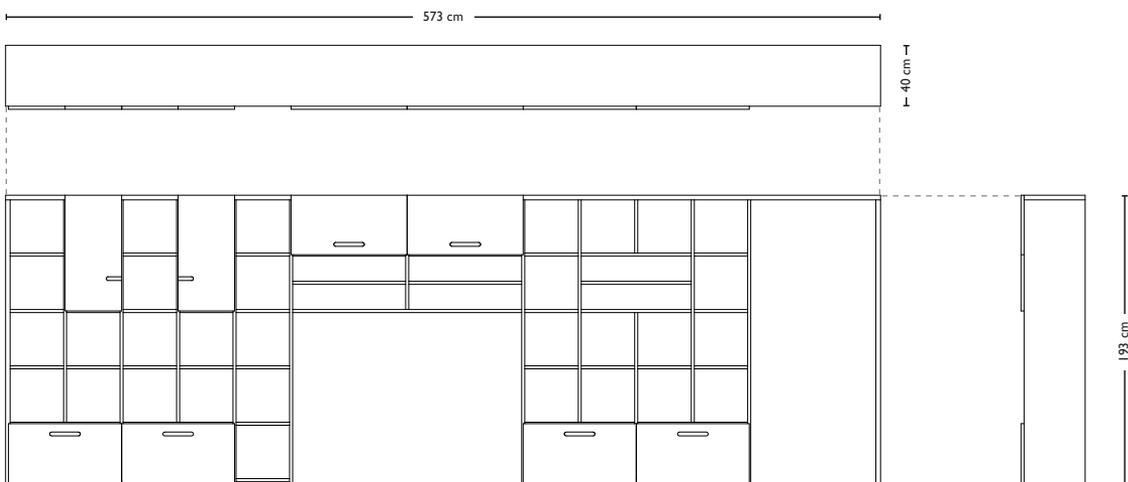
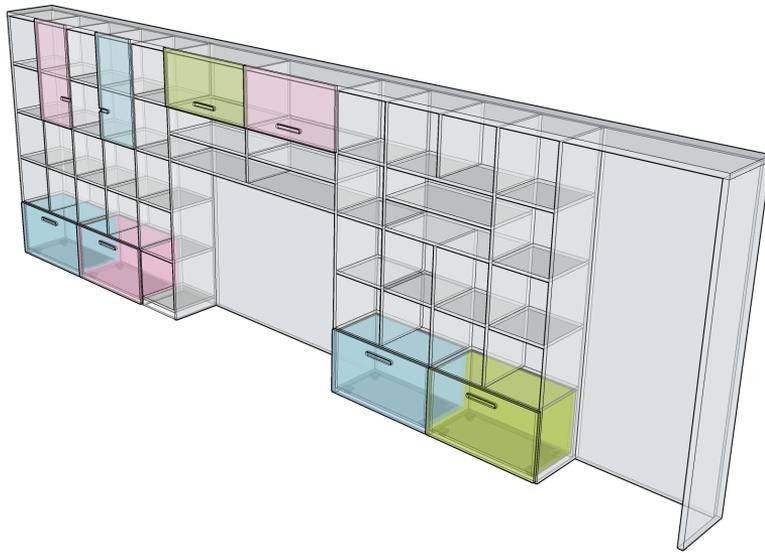
# LIBRERIA

scala 1:50

collocazione: atelier  
composizione: telaio in legno massello di abete  
rivestito con pannelli in MDF laccato,  
ruote per cassettoni inferiori estraibili

colori di finitura:

## SCHEDA TECNICA



Libreria per atelier su misura

AMBIENTE	ARREDO	MODELLO	DIMENSIONI
sezione	libreria in linea	SL435.217	cm 360 x 42 x 217
sezione	folding house	SS610.132	cm 200 x 200 x 132
sezione	sedia Bortolani	SS.410.34	cm 34 x 34 x 34
sezione	tavolo	ST245.H53	cm 140 x 80 x 53
sezione	cavalletto AE	SS850.118	cm 74 x 52 x 118
sezione	lettino	SC600.21	cm 105 x 60 x 21
sezione	nidami	877	cm 82 x 122 x 10
atelier	tavolo	ST280.71	cm 180 x 85 x 71
atelier	tavolo su ruote	ST280.64	cm 140 x 60 x 64
atelier	tavolo	ST255.H53	cm 120 x 100 x 53
atelier	sedia Bortolani	SS.410.34	cm 34 x 34 x 34
atelier	tavolo luminoso	ST805.50	cm 140 x 70 x 50
atelier	cavalletto AE	SS850.118	cm 74 x 52 x 118
laboratorio	tavolo	ST275.58	cm 290 x 70 x 58
laboratorio	sedia Bortolani	SS.410.34	cm 34 x 34 x 34
laboratorio	carrello	SS840.55	cm 90 x 50 x 55
laboratorio	elemento spiaggia	330 (mod. A)	cm 75 x 200 x 15
laboratorio	elemento spiaggia	331 (mod. B)	cm 100 x 200 x 19
laboratorio	elemento spiaggia	332 (mod. C)	cm 88 x 200 x 15
laboratorio	elemento spiaggia	333 (mod. D)	cm 100 x 200 x 22
laboratorio	panca spiaggia	338	cm 200 x 47 x 30
agorà	forme 3D	250 (mod. A)	cm 100 x 25 x 50
agorà	forme 3D	251 (mod. B)	cm 50 x 50 x 75
agorà	forme 3D	252 (mod. C)	cm 50 x 50 x 50
agorà	forme 3D	253 (mod. D)	cm 25 x 25 x 75
agorà	forme 3D	254 (mod. E)	cm 50 x 25 x 75
agorà	forme 3D	255 (mod. F)	cm 75 x 25 x 50
agorà	forme 3D	256 (mod. G)	cm 100 x 25 x 50
agorà	forme 3D	257 (mod. H)	cm 50 x 25 x 100
agorà	forme 3D	258 (mod. I)	cm 70h diam 25
agorà	quadra	977	cm 160 x 160 x 28
agorà	sedia doppia altezza	SS.415.00	cm 34 x 34 x 25
agorà	tavolo	ST305	cm 180 x 180 x 50
agorà	tavolo	ST255.H53	cm 120 x 100 x 53
mensa	seggiola bee-beep	SS.405.34	cm 34 x 34 x 34
mensa	tavolo	ST290.53	cm 106 x 210 x 53

