



INDOOR E OUTDOOR:

ITINERARI PROGETTUALI PER L'INNOVAZIONE DEGLI AMBIENTI DELL'APPRENDIMENTO

L'esperienza delle scuole milanesi del primo ciclo di istruzione

A cura di Cristiano Scevola e Mariagrazia Francesca Marcarini.



**Comune di
Milano**



INDOOR E OUTDOOR: ITINERARI PROGETTUALI PER L'INNOVAZIONE DEGLI AMBIENTI DELL'APPRENDIMENTO

**L'esperienza delle scuole milanesi del primo
ciclo di istruzione**

A cura di Cristiano Scevola e Mariagrazia Francesca Marcarini

A cura di:

Cristiano Scevola, Mariagrazia Francesca Marcarini.

Premessa:

Anna Scavuzzo, Laura Galimberti, Paolo Limonta, Sabina Banfi.

Introduzione:

Cristiano Scevola, Mariagrazia Francesca Marcarini.

Contributi:

Laura Pezzetti, Cristina Renzoni, Paola Savoldi, Patrizia Sandri.

Contributi internazionali:

Lene Jensby Lange, Marian Mahat, Terry White e Maiko Sugawara.

Coordinamento editoriale:

Marco Puntillo, Caterina Chinellato

Ideazione e progettazione grafica:

Scuola Arte&Messaggio: Aurora F. Adragna ed Erica Faiella

Impaginazione ed editing:

Scuola Arte&Messaggio: Aurora F. Adragna ed Erica Faiella.

Foto di:

Marco Puntillo, Caterina Chinellato, AA.VV. (progettisti e IC partecipanti).

Ringraziamenti:

Si ringraziano Dirigenti e Docenti degli Istituti Comprensivi Statali Arcadia, Capponi, Cardarelli-Massaua, Cavalieri, Console Marcello, Leonardo da Vinci, Eco, Filzi, Giacosa, Grossi, Levi, Locatelli-Quasimodo, Locchi, Manara, Iqbal Masih, Alda Merini, Munari, Pascoli, Perasso, Pezzani, Pini, Pizzigoni, S. Ambrogio, Thouar Gonzaga, Tolstoj.

Laura Iacobuzio e Giacomo Buccheri della Scuola Arte&Messaggio; Eugenia Solimeo, Daniela Serrago dell'Unità Rete Scolastica e la Civica Stamperia per il loro contributo a questo progetto.

Si ringraziano inoltre, per l'impegno e la partecipazione: Architetti Senza Frontiere (Arch. Silvia Nessi, Arch. Mariella Bianchin), Archra studio (Arch. Alessandro Ramini), Altisensi S.r.l., Arredi 3N, Museo della Scienza e della Tecnologia, Legnolandia, Politecnico di Milano, Vastarredo S.r.l., Mattero Chinosi artigiano falegname e tutti i coloro che hanno contribuito direttamente o indirettamente all'iniziativa.

INDICE

Premessa	11
La scuola per il benessere educativo, emotivo e sociale <i>Anna Scavuzzo, Vicesindaco e Assessora all'Istruzione</i>	12
L'innovazione è diventata una nuova prassi <i>Laura Galimberti, già Assessora all'Educazione e Istruzione</i>	14
Ripensare la scuola come cuore pulsante dei quartieri e della città <i>Paolo Limonta, già Assessore all'Edilizia Scolastica</i>	16
Costruire l'educazione a partire dagli spazi di apprendimento <i>Sabina Banfi, Direttrice dell'Area Servizi Scolastici ed Educativi</i>	18
Introduzione	21
Cambiare sguardo: la nuova sfida collaborativa <i>Cristiano Scevola e Mariagrazia Francesca Marcarini</i>	22
Parte prima: aspetti di metodo e riflessioni	
Capitolo I	35
1.1 Architettura educatrice <i>Laura Anna Pezzetti</i>	36
1.2 Dal banco alla città. Un bando che fa politiche scolastiche e urbane <i>Cristina Renzoni e Paola Savoldi</i>	39
1.3 This book is a celebration! <i>Lene Jensby Lange</i>	43
1.4 "We shape our buildings; thereafter, they shape us" <i>Marian Mahat</i>	49
1.5 Moving from a culture of teaching to a culture of learning: The Renaissance of a learning ecosystem <i>Terry White</i>	55

Parte seconda: gli esiti del bando

Capitolo I: Le aule e i laboratori

Le aule e i laboratori o aule laboratorio?

