

# L'aula in discussione. L'occasione mancata delle norme per l'edilizia scolastica del 1956

## *The classroom at stake. The missed opportunity of the 1956 school building regulation*

**DANIELE CAMPOBENEDETTO**

### Abstract

Daniele Campobenedetto, architetto, ricercatore in Composizione Architettonica e Urbana presso il Politecnico di Torino, DAD.

Nel corso del 2020 l'emergenza sanitaria ha rivelato una certa discrepanza tra le misure effettive degli spazi scolastici e quelle previste dai quadri normativi. Allo stesso tempo gli ultimi decenni di sviluppi pedagogici e demografici rimettono in discussione l'infrastruttura che la scuola italiana ha ereditato dal XX secolo.

Partendo dalla constatazione di quanto ripetitivi siano stati gli obiettivi normativi susseguitisi dal secondo dopoguerra ad oggi, l'articolo ripercorre l'elaborazione e le prime applicazioni delle norme per l'edilizia scolastica del 1956, e avanza ipotesi sulle possibili ragioni del mancato raggiungimento di quegli obiettivi. Infine identifica nella qualità del progetto normativo un elemento importante per non reiterare, nel contesto di possibili ingenti finanziamenti per il rinnovamento dello spazio-scuola, i meccanismi che avevano portato al parziale fallimento dei precedenti sistemi regolativi.

*During 2020, the health emergency gave rise to measures that involve the school's space and that have not yet stabilized within a regulatory framework. Simultaneously, the demographic issue and pedagogical developments have led to a questioning of the Italian school infrastructure inherited from the XX Century.*

*The article moves from the observation of the repetitive objectives expressed by the rules that have followed one another from the second post-war period to the present day. Thus, the article traces the elaboration and the first applications of the regulation for school buildings of 1956 and puts forward hypotheses on the possible reasons for the missed achievement of the objectives set by that regulatory framework. Finally, an essential element is identified in the legislative project not to repeat the same mechanisms that had led to partial failure of the previous regulatory systems in the context of possible future funding for the renewal of the school space.*

### Introduzione: l'aula in discussione

Lo spazio scuola non è sempre esistito come tale: nella sua accezione contemporanea viene definito non più tardi di due secoli fa<sup>1</sup>. La relazione tra la "funzione scuola" e lo spazio che la accoglie, dunque, è relativamente giovane e spesso connotata da elementi di provvisorietà nel panorama edilizio del nostro Paese. Lungo il percorso compiuto sino ad oggi sono state numerose le sperimentazioni legate allo spazio dell'apprendimento. Tuttavia, queste sembrano aver lasciato una traccia molto debole nello sviluppo dell'edilizia scolastica, tanto che il modello positivista della scuola-caserma risulta preponderante ancora nel secondo Novecento, nonostante i principi pedagogici – e in misura minore i

programmi e le modalità di insegnamento – fossero cambiati dall'unità nazionale sino ad allora.

La difficoltà di modificare distribuzioni e usi a fronte di mutate esigenze pedagogiche risulta particolarmente rilevante nel contesto contemporaneo, nel quale lo spazio della scuola è messo in discussione su più fronti.

Uno di questi fronti è quello demografico: la contrazione delle nascite in Italia, debolmente mitigata dai fenomeni migratori, ha un effetto sugli usi dell'infrastruttura scolastica. In particolare, l'effetto della contrazione demografica è prevedibile sull'infrastruttura della scuola primaria: i bambini che accederanno al primo anno di scuola fra sei anni saranno di circa 100.000 unità in meno rispetto al 2020<sup>2</sup>. Seppur è necessario considerare una distribuzione non uniforme di questo dato tra Nord e Sud e tra aree interne e urbane, risulta chiaro il possibile impatto sugli edifici oggi esistenti.

Un secondo fronte è quello dell'emergenza sanitaria dovuta al Covid-19 che ha reso necessario interventi sugli spazi delle scuole. Questa emergenza ha fatto e plausibilmente farà atterrare sugli edifici ingenti risorse economiche, già in parte state stanziare da parte del Governo Italiano<sup>3</sup> e plausibilmente integrate in futuro dai fondi del programma Next Generation Europe. Proprio questo programma potrebbe avere un ruolo nel concretizzare quella chiamata a ripensare lo spazio della scuola che si è levata in più occasioni dalla società civile dalle dichiarazioni di indirizzo dei primi articoli delle norme tecniche<sup>4</sup>.

Questi fattori potrebbero portare in futuro a un momento di riflessione sullo spazio della scuola, stimolato dalla presenza di risorse e dai cambiamenti sociali in atto. Se fino ad ora si è proceduto con provvedimenti emergenziali<sup>5</sup>, il carattere strutturale di questi cambiamenti e la plausibile disponibilità di risorse può favorire una stagione di ripensamento degli strumenti normativi per l'edilizia scolastica. A tal proposito, risulta forse utile guardare ad altri momenti di ridefinizione normativa, nel tentativo di fornire qualche elemento di riflessione sui loro mancati effetti sul patrimonio edilizio della scuola italiana.