Abaco degli arredi adottati dal catalogo Play+ e relative dimensioni, con indicazione della collocazione.

## 8.2.5 IL LABORATORIO APERTO

Il laboratorio aperto che si affaccia sull'agorà si articola su due livelli e ciò permette di dare una doppia valenza a questo ambiente. Al piano inferiore la natura "aperta" del laboratorio, che rappresenta di fatto il collegamento diretto tra l'area di gioco comune e la piccola serra, porta a riflettere su una disposizione d'arredo che non vincoli eccessivamente lo spazio. Allo stesso tempo il laboratorio è il luogo perfetto per ospitare le attività ordinate di ampliamento curricolare per classi aperte parallele, iniziative esterne alla sezione che riuniscono bambini della stessa fascia d'età. Sono stati perciò selezionati dal catalogo PlaySolid i tavoli (modello ST275.58) in nobilitato con gambe in metallo, dotati di alzatine che permettono di lavorare su vari livelli; le sedute adottate sono le "Minima Bortolani" già utilizzate nelle sezioni. Essendo necessario mantenere lo spazio il più fruibile possibile, anche per permettere una piena accessibilità agli utenti diversamente abili (siano essi bambini o educatori) per i quali è stato previsto un ascensore sul fondo del laboratorio, si è ritenuto più ragionevole non collocare alcuna libreria o scaffalatura, ma piuttosto scegliere carrelli mobili a portata di bambino con ruote frenabili, che potessero contenere e trasportare tutti i materiali e gli strumenti necessari alle attività. Il carrello Play+ (modello SS840), in legno di betulla verniciato, può essere facilmente spostato dai bambini in base alle esigenze del momento.

Sul retro del piano inferiore è collocata la piccola serra, uno spazio coperto in cui saranno ospitati grandi vasi con le piante delle quali i bambini dovranno prendersi cura; la serra è anche parte integrante dei programmi didattici extracurricolari che prevedono spesso attività legate alla coltivazione di piccoli orti, attraverso le quali i bambini apprendono il ciclo naturale di produzione del cibo e sperimentano la soddisfazione di raccogliere personalmente i frutti del proprio lavoro.

Il piano superiore soppalcato è stato invece pensato come un'area relax per i bambini che ricerchino un attimo di raccoglimento e di tranquillità, un momento di pausa dalle emozioni quotidiane e dal continuo movimento. In questo ambiente si cerca di creare un'atmosfera più rilassata anche se pur sempre giocosa; per questo si è scelto di adottare un sistema di cinque elementi morbidi componibili che danno vita ad un ampio tappeto tridimensionale: si tratta del modello "Spiagge" della collezione PlaySoft in soffice. Il tappeto è un alternarsi di onde più o meno alte, che creano una continua variazione e si adattano naturalmente al corpo dei bambini ma ne stuzzicano anche l'equilibrio.

## 8.2.6 AGORÀ

L'agorà, la grande piazza coperta della scuola, assume in questo progetto diverse funzioni, articolandosi idealmente in angoli differenziati in base alle attività che vi si svolgono. Accanto allo spazio riservato alla mensa, che è separato dall'agorà per mezzo di pannelli a rullo divisorii, sono state ricavate nella struttura portante due nicchie che verranno sfruttate per realizzare un'area dedicata alle attività libere. A tal fine si è pensato di creare due grandi elementi di gioco con struttura in legno massello di abete e parte a vista in MDF laccato bianco, con dimensioni tali da occupare le nicchie per tutta la loro ampiezza. Il primo elemento ricrea una parete da arrampicata "a misura di bambino", dotata di piccoli fori circolari colorati che fungono da prese, i bambini possono aggrapparsi ad esse, aiutandosi con la fune fissata alla struttura, per raggiungere gli scomparti interni perfetti per nascondersi. Nella nicchia opposta si colloca l'elemento-gioco per il tiro a segno la cui facciata è disseminata di bersagli, alcuni sono dei veri e propri fori nella struttura, altri sono solamente rappresentati sul pannello come cerchi colorati sormontati da un'applicazione in tessuto, alla quale si attacca il velcro di cui sono rivestite le sfere morbide che lanceranno i bambini. In questo modo durante il gioco alcune sfere passeranno attraverso i fori, ricadendo alla base aperta della struttura, mentre le altre faranno presa sui bersagli per qualche secondo fino a staccarsi e a ricadere sul pavimento.