1.1 I.C.S. Capponi - Scuola primaria di via Pescarenico

1.2 I.C.S. Capponi - Scuola secondaria di via Tosi

1.3 I.C.S. Console Marcello - Scuola primaria di via Console Marcello

1.4 I.C. Pezzani - Scuola secondaria di primo grado di via Martinengo

1.5 I.C. Pini - Scuola primaria speciale di via Stefanardo da Vimercate

1.6 Altri progetti

1.6.1 I.C.S. Cardarelli-Massaua - Scuola secondaria di primo grado di via Scrosati

1.6.2 I.C.S. Cavalieri - Scuola primaria di via Ariberto

1.6.3 I.C.S. Leonardo da Vinci - Scuola primaria di piazza Leonardo da Vinci

1.6.4 I.C.S. Giacosa - Scuola primaria di via Russo

1.6.5 I.C.S. Primo Levi - Scuola secondaria di primo grado di via A. da Baggio

1.6.6 I.C.S. Iqbal Masih - Scuola primaria di via Viterbo

1.6.7 I.C.S. Riccardo Massa - Scuola primaria di via Brocchi

1.6.8 I.C.S. Munari - Scuola secondaria di primo grado di via Betulle

1.6.9 I.C.S. Perasso - Scuola primaria di via Bottego

1.6.10 I.C.S. Perasso - Scuola secondaria di primo grado di via Bottego

1.6.11 I.C.S. Thour Gonzaga - Scuola secondaria di primo grado di via Tabacchi

Capitolo II: Le biblioteche e gli altri spazi

Biblioteche e spazi informali della scuola come ambienti di apprendimento, di comunità e di cittadinanza

2.1 I.C.S. Umberto Eco - Scuola primaria di piazza Sicilia

61

62

66

71

76

81

86

91

92

93

94

95

96

97

98

99

100

101

102

103

104

112

2.2 I.C.S. Fabio Filzi - Scuola secondaria di primo grado di via dei Guarneri

2.3 I.C.S. Giacosa - Scuola primaria di via Russo

2.4 I.C. Tommaso Grossi - Scuola primaria di via Monte Velino

2.5 I.C.S. Pascoli - Scuola primaria di via Ruffini

2.6 I.C. Locatelli - Quasimodo - Scuola secondaria di primo grado di via della Giustizia

2.7 Altri progetti

2.7.1 I.C.S. dell'Arcadia - Scuola primaria di via dell'Arcadia

2.7.2 I.C.S. Cardarelli-Massaua - Scuola primaria di via Scrosati

2.7.3 I.C. Tommaso Grossi - Scuola primaria di via Colletta

2.7.4 I.C.S. Primo Levi - Scuola primaria di via A. da Baggio

2.7.5 I.C. Locatelli - Quasimodo - Scuola primaria di via Veglia

2.7.6 I.C.S. Locchi - Scuola secondaria di primo grado di via Hermada

2.7.7 I.C.S. Munari - Scuola primaria di via Salici

2.7.8 I.C.S. Pascoli - Scuola primaria di via Rasori

2.7.9 I.C. Pini - Scuola secondaria di primo grado di via Cesalpino

Capitolo III: Gli ambienti esterni

Gli spazi aperti per una "Natura Educatrice"

3.1 I.C.S. Fabio Filzi - Scuola primaria di via Wolf Ferrari

3.2 I.C. Rinnovata Pizzigoni - Scuola primaria di via Mac Mahon

3.3 I.C.S. S. Ambrogio - Scuola primaria di via De Nicola

3.4 Altri progetti

3.4.1 I.C.S. Manara - Scuola primaria di via Lamennais

3.4.2 I.C.S. Iqbal Masih - Scuola secondaria di primo grado di via Milesi

116

121

126

130

135

141

142

143

144

145

146

147

148

149

150

151

152

158

162

167

173

174

175

3.4.3 I.C.S. Alda Merini - Scuola primaria di via Gallarate	176
3.4.4 I.C.S. Tolstoj - Scuola primaria e scuola secondaria di primo grado di via Zuara	177
Postfazione	179
Inclusione e ambienti di apprendimento: due visioni a confronto	180
Spazi di apprendimento innovativi per promuovere inclusione e benessere <i>Patrizia Sandri</i>	182
Zoning Features of Complex School Facilities in a Combined General School and Special School in Terms of the Relation between Students <i>Maiko Sugawara</i>	186
Allegati	199
Manifesto di Milano	200
Bando per l'innovazione degli ambienti dell'apprendimento	204
Bibliografia e sitografia	211
Biografie dei curatori e degli autori	217