### 1. Corsi e ricorsi: la permanenza degli obiettivi nel quadro normativo

Nel corso della storia dell'Italia repubblicana sono stati diversi i tentativi in cui si è tentato di indirizzare i principi distributivi dello spazio scuola attraverso strumenti normativi. L'ultimo a stabilire una relazione tra pedagogia e spazio, prima dell'emergenza sanitaria iniziata nel marzo 2020, risale al 2013. Le linee guida interministeriali<sup>6</sup> sottolineano la necessità di relazione tra gli spazi e le attività didattiche<sup>7</sup>. A questo auspicio viene inoltre premessa una narrazione degli obiettivi, espressi in termini di flessibilità degli spazi e costruzione di un "paesaggio educativo":

Per molto tempo l'aula è stata il luogo unico dell'istruzione scolastica. Tutti gli spazi della scuola erano subordinati alla

centralità dell'aula, rispetto alla quale erano strumentali o accessori: i corridoi, luoghi utilizzati solo per il transito degli studenti, o il laboratorio per poter usufruire di attrezzature speciali. Questi luoghi erano vissuti in una sorta di tempo "altro" rispetto a quello della didattica quotidiana. [...] Oggi emerge la necessità di vedere la scuola come uno spazio unico integrato in cui i microambienti finalizzati ad attività diversificate hanno la stessa dignità e presentano caratteri di abitabilità e flessibilità in grado di accogliere in ogni momento persone e attività della scuola<sup>8</sup>.

Un'analisi, quella offerta dalle linee guida del 2013, che pur introducendo elementi di novità – in primis il riconoscimento dell'autonomia di ogni singola istituzione scolastica – risulta simile negli obiettivi a quella operata da architetti e pedagoghi nella valutazione delle scuole italiane della seconda metà del Novecento. Ecco come vengono descritti nelle norme tecniche per l'edilizia scolastica del 1975:

l'edificio, qualunque sia l'età degli alunni e il programma didattico, sarà concepito come un organismo architettonico omogeneo e non come una semplice addizione di elementi spaziali, contribuendo così allo sviluppo della sensibilità dell'allievo e diventando esso stesso strumento di comunicazione e quindi di conoscenza per chi lo usa [...] l'organismo architettonico della scuola, per l'introduzione nei metodi didattici di attività varie e variabili in un arco temporale definito (un giorno, una settimana, ecc.), deve essere tale da consentire la massima flessibilità dei vari spazi scolastici.

E prosegue «Lo spazio tradizionalmente chiamato "aula", destinato oggi ad ospitare la classe, già organizzata per attività, dovrà in futuro consentire l'applicarsi di nuove articolazioni di programmi e la formazione di nuove unità pedagogiche<sup>9</sup>.

Le norme tecniche del 1975, ancora in vigore oggi, riaprono la discussione normativa incominciata con la ricostruzione e raccoglievano l'esperienza di anni di realizzazioni di nuove scuole in un contesto di espansione demografica. Gli anni della ricostruzione erano stati a loro volta caratterizzati da un ulteriore momento di definizione normativa che aveva lasciato in eredità ad istituzioni e progettisti le norme del 1956<sup>10</sup>.

Proprio in queste prime norme si possono rintracciare i temi riassunti nelle esperienze normative successive, seppur ancora espressi in chiave prescrittiva attraverso un elenco di requisiti che gli edifici scolastici dovevano rispettare.

La parziale sovrapposizione di obiettivi tra le linee guida del 2013 e le norme del 1975 fa quindi emergere una questione: è possibile individuare elementi che hanno impedito il realizzarsi delle indicazioni normative, tanto da rendere necessaria la loro ripetizione in testi così distanti?

L'ipotesi che si vuole avanzare è che proprio nel processo di formulazione delle norme del 1956 possano essere individuati elementi rilevanti per costruire una riflessione sulle possibilità che le normative e i provvedimenti che vengono

presi in momenti di cambiamento strutturale, come quello contemporaneo, possano avere effetti sull'organizzazione dello spazio scolastico.

## 2. Le norme del 1956 e il tentativo di innovazione dello spazio-scuola

Il processo di ricostruzione negli anni post bellici non investe solamente l'edilizia scolastica, ma produce un rinnovamento profondo della struttura della scuola. Questo processo non è limitato ai confini nazionali e investe un panorama europeo e internazionale dove, nel corso dei primi anni Cinquanta, si susseguono convegni, mostre e pubblicazioni che si occupano della relazione tra pedagogia e spazio dell'apprendimento: nel 1946 a Londra si tiene la mostra *Switzerland Planning and Building*, mentre nel 1950 viene pubblicato da Alfred Roth il catalogo della mostra *Das Neue Schulhaus*, che riporta esempi di edifici scolastici provenienti da Olanda, Svizzera e Stati Uniti (Figura 1).

Si diffondono in Europa esperienze che guardano all'organismo edilizio nel suo insieme, abbandonando la rigida organizzazione funzionale per parti. La pedagogia, almeno in queste esperienze pionieristiche, è un punto di partenza essenziale per la definizione degli aspetti architettonici.

Anche in Italia sono questi gli anni in cui si affiancano nella progettazione degli edifici scolastici istanze igienico-funzionaliste e sempre più evidenti istanze pedagogiche<sup>11</sup>.