Al centro dell'agorà è stata prevista un'area per il gioco libero attrezzata con gli elementi d'arredo PlaySoft, un insieme di forme componibili in sofficiel che permettono ai bambini di creare nuovi scenari all'interno dei quali loro stessi diventano i protagonisti. Il modello "Quadra" è costituito da una serie di componenti quadrati concentrici che possono essere impilati per formare un unico tappeto, oppure in alternativa possono essere posizionati in verticale o in orizzontale su più livelli a seconda della costruzione che i bambini vogliono realizzare: percorsi, castelli, fortezze, tutto ciò che la fantasia può produrre. Anche il modello "forme 3D" è costituito da elementi componibili, ma in questo caso di varie forme e dimensioni, che permettono di costruire composizioni più articolate. Questo genere di giochi mette alla prova nel bambino la percezione dello spazio, facendogli scoprire il passaggio da bidimensionale a tridimensionale avvenuto mediante la manipolazione diretta degli elementi, in tal modo egli sviluppa competenze logiche, geometriche e di equilibrio.

L'area adiacente a quella del gioco libero sarà dedicata ad attività meno movimentate, ma comunque molto amate nell'infanzia: la rappresentazione teatrale, o anche solo lo spettacolo di marionette e la lettura delle favole. Anche in questo caso si è ritenuto ragionevole sfruttare lo spazio utile compreso all'interno delle nicchie dei setti

portanti. Il teatrino è stato pensato come un elemento unico con il suo “palcoscenico”, l’intera struttura, sorretta da uno scheletro in legno, quando non utilizzata avrà la forma di una semplice gradinata con cassettoni centrale, quando invece ne sarà richiesto l’utilizzo il teatrino (ovvero quello che pareva essere un cassettoni) verrà estratto facilmente dal vano inferiore, grazie alle rotelle fissate a lato, e verrà posizionato verticalmente. I bambini potranno partecipare alle rappresentazioni teatrali in prima persona con vari travestimenti, come se fosse un grande gioco di ruolo, oppure potranno assistere agli spettacoli di marionette messi in scena dagli educatori. Nella nicchia opposta si è invece pensato di collocare una scaffalatura progettata su misura, che ospita vari scomparti utili a riporre i travestimenti e i materiali per le scene del teatrino, ma anche un vano nel quale inserire due piccole librerie coordinate su ruote e le sedute per assistere agli spettacoli. Le librerie, i cui ripiani sono ad altezza di bambino, possono essere spostate comodamente e portate fino alla “zona lettura” accanto, allestita con due tavoli PlaySolid (modello ST305) e diverse piccole poltroncine “Doppia altezza” in legno di faggio della stessa collezione, cosicché i bambini possano scegliere il libro che preferiscono e sfogliarlo in libertà osservandone le immagini, oppure possono chiedere all’educatrice di leggerlo.

La zona dell’agorà che si affianca all’ingresso è stata ideata come punto d’accoglienza per i genitori che la mattina lasciano i figli a scuola e che al pomeriggio passano a riprenderli; quest’area è anche funzionale allo scambio di informazioni fra educatori e famiglie. Principalmente si è pensato quindi di creare un piccolo ambiente “living” dotato di poltrone di design per gli adulti (è stato scelto il celebre modello “Swan” progettato da Jacobsen) e di poltroncine “Doppia altezza” per i bambini, cosicché possano salutare con calma i genitori. Le informazioni principali riguardanti il programma mensile ed eventuali avvisi saranno comunicati per mezzo del pannello informativo con monitor, affisso alla parete laterale.

Fig. 8.7 *Elementi assemblabili PlaySoft “3D forms” per creare paesaggi tridimensionali.*