Gli interventi

Premessa

- **La scuola per il benessere educativo, emotivo e sociale**
Anna Scavuzzo, Vicesindaco e Assessora all'Istruzione
- **L'innovazione è diventata una buona prassi**
Laura Galimberti, già Assessora all'Educazione e Istruzione
- **Ripensare la scuola come cuore pulsante dei quartieri e della città**
Paolo Limonta, già Assessore dell'Edilizia Scolastica
- **Costruire l'educazione a partire dagli spazi di apprendimento**
Sabina Banfi, Direttrice dell'Area Servizi Scolastici ed Educativi

Patrizia Sandri

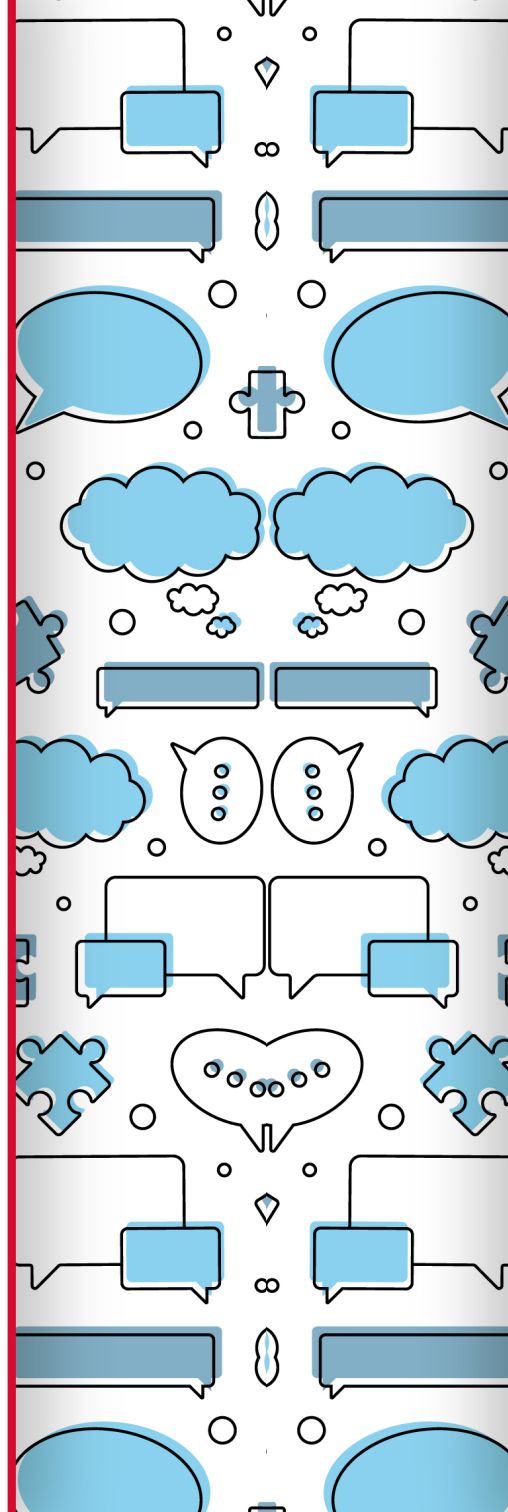
Spazi di apprendimento innovativi per promuovere inclusione e benessere

Compito dell'educazione è promuovere l'umanità in tutti i campi del sapere nella consapevolezza che, come afferma Edgar Morin (2001, p. 56), «comprendere l'umano significa comprendere la sua unità nella diversità» e che occorre incoraggiare ogni allievo a diventare soggetto progettuale, realizzando la propria differenza nella coevoluzione con l'altro (Bertin e Contini, 2004, p. 15).

Poiché l'identità di ognuno si definisce in stretta interrelazione con uno "sfondo", nel contesto all'interno del quale egli vive e agisce, risulta fondamentale prestare attenzione all'ambiente, alle interazioni, al sistema di regole, ma anche alle modalità attraverso le quali le persone interpretano i loro ruoli, le loro funzioni, le diverse abilità, e le narrazioni a partire dalle quali le loro interazioni si formano e rafforzano: a maggior ragione, nel contesto scolastico, in riferimento alla relazione educativa

tra insegnante e allieva/o.