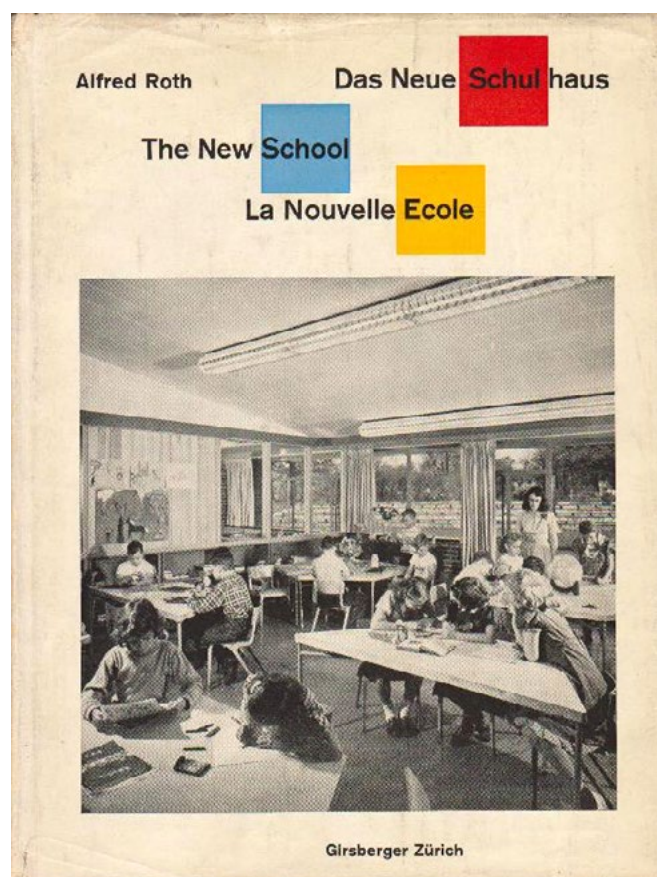


Figura 1. Copertina del catalogo della mostra "Das Neue Schulhaus".

Questo processo avviene tuttavia in un contesto dove la distruzione bellica aveva riportato all'ordine del giorno l'emergenza riguardo alla disponibilità di edifici scolastici, tanto da spingere il ministero e la comunità intellettuale a considerare il criterio quantitativo fondamentale per valutare l'avanzamento del dibattito in questo campo<sup>12</sup>. Circa un anno dopo l'approvazione della Costituzione nazionale, che ribadisce la centralità e la gratuità della scuola pubblica, l'approvazione di una prima legge di finanziamento<sup>13</sup> per permettere la copertura del grande fabbisogno di aule è un passo importante di una nuova stagione per l'edilizia scolastica<sup>14</sup>.

### 2.1. Progetti contro le regole

All'interno di questo clima culturale e di fronte alla necessità di affrontare la carenza di spazi scolastici, il ministero della P.I. promuove la prima importante occasione di confronto culturale in Italia: il congresso nazionale per l'edilizia scolastica di Firenze del 1949, che di lì a poco darà il via ad un concorso nazionale per la costruzione di scuole.

È questo il contesto in cui lo schema a padiglioni monopiano, che aveva dominato le sperimentazioni d'inizio Novecento, viene abbandonato dagli architetti concorrenti che organizzano lo spazio in unità di ciclo, ovvero gruppi di aule raccolte attorno a uno spazio distributivo comune e collegate ad un blocco di servizi (palestra, mensa ecc.)<sup>15</sup>. I progetti presentati in questa occasione insistono anche sul concetto di flessibilità degli spazi, riprendendo quelle elaborazioni in campo internazionale che slegavano gli ambienti dalla loro funzione<sup>16</sup>. Nonostante la grande vivacità delle proposte presentate, il concorso non avrà grandi conseguenze sulla produzione edilizia nazionale, ma costituisce un precedente importante che getta la base per un'evoluzione del progetto dello spazio scolastico negli anni a venire: per la prima volta dal 1933, anno in cui il controllo dell'edilizia scolastica viene negato al ministero della Pubblica Istruzione, le istituzioni tornano a riflettere sul loro stesso operato e a sperimentare nel campo della distribuzione architettonica delle scuole, tanto da richiedere ai progettisti partecipanti di ignorare nelle loro proposte le norme allora vigenti<sup>17</sup>.

Lo stesso strumento viene ripetuto anche nel 1952, anno in cui viene lanciato un secondo concorso nazionale, ancora in deroga alle norme. Il concorso del 1952 riscuote tra i progettisti un successo maggiore rispetto a quello del 1949, ma ancora più interessante è la collaborazione che in questa occasione si crea tra architetti e pedagogisti<sup>18</sup>, in un contesto che dà attenzione all'utilizzo pedagogico dello spazio già messo in campo embrionalmente dalle teorie di inizio Novecento.

### 2.2. La costruzione di una cultura dello spazio scolastico

Lo strumento concorsuale non è l'unico ad essere messo in campo. Queste iniziative non sarebbero state possibili senza uno strumento ibrido tra istituzione e ricerca: il Centro Studi per l'Edilizia Scolastica, fondato a Roma tra il 1951 e il 1952 nel quadro del ministero della P.I.