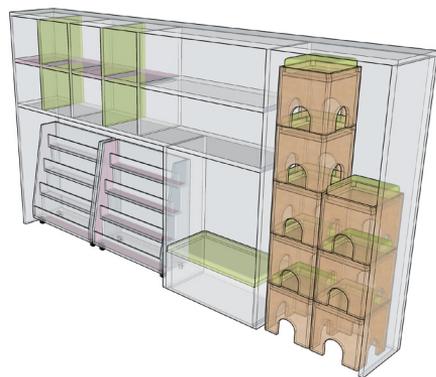


# SCAFFALATURA

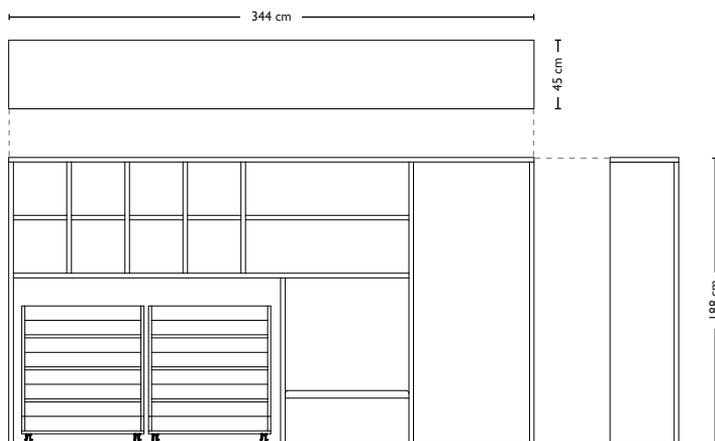
scala 1:50

collocazione: agorà  
composizione: telaio in legno massello di abete  
rivestito con pannelli in MDF laccato,  
sedute in legno di abete e poliuretano  
espanso rivestito in tessuto, ruote  
frenabili per librerie mobili

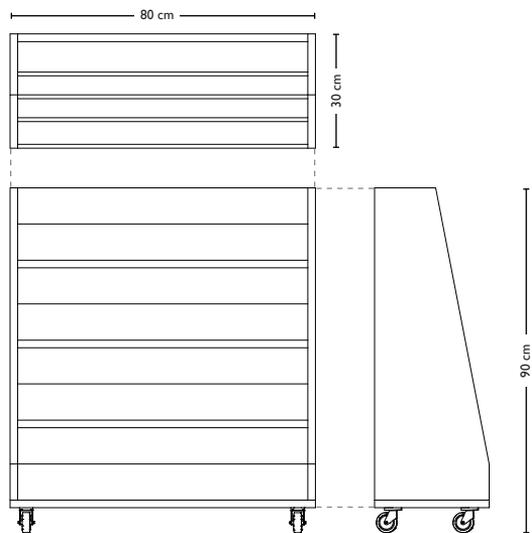
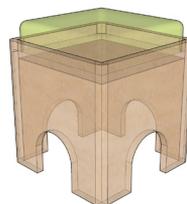
colori di finitura: 



## SCHEDA TECNICA

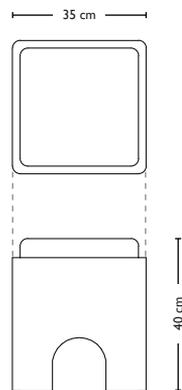


Scaffalatura agorà su misura



Libreria su ruote

scala 1:20



Sgabello

scala 1:20

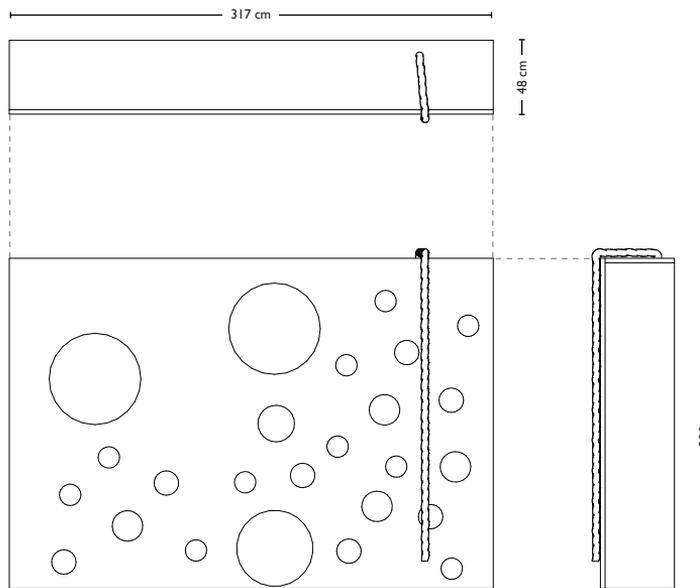
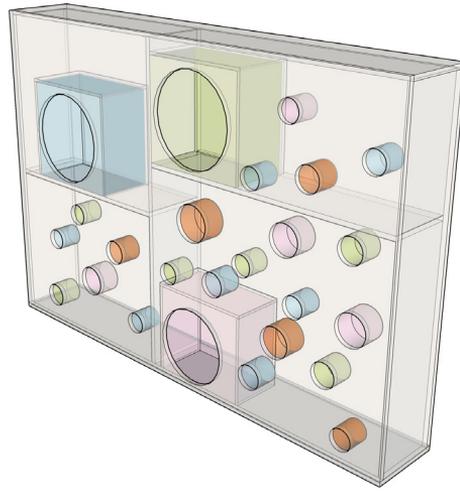
# PARETE DA ARRAMPICATA

scala 1:50

collocazione: agorà  
composizione: telaio in legno massello di abete  
rivestito con pannelli in MDF laccato,  
fissaggio per fune di risalita con  
morsetto in acciaio

colori di finitura: 