Secondo Gregory Bateson (1972), il contesto è la "matrice dei significati" ed esso può essere visto come una storia, una trama composta dal significato delle azioni di coloro che vi interagiscono, il frutto di processi simbolici e interattivi. La relazione tra insegnante e allieva/o è una delle narrazioni significative e può essere compresa, in un'ottica costruttivista, solo se guardiamo al sistema di rappresentazioni, più o meno condivise, in base al quale essa si costruisce. In una visione inclusiva della scuola, ogni studente dovrebbe essere messo in condizione di poter apprendere da e con gli altri, ma al tempo stesso di sapersi organizzare autonomamente, studiando da solo o con l'insegnante, prevedendo anche momenti di riflessione in un ambiente familiare e tranquillo. Per questo occorre vi sia un'organizzazione flessibile degli spazi, dove ci si possa sentire "appartenenti", ovvero accolti,



accettati nella propria identità originale, sia un curriculum che integri l'approccio dell'Universal Design for learning (UDL) (Rose e Meyer, 2002) con quello della didattica speciale per l'inclusione (Cottini, 2018; Sandri, 2018).

Vanno in questa direzione gli ambienti progettati e realizzati dalle scuole presenti in questo libro, secondo la prospettiva del "Manifesto Milano". Infatti, ogni spazio educativo dovrebbe essere progettato per incoraggiare il "benessere" (OMS, 2002) e l'inclusione di tutti gli studenti e, quindi, con un'attenzione particolare alle caratteristiche degli allievi con deficit grave, affinché anche loro possano apprendere interagendo con i propri compagni, evitando l'isolamento nelle cosiddette "aule di sostegno", luoghi di possibile stigmatizzazione ed esclusione (Demo, 2015).

Spazi caratterizzati da arredi flessibili e ricomponibili, progettati con una visione inclusiva, consentono ai docenti di trovare soluzioni organizzative adeguate, nelle nuove e vecchie scuole, a seconda del profilo di apprendimento (Dunn, 2000), dei punti di forza di ogni allievo, per promuoverne la

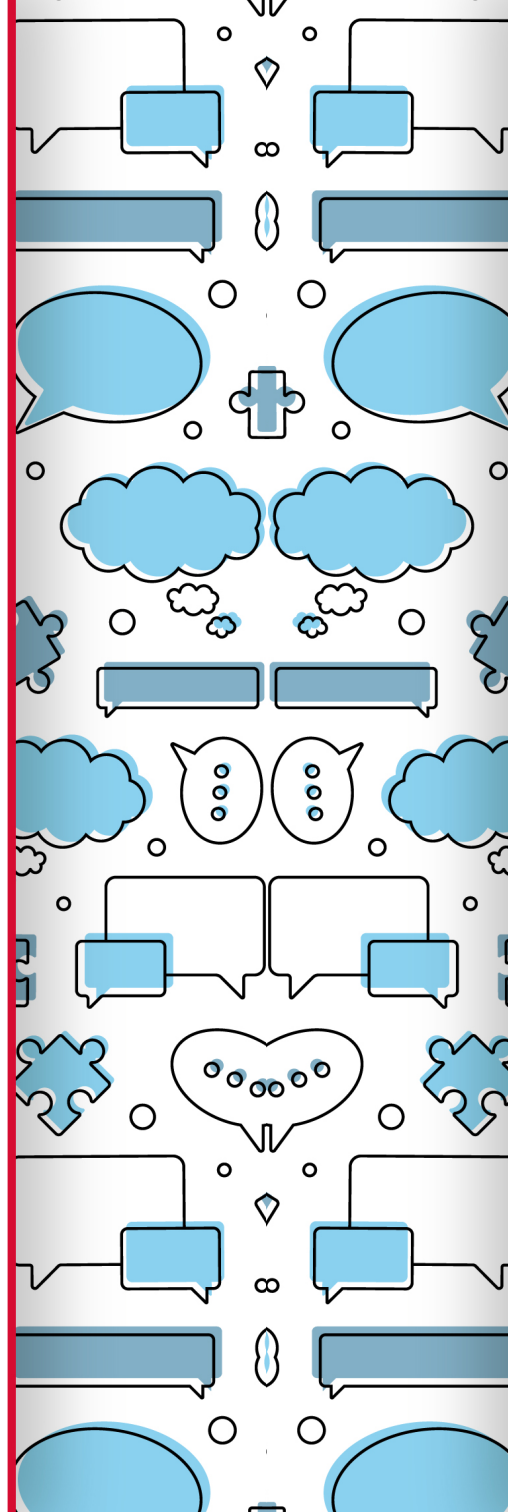
responsabilità, la partecipazione e l'autonomia mediante una didattica metacognitiva che, a partire dal necessario riconoscimento dell'originalità di ogni persona, solleciti pratiche riflessive e connessioni tra le diverse modalità di apprendimento degli studenti presenti in classe, soprattutto se alcuni di loro sembrano presentare caratteristiche molto diverse dagli altri (Canevaro, 2008; Sandri, 2015, 2018). Una soluzione, che si ritiene interessante proporre, potrebbe essere quella individuata da alcune tra le scuole italiane più innovative che prevede di allestire un angolo all'interno dell'aula o un ambiente in comunicazione con l'aula stessa, una "quiet zone" a cui tutti possono accedere in modo regolamentato e responsabile per svolgere attività individualmente, in coppia o in piccolo o grande gruppo (Sandri, Marcarini, 2020). Importante è che il docente lavori all'interno della "zona di sviluppo prossimale" di ogni allievo (Vygotskij, 1990), collegando il più possibile i concetti all'esperienza e attuando molteplici strategie di insegnamento (Mitchell, 2014), tenendo conto delle molteplici variabili relative agli aspetti ontogenetici, epistemologici ed