Per comprendere l'attività e le sperimentazioni del Centro Studi è tuttavia utile tornare a considerare l'ambito internazionale. Le diverse occasioni di riflessione culturale e l'affermazione del legame tra spazio e progetto pedagogico stavano portando alla proliferazione di una molteplicità di soluzioni distributive per lo spazio dell'apprendimento. Alle distribuzioni a padiglioni, come la Heathcote school di Perkins & Will nei pressi di New York, si affiancano scuole con un nucleo centrale polifunzionale o con nuclei di servizi per ciascun gruppo di aule satelliti. Tuttavia è il modello che assume una strada interna come struttura organizzatrice degli spazi a riscuotere, stando alle riflessioni del Centro Studi, maggiore attenzione in Italia.

Il modello di scuola più celebre in questo senso è il progetto del 1951 dell'architetto Hans Scharoun, per la scuola di Darmstadt, vicino a Francoforte sul Meno. La scuola di Darmstadt diventa un riferimento esplicito<sup>19</sup>: si riconosce che ad ogni età corrisponde uno spazio fisico, ma allo stesso tempo che esistono delle invarianti che in Italia si tenterà di definire attraverso norme nazionali<sup>20</sup>. Ma la scuola di Scharoun esplicita anche un altro elemento che avrà un seguito importante nelle elaborazioni italiane, ovvero la relazione distributiva tra scuola e città, che permette alla scuola di integrarsi funzionalmente con il tessuto urbano e di eliminare al suo interno gli spazi puramente distributivi per progettare ogni elemento verso scopi educativi.

Con questo scopo i quaderni del Centro Studi<sup>21</sup> iniziano a spostare l'accento sull'organismo edilizio nel suo insieme, pur mantenendo ancora quella logica sostanzialmente funzionalista che mirava a definire funzioni e requisiti per ogni singolo ambiente (Figura 2). Nel tentativo di trovare un modello con il quale operare la ricostruzione, pertanto, si costruisce un pensiero che guarda all'edificio scolastico come la composizione di una serie di ambienti definiti sotto il profilo funzionale, e allo stesso tempo dotati di flessibilità: a vantaggio di quelle attività libere che stavano entrando nei programmi pedagogici. Pareti mobili ed elementi a scomparsa fanno così la loro prima apparizione tra i progetti per le scuole italiane<sup>22</sup>, negli stessi anni in cui Ernesto Nathan Rogers denuncia l'assenza nel Paese di scuole degne di commento<sup>23</sup> (Figura 3).

### 2.3. La mise en norme

L'esperienza del Centro Studi contribuirà in maniera sostanziale al riconoscimento della necessità di un nuovo regolamento per l'edilizia scolastica. Questo arriverà nel 1956 e sarà il primo in Europa ad andare nella direzione di concepire l'edificio scolastico come un organismo e non come un insieme di locali.

Lo scopo dichiarato del regolamento era «seppellire l'insegnamento passivo e le scuole a blocco monumentali»<sup>24</sup> favorendo così l'affermazione, almeno nel dibattito pubblico, un nuovo ruolo dell'edificio scolastico all'interno della città: sia che la composizione delle unità funzionali si traduca in



Figura 2. Il quaderno de Centro Studi per l'Edilizia Scolastica dedicato alle scuole materne.



Figura 3. Veduta della sala comune per attività libere e le attività ordinarie, delle nicchie per il gioco di gruppo e dello spogliatoio. Dal quaderno del Centro Studi per l'Edilizia Scolastica dedicato alle scuole materne.

scuole formate da piccoli edifici distribuiti su un terreno piuttosto vasto<sup>25</sup>, sia che queste scuole assumano un assetto più compatto, si iniziano a ipotizzare edifici modulari che permettano una futura espansione. Inoltre si consiglia la

realizzazione di scuole più piccole rispetto ai grandi edifici degli anni Trenta e Quaranta e si ipotizza che i servizi al loro interno possano essere utilizzati anche da cittadini che abitano il quartiere circostante, un approccio che verrà ripreso nelle formulazioni normative del 1975.

Un ulteriore elemento di interesse è costituito dall'introduzione di indicazioni sul percorso da seguire per la progettazione degli edifici e sulla loro gestione dopo la realizzazione. È così che viene data importanza alla rappresentanza di studenti, genitori e sindacati (quest'ultima poi arenatasi) nell'organizzazione della scuola.

Nel complesso, il regolamento oscilla tra la considerazione della scuola come organismo e la sua organizzazione per parti. In questo sistema l'aula cambia il suo ruolo trasformandosi da elemento principale – il luogo dove avviene l'apprendimento – a parte di un sistema complesso di ambienti, intesi come strumenti di un progetto educativo. Le indicazioni normative del 1956 sono ancora formulate in termini descrittivi e prescrittivi e solo con l'elaborazione del 1975 si arriverà a una formulazione di carattere esigenziale<sup>26</sup>, tuttavia, al contrario delle precedenti indicazioni riferite ad ambiti locali o singole esperienze virtuose, divengono il primo riferimento unificato su tutto il territorio nazionale.