## SCHEDA TECNICA

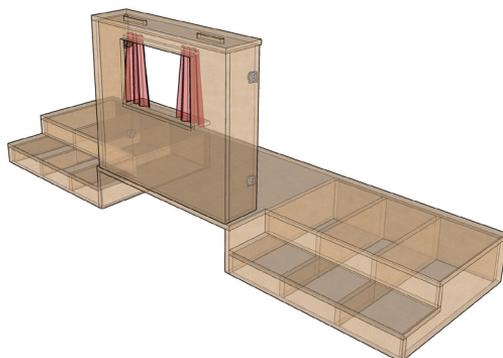
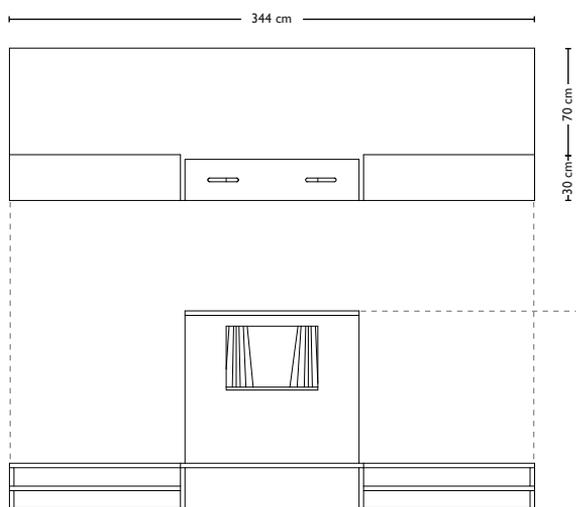


Blocco gioco agorà su misura per arrampicata

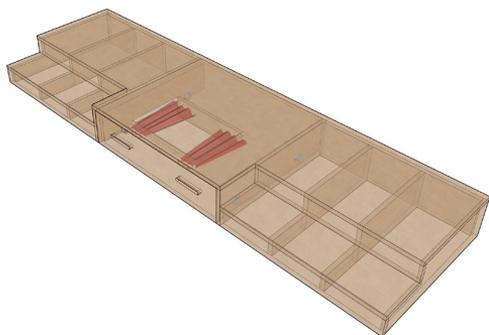
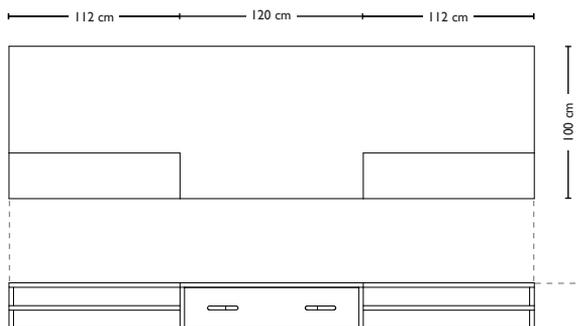
collocazione: agorà  
composizione: struttura con spalle portanti in MDF laccato, tendina in tessuto fissata con bacchetta in metallo ( $\varnothing$  8 mm, 60 cm di lunghezza), rotelle per estrazione

colori di finitura: ■

## SCHEDA TECNICA



Palcoscenico e teatrino su ruote in uso



Gradinata palcoscenico con teatrino riposto nell'apposita sezione inferiore

## 8.2.7 IL LABORATORIO DI PSICOMOTRICITÀ

Fra gli spazi didattici interni analizzati in questa tesi è stato tralasciato il laboratorio di psicomotricità, un ambiente che svolge un ruolo fondamentale all'interno del moderno processo educativo e che proprio per tale ragione è regolato da precise indicazioni esterne. Questo spazio ospita le sedute di psicomotricità, una forma di terapia infantile rivolta ai bambini che abbiano mostrato rallentamenti nel processo di maturazione psico-corporea, o più precisamente disturbi dell'espressività motoria, ritardi nello sviluppo psicomotorio, disturbi e ritardi nel linguaggio, ritardi cognitivi, difficoltà relazionali (come aggressività o inibizione) e in generale difficoltà comportamentali. Il presupposto che sta alla base della terapia di psicomotricità è quello che vede nei disordini del movimento la manifestazione concreta dei disordini a livello psichico. Tale terapia non ha come obiettivo quello di eliminare i sintomi dei disordini, ma piuttosto punta ad attenuare il disagio percepito dal bambino nel suo rapporto con sé stesso e con chi lo circonda, mediante il movimento e il gioco. Ogni attività che il bambino conduce nel laboratorio di psicomotricità, singolarmente o in piccoli gruppi, è sempre assistita da uno psicomotricista, uno specialista che incoraggia i piccoli ad esprimersi liberamente e infonde loro fiducia. L'accesso al laboratorio è espressamente vietato ai genitori e ad altri adulti che non siano il terapeuta stesso, per favorire al massimo la concentrazione dei bambini sulle attività psicomotorie. Le sedute di terapia, generalmente proposte a gruppi di massimo quattro o cinque bambini per volta, sono scandite da un iter preciso diviso in tre fasi:

- nella fase di accoglienza lo psicomotricista incoraggia i bambini, seduti in cerchio, a raccontare a turno le proprie esperienze e fantasie, condividendo con gli altri presenti emozioni e sensazioni;
- nella fase senso-motoria i bambini si appropriano dello spazio per mezzo del gioco, nel quale riversano ed esprimono le proprie emozioni;
- l'ultima fase consiste nella rappresentazione, con diverse tecniche e materiali, di ciò che è avvenuto durante il gioco, per stimolare il passaggio psichico dall'azione al pensiero, rivivendo e rielaborando la fase senso-motoria.