educativi che caratterizzano le varie situazioni di apprendimento.

L'insegnante inclusivo opera per il cambiamento tramite la ricerca di mediatori di organizzazione didattica, applicando una metodologia che rende attivo l'alunno e lo arricchisce grazie all'interazione e alla crescita di atteggiamenti di aiuto reciproco con i compagni; promuove riflessioni metacognitive condivise sui diversi metodi di studio, modi di comunicare, ecc. (Miato e Miato, 2003); sollecita il deuter-apprendimento (Bateson, 1972), cioè la capacità di imparare a imparare, utilizzando molteplici codici, strategie, strumenti comunicativi che coinvolgono i cinque sensi e la loro elaborazione tecnologica (multimedia).

I riferimenti teorici e le "buone prassi" della didattica speciale per l'inclusione sollecitano a sviluppare una scuola democratica (Dewey, 1916) che supera il modello unicamente centrato sulla trasmissione delle conoscenze a favore di modelli di didattica attiva, in accordo con quanto viene sostenuto nel Manifesto delle scuole d'avanguardia dove si valorizza l'insegnante «che

trasforma la lezione in una grande e continua attività laboratoriale, di cui è regista e facilitatore dei processi cognitivi, anche grazie all'utilizzo delle ICT; che lascia spazio alla didattica collaborativa e inclusiva, al brainstorming, alla ricerca, all'insegnamento tra pari; che diviene il riferimento fondamentale per il singolo e per il gruppo». Da questo punto di vista includere significa, quindi, connettere le istanze formative di tutti gli allievi, apportando le modifiche necessarie al curriculum e agli spazi di apprendimento per la realizzazione di un processo dinamico, in modo da far sì che ogni persona possa sentirsi accolta e portare il proprio contributo originale.



Bibliografia

Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: Chandler Publishing Company.

Bertin, G.M., Contini, M.G. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.

Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*. Trento: Erickson.

Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

Demo, H. (2015). *Dentro e fuori dall'aula: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva?* Alcuni risultati di 13 studi di caso nella scuola primaria italiana. *Journal of Special Education for Inclusion*, III (1), p. 53.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.

Dunn R. (2000). *Learning styles: Theory, research, and practice*. *National Forum of Applied Educational Research Journal*. 13 (1), pp. 3-22.

European Council (2009). *Council conclusions on a strategic framework for European co-operation in education and training ("ET 2020")*. Brussels.

Miato, S.A., Miato, L. (2003). *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Trento: Erickson.

Mitchell, D. (2014). *What really works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies*, New York: Routledge.

Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil.

Organizzazione Mondiale della Sanità (2002). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.

Rose, D. H., Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.

Sandri, P. (2015). Elementi di didattica speciale per l'inclusione. *Integrazione scolastica e sociale*, febbraio 1, pp. 61-71.

Sandri, P. (2018). Per una didattica inclusiva della matematica. Alcune riflessioni. *Integrazione scolastica e sociale*. vol. 17, 1, febbraio 2018. pp. 44-53.

Sandri, P. (2020). *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi. Dalla legge 517/77 alle prospettive attuali*. Milano: Franco Angeli.

Sandri, P., Marcarini, M. (2020). *The teachers and students perceptions about inclusion through innovative learning environments*. ILETG Project Proceedings.

Vygotskij L.S. (1990). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, (Ed) L. Mecacci. Roma-Bari: Laterza.