Il fatto che questi assi di innovazione abbiano dei punti in comune con le scuole di Scharoun in Germania e di Perkins e Will negli Stati Uniti, ovvero con quelle esperienze che erano già un riferimento per il Centro Studi, sottolinea il ruolo del Centro<sup>27</sup> stesso nell'elaborazione di questo documento normativo, che di fatto diverrà uno dei punti di riferimento principali per la stagione in cui verrà realizzata la maggior parte degli edifici scolastici in Italia<sup>28</sup>.

Le crepe nel processo di applicazione di queste norme tuttavia non tardano a farsi notare. È la XII Triennale di Milano che, a quattro anni dall'approvazione delle norme, riporta il dibattito sotto i riflettori dell'opinione pubblica. La mostra



Figura 4. Aula della Scuola elementare progettata dall'architetto W. D. Lacey, costruita nel parco Sempione nei pressi del Palazzo dell'arte in occasione della XII Triennale di Milano (© Triennale di Milano – Archivi).

aveva l'obiettivo di mettere in luce le sperimentazioni sullo spazio scolastico e di sperimentare l'inserimento degli edifici nel contesto dei quartieri (Figura 4). È in questo quadro che vengono costruiti, all'interno del Parco Sempione, il modulo della scuola al Canton Vesco di Quaroni e una scuola sperimentale sul modello inglese. Dall'esperienza della Triennale nasce anche un concorso per tre scuole a Genova, Milano e Rovigo i cui partecipanti tuttavia non riusciranno ad applicare al caso italiano le sperimentazioni presentate nella mostra. Ciro Cicconcelli registra su «Casabella» il disincanto rispetto a questa operazione pubblicando una serie di immagini di realizzazioni italiane di bassissima qualità e denunciando come si sia costretti, a fronte di questa situazione e nonostante concorsi del 1949 e del 1952, a promuovere un ulteriore concorso in deroga delle norme esistenti, per altro redatte proprio a seguito di quelle esperienze<sup>29</sup> (Figura 5).

#### 2.4. Elementi per una critica

La ricorrente distanza tra le formulazioni normative e la produzione di spazi scolastici in questo periodo ci riporta alla domanda iniziale. Perché un regolamento avanzato per il quadro europeo, supportato da organizzazioni come il Centro Studi e da esperienze sperimentali come i concorsi in deroga alle norme, non sembra uno strumento utile per ottenere risultati sullo spazio della scuola, almeno nel breve e medio periodo?

È lo stesso Ciro Cicconcelli a fornire un primo elemento di risposta, sostenendo la rigidità delle norme del 1956 e di conseguenza l'incapacità di mettere a frutto l'inserimento dell'organismo-scuola all'interno di una dinamica mutevole che possa portare ad una continua verifica delle esperienze fatte e all'innovazione nei passi futuri<sup>30</sup>.

Un secondo elemento – la fragilità o persino l'assenza di misure di accompagnamento – può essere riscontrato sin dalle prime occasioni di sperimentazione delle norme, ancora in elaborazione, come nel caso della ricostruzione nel Salernitano dopo l'alluvione del 1954.<sup>31</sup> In questo caso vengono realizzate dodici nuove scuole elementari che seguono i principi descritti dalle norme, ma le cui potenzialità non saranno sfruttate a causa della mancanza di formazione dei docenti e di aggiornamento dei programmi didattici<sup>32</sup>. Queste scuole diventeranno un punto di riferimento per i piccoli centri di campagna negli anni di applicazione del regolamento, ma, anche se qualche innovazione spaziale verrà introdotta, la mancanza di un progetto educativo a sostenerla finirà per lasciarne inespresse le potenzialità.

Nel tentativo di trovare una motivazione allo scollamento tra norma e realizzazione, a elementi di carattere culturale e procedurale si può aggiungere anche il fattore legislativo. Nel 1954 viene approvata una seconda legge di finanziamento agli enti locali per la costruzione di nuove scuole<sup>33</sup>, la cui applicazione risulta tuttavia poco propizia alla realizzazione dei nuovi principi distributivi, favorendo il clientelismo nella logica di distribuzione dei fondi e provocando



La situazione della propria società non rappresenta il solo di allora, ma anche, in una certa misura, quella di oggi. L'architettura, in quanto a soluzioni, è stata influenzata dalla scuola, e ha dato un contributo importante al movimento di rinnovamento della scuola. In questi anni, si è visto che la scuola ha dato un contributo importante al movimento di rinnovamento della scuola, e ha dato un contributo importante al movimento di rinnovamento della scuola.

Ciro Cicconcelli

### L'edilizia scolastica italiana prima del piano decennale

Perché in questo articolo, anche se si è voluto mettere in evidenza lo scopo di esaminare la situazione generale della scuola italiana, è opportuno che si parli di un movimento di rinnovamento della scuola, che ha dato un contributo importante al movimento di rinnovamento della scuola, e ha dato un contributo importante al movimento di rinnovamento della scuola.