Attraverso questo iter la psicomotricità permette di accrescere la sinergia tra movimento e immagine mentale, tra gesto fisico e mondo interiore, supportando lo sviluppo emotivo e cognitivo nell'infanzia. L'allestimento del laboratorio di psicomotricità è ideato dallo psicomotricista stesso, in base alle attività che intende proporre durante le sedute; in generale si tende a creare un ambiente ricco di oggetti che siano a disposizione della creatività e della sperimentazione dei bambini.

## 8.2.8 COLORI E FINITURE

Nel progetto si è cercato di mantenere tonalità neutre, ma calde per tutti gli ambienti interni, ponendo gli arredi come i veri protagonisti dello spazio. Le note più accese infatti sono date dai colori delle sedie, delle scaffalature e degli arredi PlaySoft: sono stati scelti il verde nelle sue tonalità più brillanti, l'arancio mandarino, l'azzurro cielo e il rosa. Questi quattro colori non troppo saturi, distribuiti in singoli elementi che punteggiano l'ambiente, riescono a trasmettere una percezione di varietà cromatica molto ampia che allo stesso tempo non risulta eccessiva e disturbante all'occhio umano. Per le pareti si è scelta una pittura ad acqua di colore bianco, un tipo di intonaco lavabile che facilita le operazioni di pulizia e manutenzione, soprattutto per ambienti che sono in costante contatto con le mani sporche dei bambini, inoltre questa pittura è atossica e in grado di resistere discretamente alle azioni meccaniche. Negli spazi didattici (sezioni, ateliers e laboratorio) buona parte delle pareti libere sono state rivestite con pannelli in sughero, fino ad un'altezza massima di 190 cm circa, sui quali affiggere i lavori prodotti dai bambini.

Le pavimentazioni utilizzate da progetto esecutivo si differenziano in tre tipologie principali: gres porcellanato per gli ambienti di servizio (bagni, cucina e depositi), parquet da esterni per la serra e le logge, linoleum per i tutti i restanti ambienti. Nello specifico per il pavimento in linoleum è stato proposto in questo elaborato un modello (0041 Sand Beige) prodotto dall'azienda Gerflor, che richiama la stampa di un parquet chiaro. Il modello citato fa parte della collezione "Linoleum Compact" appositamente studiata per resistere ad un traffico elevato, con trattamento superficiale LPX che garantisce ottima durata e facilità di pulizia e manutenzione. Questa pavimentazione è inoltre resistente al fuoco, antistatica e antibatterica, composta da materiali naturali (olio di lino, legno, resine naturali, farina di sughero, calcare, pigmenti colorati e tessuto di iuta) dei quali almeno il 40% provenienti da scarti riciclati.

## 8.2.9 CORTILE ESTERNO

La nuova scuola per l'infanzia del quartiere San Paolo sarà circondata da un'area verde di pertinenza, delimitata da una staccionata. Il cortile sul retro della scuola, sul quale si affacciano le sezioni a sud, prevede da progetto un'area di gioco attrezzata per i bambini, oltre ad uno spazio riservato alla didattica all'aperto. In seguito alle suggestioni evocate dai casi internazionali di "scuola nel bosco", precedentemente presentati nel capitolo 4 di questo elaborato, si è reputato interessante trattare in modo simile l'area di didattica all'aperto. Le scuole nel bosco in generale non dispongono di arredi di produzione industriale, ma per

sceglia gli educatori assistiti dai bambini fabbricano sedute, tavoli e giochi “artigianalmente” con tronchi, rami e pietre; la produzione manuale degli strumenti didattici è parte integrante del metodo educativo adottato in Nord Europa, poiché si ritiene possa aiutare a sviluppare nei piccoli nuove abilità pratiche e a migliorarne la concentrazione. L’area per la didattica all’aperto verrà quindi lasciata libera all’iniziativa dei bambini guidati dagli adulti, che realizzeranno ciò di cui necessitano per le lezioni all’aperto in base alle circostanze. L’area di gioco attrezzata invece verrà allestita con i giochi da esterno recuperati dalla ex scuola per l’infanzia Fillia.