Figura 5. La denuncia di **Ciro Cicconcelli** riguardo la mancata applicazione delle norme sulle pagine di «Casabella» n. 245.

un'esplosione di costruzioni di bassa qualità, realizzate per garantire agli enti locali il finanziamento statale<sup>34</sup>. Negli anni successivi le norme approvate nel 1956, perderanno progressivamente la loro carica sperimentatrice e la loro applicazione si tradurrà spesso nell'aggiunta alla distribuzione ormai superata della scuola-caserma di inizio Novecento, di un "salotto buono" da usare in occasione delle feste comandate<sup>35</sup>. Se negli anni Sessanta la sperimentazione riprenderà sia sul piano distributivo che su quello costruttivo, questa sarà demandata alle iniziative dei singoli comuni, con scarsi risultati di coordinamento nazionale. Una situazione che avrà l'effetto di lasciare fuori da queste sperimentazioni alcune aree del paese, soprattutto al Sud e nelle aree interne.

Le norme del 1975 riapriranno questa partita, ma di nuovo con scarsi risultati diretti nel breve periodo, come sottolineato da Tomás Maldonado che nel 1979 denuncia ancora l'inadeguatezza di un sistema di governo incapace di progettare e realizzare serie riforme di struttura riguardo alla scuola secondaria<sup>36</sup>.

### 3. Qualche conclusione (la norma e l'eccezione)

Al termine di questo sorvolo sulla vicenda delle norme del 1956 è possibile chiedersi se questa possa offrire qualche elemento di riflessione rispetto a una situazione contemporanea nella quale, anche per le questioni richiamate in apertura, la gestione del patrimonio esistente assume un ruolo centrale.

Il primo elemento riguarda gli sviluppi pedagogici, che sembrano avere conseguenze solo a lungo termine sulla trasformazione dello spazio. Non sempre i momenti di massima vivacità in questo campo corrispondono ai momenti di massima espansione edilizia, con il risultato cronico di vedere applicati modelli pedagogici in distribuzioni spaziali costruite su presupposti superati. Questo scollamento è rafforzato dalla concorrenza di diversi soggetti pubblici nell'organizzazione della scuola. L'autonomia delle scuole in materia di organizzazione dell'offerta formativa, introdotta a fine anni Novanta e sancita dalla modifica del Titolo Quinto della Costituzione, ha come risultato progetti formativi che si trovano a confrontarsi con le logiche degli enti proprietari degli edifici<sup>37</sup>, spesso dipendenti dalle leggi di finanziamento, come successo nel 1954.

Il secondo elemento riguarda l'intervento legislativo. Come successe per le norme del 1956 (e in seguito quelle del 1975) alla formulazione normativa non consegue un generalizzato cambiamento dei progetti dello spazio scolastico. Anche le iniziative più audaci in questo senso, come i diversi concorsi organizzati dal ministero a cavallo tra anni Quaranta e Cinquanta, produrranno effetti solo sul lungo periodo. Al contrario sono le leggi di finanziamento, che permettevano agli enti proprietari (nel 1956 i Comuni) di accedere al credito statale per la costruzione degli edifici, che sembrano avere un riscontro immediato almeno nel numero delle scuole costruite se non sull'innovazione della loro organizzazione.

La relazione tra questi elementi risulta molto complessa. D'altra parte questa stessa complessità sottintende che la modifica dello spazio-scuola non consegue a un singolo fattore quanto alla combinazione di elementi orientata ad un obiettivo chiaramente definito (ad esempio un progetto educativo o la necessità di costruire velocemente) e pertanto che è l'interdipendenza di tutti questi fattori, e non il singolo provvedimento in sé, a determinare l'efficacia di un'azione. Così, fattori che possiamo giudicare in generale positivi presi singolarmente, come le leggi di finanziamento per l'edilizia scolastica degli anni Cinquanta e Settanta, se inseriti nel contesto generale si traducono in uno sviluppo incontrollato di architetture generalmente di bassissima qualità distributiva (e spesso anche costruttiva) a seguito di meccanismi di assegnazione dei fondi totalmente slegati da considerazioni sul legame tra spazi progettati e pedagogia. Già Fausto Leschiutta nel 1975 proponeva l'adozione di codici comuni tra funzionari, architetti, insegnanti, tecnici, pedagogisti e genitori per avviare una «sana, corretta e utile impostazione e realizzazione dell'edificio scolastico», confermando questo elemento come uno tra i più ricorrenti obiettivi, come una tra le sconfitte più evidenti di quella stagione normativa.

Se si guarda alle elaborazioni dei progettisti, emerge poi un ulteriore elemento: i cambiamenti nella pratica edilizia corrente nel quadro nazionale derivano solo in piccola parte dalle elaborazioni della cultura architettonica e dalle "scuole modello": i mancati effetti degli esperimenti della Triennale del 1960 si ripetono nelle limitatissime conseguenze che le scuole progettate in occasione delle ricostruzioni post-sismiche o di iniziative delle istituzioni statali avranno sul corpo normativo<sup>38</sup>.