## FONTI DELLE IMMAGINI

- Figura 8.5 <https://new.playpiu.it/prodotto/folding-house/>  
Figura 8.6 <https://new.playpiu.it/prodotto/light-table-rectangular/>  
Figura 8.7 <https://new.playpiu.it/prodotto/3d-forms/>

# CONCLUSIONI

---

L'obiettivo di questa tesi è stato fin dall'inizio quello di dimostrare quanto l'ambiente della scuola dell'infanzia possa influire sia a livello emotivo che a livello cognitivo sullo sviluppo del bambino. Nonostante secoli di studi pedagogici e di esperimenti architettonici di successo, ancora oggi la maggior parte delle istituzioni pubbliche e private sottovaluta il reale valore di un progetto di qualità degli spazi interni. Spesso, soprattutto a causa della carenza di fondi, si tende a investire tempo e denaro in un progetto architettonico strutturalmente virtuoso che risulta poi essere povero al suo interno. La scuola dell'infanzia è forse fra le tipologie architettoniche che richiedono una maggiore attenzione e uno studio più approfondito degli ambienti interni, non solo in riferimento alle esigenze prettamente fisiche dei bambini, ma anche e soprattutto in riferimento alle emozioni e alle sensazioni che l'ambiente può suscitare in loro. La nuova scuola per l'infanzia nel quartiere San Paolo a Cuneo è parsa un buon caso studio da cui partire, sia per il fatto che l'edificio è effettivamente in fase di costruzione sia perché da una prima analisi degli elaborati esecutivi (gentilmente messi a disposizione dall'ufficio tecnico del Comune di Cuneo) pare che sia stata posta grande cura nel progetto della struttura e nella scelta dei materiali, degli infissi e dei sistemi di illuminazione, mentre il progetto di arredo appare poco approfondito. Gli spazi della scuola, già imposti dal progetto in via di realizzazione, hanno quindi fornito lo spunto ideale per elaborare una proposta di arredo che fosse coerente con la ricerca teorica presentata nella prima parte della tesi.

Va sottolineato che l'Italia in questi ultimi anni ha compiuto grandi passi avanti nel miglioramento degli spazi dedicati all'infanzia, anche grazie all'esperienza di Reggio Children che ha rappresentato un vero e proprio punto di riferimento nella creazione di una rete di aggiornamento, a cui possono unirsi tutti quegli enti che vogliono creare degli ambienti didattici di qualità. Proprio in tale contesto è nata la linea di arredi per l'infanzia Play+, scelta in questo progetto per rispondere alle esigenze didattiche dell'edificio in esame. Questa collezione è il risultato di una collaborazione interdisciplinare e internazionale fra vari designers e architetti coordinati dalla consulenza pedagogica di Reggio Children. Negli anni questa istituzione ha sviluppato un vero e proprio metaprogetto degli spazi per l'infanzia che trova il suo apice nella creazione di arredi specifici finalizzati ad offrire ai bambini uno scenario ricco di stimoli, colori ed esperienze, un paesaggio nel quale essi siano i protagonisti attivi. Gli arredi Play+ non sono solamente "a misura di bambino", non sono semplici sedute in miniatura che rispettano le proporzioni dei più piccoli, sono elementi sui quali ogni

bambino può agire direttamente in prima persona, può manipolarli, trasformarli, reinventarli. Ricordo che da bambina, a casa, ero solita estrarre i cuscini delle sedute del divano per assemblarli sul pavimento in posizioni sempre diverse, con l'aiuto di sedie, sgabelli e di qualunque oggetto mi circondasse, così da creare quelli che nella mia mente erano castelli, capanne o automobili. Nella scuola materna che frequentavo non erano presenti arredi simili ai PlaySoft, gli elementi d'arredo erano tutti solidi e si limitavano ad essere strumenti di appoggio o di supporto alle attività didattiche, ciò rappresentava in qualche modo un limite alla mia fantasia, alla possibilità che avevo di servirmi creativamente di quegli arredi. Oggi, grazie agli studi e alle ricerche condotte tra pedagogia e architettura, è finalmente possibile offrire al bambino l'ambiente più adatto a sviluppare le proprie capacità e i propri interessi, una possibilità che fino a qualche anno fa pareva essere utopia.

È auspicabile che in futuro il progetto di interni vada di pari passo con la progettazione architettonica, così da creare ambienti completi e pienamente rispondenti alle esigenze dei fruitori, che siano essi adulti o bambini. Questa tesi vuole quindi essere un incoraggiamento a proseguire la riflessione sugli spazi per l'infanzia, fornendo delle premesse utili a chi un giorno si troverà ad affrontare le stesse tematiche.