Se l'autonomia delle scuole e dei loro dirigenti, insieme all'introduzione del Concetto Educativo, hanno fornito elementi per affrontare la relazione tra progetto dello spazio e progetto educativo, il momento di elaborazione riguardo allo spazio della scuola ora in embrione, potrebbe ricadere in alcuni dei meccanismi esemplificati dalla vicenda delle norme del 1956. Lo sfasamento tra la disponibilità di finanziamenti adeguati, l'aggiornamento del personale docente, il coinvolgimento della comunità educativa e la redazione di norme nazionali, che avevano impedito il raggiungimento degli obiettivi posti dalle stesse norme, sembra ora poter essere superato. A fronte di futuri e consistenti finanziamenti europei e nazionali, destinati alla rigenerazione dell'infrastruttura scolastica esistente in Italia, e in presenza di avanguardie educative sempre più disponibili a mettere in discussione l'uso tradizionale degli spazi, ciò che sembra mancare è proprio un indirizzo normativo che sappia conciliare le potenzialità progettuali con le istanze dell'innovazione didattica, dell'inclusione e della sostenibilità: la sua assenza rischia così di rafforzare i già profondi divari territoriali che già oggi caratterizzano il sistema educativo nazionale, e che l'evoluzione demografica prevista potrebbe ulteriormente approfondire.

## Note

<sup>1</sup> Luigi Romanini, *La scuola oggi*, in «Casabella Continuità», n. 245, novembre 1960, pp. 9-11. Lo spazio della scuola (in questo caso intesa nell'accezione di istruzione di base) si specializza attraverso un processo che ha origine nelle esperienze del socialismo utopista e del paternalismo dei grandi industriali, fino alle teorie positiviste del XIX secolo.

<sup>2</sup> Dati da Istat, *Rapporto annuale 2020* e open data Istat <https://www.istat.it/it/dati-analisi-e-prodotti/banche-dati/statbase>. Un quadro generale dell'infrastruttura scolastica italiana è offerto da Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sull'edilizia scolastica*, Editori Laterza, Roma-Bari 2020.

<sup>3</sup> Si fa riferimento in particolare alle risorse stanziare con la Legge di Bilancio 2020 e con il D.L. 19 maggio 2020, n. 34 s.m.i. *Misure urgenti in materia di salute, sostegno al lavoro e all'economia, nonché di politiche sociali connesse all'emergenza epidemiologica da COVID-19*. Strumenti come la ricerca *Fare Spazio* della Fondazione Giovanni Agnelli e del Centro di ricerca *Future Urban Legacy Lab*, hanno tentato di restituire uno strumento per sostenere i dirigenti scolastici nell'allocazione di questi fondi.

<sup>4</sup> Si fa qui riferimento alle linee guida del 2013 e alle norme tecniche del 1975 e del 1956, che verranno discusse nell'articolo.

<sup>5</sup> Gli strumenti legislativi utilizzati sono stati D.L. (a carattere pertanto provvisorio) e disposizioni particolari emanate tramite D.M. o D.P.C.M., pertanto a carattere amministrativo e non regolativo.

<sup>6</sup> D. Interm.11 aprile 2013, *Norme tecniche-quadro, contenenti gli indici minimi e massimi di funzionalità urbanistica, edilizia [...]*. Alle indicazioni delle linee guida si aggiungono sotto l'aspetto costruttivo le indicazioni espresse dal D.M. 11 ottobre 2017 n. 259, *Criteri ambientali minimi [...]*.

<sup>7</sup> Questa relazione è resa particolarmente chiara nel caso delle norme altoatesine che introducono il "concetto pedagogico" della scuola, un documento elaborato da ogni istituto che raccoglie le istanze del piano dell'offerta formativa per offrire indicazioni sui principi pedagogici, di orientamento culturale, le metodologie didattiche impiegate, i bisogni e la previsione di sviluppo in base alla tipologia di utenza e alla specificità del contesto. Beate Weyland, Sandy Attia, *Progettare scuole. Tra pedagogia e architettura*, Guerini e Associati, Milano 2015, p.46.

<sup>8</sup> *Norme tecniche-quadro*, cit., 2013, I.1: *Gli spazi d'apprendimento*.

<sup>9</sup> D.M. 18 dicembre 1975, *Norme tecniche aggiornate relative all'edilizia scolastica [...]*, Punto 3: *Caratteristiche dell'opera in generale*.

<sup>10</sup> D.P.R. 1° dicembre 1956, n. 1688. *Approvazione di nuove norme per la compilazione dei progetti di edifici ad uso delle scuole elementari e materne*.

<sup>11</sup> Ciro Cicconcelli, *L'edilizia scolastica italiana prima del piano decennale*, in «Casabella Continuità», n. 245, cit., p.37; e Luigi Romanini, *Costruire scuole. Esigenze pedagogiche nell'edilizia scolastica*, Garzanti, Milano 1962, p.111.

<sup>12</sup> Aldo Visalberghi, *Apertura del dibattito: per una pedagogia dell'ambiente*, in «Casabella Continuità», n. 245 cit., p. 45 sgg.

<sup>13</sup> Legge 3 agosto 1949, n. 589, *Provvedimenti per agevolare l'esecuzione di opere pubbliche di interesse degli Enti locali*.

<sup>14</sup> Per un'analisi approfondita di questa stagione dell'edilizia scolastica in italiana si veda: Federico De Ambrosis, Alessandro De Magistris, *Architetture di formazione: note sull'edilizia scolastica italiana del Novecento*, in «Territorio», n. 85, pp.103-113.