# BIBLIOGRAFIA

---

- Baldini Maria Rosella, *Il significato dell'abitare: studio interdisciplinare per una nuova dimensione progettuale*, Alinea, Firenze, 1988
- Baroni Maria Rosa, *Psicologia ambientale*, Il Mulino, Bologna, 1998
- Biondi Giovanni, Borri Samuele, Tosi Leonardo (a cura di), *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, Altralea Edizioni, Firenze, 2016
- Ceppi Giulio, Zini Michele (a cura di), *Bambini, spazi, relazioni. Meta-progetto di ambiente per l'infanzia*, Edizioni Reggio Children, Reggio Emilia, 1998
- Cicconcelli Ciro, *Lo spazio scolastico*, in "Rassegna Critica di Architettura", n. 25, 1952
- Edwards C., Forman G., Gandini L. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, 1995
- Gasparini Katia, Zennaro Pietro, *Il progetto colore nelle scuole dell'infanzia*, in Rossi Maurizio, Siniscalco Andrea (a cura di), "Colore e colorimetria. Contributi multidisciplinari Vol. IX A", Maggioli, Santarcangelo di Romagna, 2013, pp. 374-380
- Hall Edward T., *La dimensione nascosta*, Bompiani, Milano, 1968
- Kinchin Juliet, O'Connor Aidan, *Century of the Child: Growing by Design, 1900-2000*, Museum of Modern Art (MoMa), New York, 2012
- Lucente Roberta, *Asili*, Mancosu Editore, Roma, 2012
- Lucentini Erminia, *Il metodo Montessori e il metodo Fröbel per l'educazione dell'infanzia*, P. Maglione & C. Strini (successivamente E. Loescher & Co.), Roma, 1919
- Maino Maria Paola, *A misura di bambino. Cent'anni di mobili per l'infanzia in Italia (1870-1970)*, Laterza, Bari, 2003
- Manacorda Mario Alighiero, *Storia dell'educazione: dall'antichità a oggi*, Eri Edizioni Rai, Torino, 1983
- Montessori Maria, *Educazione alla libertà*, Laterza, Bari, 1986

- Neutra Richard Josef, *Il problema delle nuove scuole elementari*, in “Costruzioni - Casabella”, n. 97, gennaio 1936, pp. 4-7
- Pezzetti Laura Anna, *Architetture per la scuola. Impianto, forma, idea*, Clean, Napoli, 2012
- Piaget Jean, Inhelder Bärbel, *La psicologia del bambino*, Einaudi, Torino, 1970
- Rogers Ernesto Nathan, *Architettura educatrice*, in “Domus – la casa dell’uomo”, n. 220, giugno 1947
- Roth Alfred, *Tendenze dell’architettura scolastica svizzera*, in “Domus”, n. 220, giugno 1947, pp. 18-25
- Santamaita Saverio, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Bruno Mondadori, Milano, 1999
- Vidari Pier Paride, *Architetture Olivetti per l’infanzia*, in Luca Quattrocchi (a cura di), “Architetture per l’infanzia. Asili nido e scuole materne in Italia 1930/1960”, Umberto Allemandi & C., Torino, 2009, pp. 95-110
- Washburne Carleton Wolsey, *Le scuole in America*, in “Domus – la casa dell’uomo”, n. 220, giugno 1947, pp. 35-46
- Zaffagnini Mario (a cura di), *Manuale di progettazione edilizia. Fondamenti, strumenti, norme. Volume I\*: Tipologie e criteri di dimensionamento*, Hoepli, Milano, 1992
- Zennaro Pietro, *Colors in preschools, between theory and praxis*, in “Proceedings of the Interim Meeting of the International Colour Association (AIC) In Color We Live: Color and Environment”, Taipei, 2012

# SITOGRAFIA

---

- <https://www.reggiochildren.it/attivita/atelier/>
- [http://www.girareggio.it/ita/index.html#diana\\_ha](http://www.girareggio.it/ita/index.html#diana_ha)
- [https://zerosei.comune.re.it/pdfs/foldrerch/RCH\\_ITALIANO.pdf](https://zerosei.comune.re.it/pdfs/foldrerch/RCH_ITALIANO.pdf)
- <https://www.regjeringen.no/en/topics/families-and-children/kindergarten/early-childhood-education-and-care-polic/id491283/>
- <https://www.archdaily.com/6267/kindergartens-70%25c2%25ban-arkitektur>
- <http://scuola24.ilsole24ore.com/art/scuola/2014-04-08/paese-paese-come-funziona-sistema-prescolare-152222.php?uuid=ABpKIL9>
- [https://sv.wikipedia.org/wiki/F%C3%B6rskola\\_i\\_Sverige](https://sv.wikipedia.org/wiki/F%C3%B6rskola_i_Sverige)
- [https://it.wikipedia.org/wiki/Asilo\\_nel\\_bosco](https://it.wikipedia.org/wiki/Asilo_nel_bosco)
- <https://www.laguida.it/2019/04/10/iniziati-i-lavori-per-la-nuova-scuola-dellinfanzia-nel-quartiere-san-paolo/>
- <https://new.playpiu.it/>
- <http://www.cbd.si/it/costruzioni-in-legno/legno-lamellare-incrociato-xlam>
- <https://www.anupitnpee.it/>
- [https://it2v7.interactiv-doc.fr/catalogues/gerflor\\_dlw\\_brochure\\_lino\\_11\\_2018\\_gb\\_v1\\_348/pdf/gerflor\\_dlw\\_brochure\\_lino\\_11\\_2018\\_gb\\_v1\\_348.pdf](https://it2v7.interactiv-doc.fr/catalogues/gerflor_dlw_brochure_lino_11_2018_gb_v1_348/pdf/gerflor_dlw_brochure_lino_11_2018_gb_v1_348.pdf)
- <https://www.gerflor.it/prodotti/Pavimento/lino-art-nature-2.5-lpx.html>