<sup>15</sup> Ciro Cicconcelli, *L'edilizia scolastica italiana...* cit., pp. 37-40. Il progetto vincitore del concorso del 1949 porta la firma dello stesso Ciro Cicconcelli.

<sup>16</sup> Fausto Ermanno Leschiutta, *Linee evolutive dell'edilizia scolastica. Vicende – norme – tipi. 1949-1974*, Bulzoni Editore, Roma 1974, p. 17.

<sup>17</sup> Una messa in prospettiva di questi concorsi nel panorama dell'edilizia scolastica italiana del dopoguerra è offerta da Pierfilippo Checchi, *Di tutti i tipi. Viaggio negli edifici scolastici dall'illuminismo*, in Pierfilippo Checchi, Corrado Marcetti, Patrizia Meringolo (a cura di), *La scuola e la Città*, Fondazione Giovanni Michelucci – Edizioni Polistampa, Firenze 2010.

<sup>18</sup> Questo aspetto è sottolineato in Fausto Ermanno Leschiutta, *Linee evolutive dell'edilizia scolastica*, cit., p. 21.

<sup>19</sup> Ciro Cicconcelli, *Lo spazio nella scuola moderna*, in «Rassegna critica di architettura», n. 25, 1952, pp. 5-15.

<sup>20</sup> Nella progettazione delle scuole elementari si lavorerà allora sulle *unità funzionali*, mentre per le scuole materne si introdurrà la divisione in sezioni.

<sup>21</sup> I quaderni sono pubblicati tra gli anni Cinquanta e Sessanta e sono dedicati ai vari ordini dell'istruzione.

<sup>22</sup> Cfr. Ministero della pubblica istruzione. Servizio centrale per l'edilizia e l'arredamento della Scuola, *Scuole materne: studi, schemi ed esempi*, Firenze 1954.

<sup>23</sup> Ernesto Nathan Rogers, *L'Italia è assente*, in «Casabella n. 199», dicembre 1953-gennaio 1954, p. iii.

<sup>24</sup> Fausto Ermanno Leschiutta, *Linee evolutive dell'edilizia scolastica* cit., p. 23.

<sup>25</sup> Celebre in questo senso è la scuola al Canton Vesco a Ivrea progettata dall'architetto Ludovico Quaroni, o ancora la scuola di Enrico Castiglioni a Busto Arsizio.

<sup>26</sup> Questo punto è sottolineato in particolare da Maurizio Pietrangeli, *Scuole contemporanee: dibattito, progetti, realizzazioni, 1970-1989*, Le Monnier, Firenze 1988.

<sup>27</sup> Negli stessi anni Cicconcelli scrive *Scuole materne, elementari e secondarie*, in Pasquale Carbonara, *Architettura pratica*, vol. 3, tomo 2, UTET, Torino 1958, pp. 835-1082.

<sup>28</sup> Tra il 1961 e il 1975 vengono costruiti 11.623 edifici scolastici sui circa 40.000 attualmente in uso. Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sull'edilizia scolastica* cit.

<sup>29</sup> Ciro Cicconcelli, *L'Edilizia scolastica italiana...* cit., pp. 37-40.

<sup>30</sup> Ibidem.

<sup>31</sup> Nel 1954, le norme non sono ancora pubblicate, ma la loro stesura è già abbastanza avanzata da permetterne l'utilizzo da parte del Centro Studi.

<sup>32</sup> La rivista Casabella riporta un aneddoto interessante a proposito: gli spazi comuni interclasse delle nuove scuole del salernitano sarebbero stati utilizzati in maniera propria e per attività non frontali solamente nel 1958 in occasione di riprese televisive per le quali si organizzò per la prima volta un teatro dell'improvvisazione. Ciro Cicconcelli, *L'edilizia scolastica italiana...* cit.

<sup>33</sup> Legge 9 agosto 1954, n. 645, *Provvidenze straordinarie a favore dell'edilizia scolastica* [...].

<sup>34</sup> Fausto E. Leschiutta, *Linee evolutive dell'edilizia scolastica* cit., p.22.

<sup>35</sup> Giovanni Klaus Koenig, *Spazio e percorsi per definire la scuola-strada. Il superamento del tipo ad aula comune e la distruzione dei residui retorici*, in «Casabella Continuità», n. 377, maggio 1973.

<sup>36</sup> Tomás Maldonado, *Architettura per la scuola*, in «Casabella», n. 447-448, 1979, p. 9. Un'analisi delle esperienze milanesi della riforma criticata da Maldonado è riportata in G. Franchi, V. Gallinella, S. Michelagnoli, G. Ponti, R. Sella (a cura di), *Una scuola per la riforma: Quindici anni di architettura per la scuola media superiore: 1970/1985*, Unicopli, Milano 1985.

<sup>37</sup> Per la scuola primaria e la secondaria di primo grado gli enti proprietari sono i Comuni, mentre per la secondaria di secondo grado sono le Province o Città Metropolitane. Cfr. art. 3 della L. 23 del 11 gennaio 1996.

<sup>38</sup> Cfr. Presidenza del Consiglio dei Ministri, *Fare scuola, l'impegno del governo per il miglioramento del patrimonio scolastico in Italia*, 2017.