

BEATE WEYLAND

DWELLING SCHOOLS. LA CORPOREITÀ DELLA SCUOLA TRA PEDAGOGIA E ARCHITETTURA

Questo saggio intende aprire un discorso sulla progettazione di una scuola, operando su terreno di confine tra pedagogia e architettura, didattica e design, interfacciandosi con campi affini come la filosofia, l'antropologia, l'estetica, la psicologia.

A fronte di una realtà in cui le scuole faticano a darsi un profilo e a giustificare con continuità e coerenza le azioni didattiche e i valori perseguiti dal corpo docente, il contributo che può dare il dialogo tra questi campi disciplinari consiste nel cercare di rispondere a un quesito in comune: quale scuola progettare e perché?

Il ragionamento conduce ad indagare sulla corporeità dello spazio scolastico, ovvero sulla sua dimensione materiale, fisica, concreta, alla luce delle diverse prospettive che insieme intessono una rete di rimandi e intrecci ancora troppo poco esplorati.

I. Al confine

Ciò che sta tra l'architettura e l'educazione è già da tempo un campo di indagine aperto. Le esperienze di Herman Herzberger (2008), dall'analisi della classe come dominio privato o come spazio condiviso nelle *open schools*, alla riflessione sulla scuola come micro città e allo stesso tempo sulla città come macro scuola, hanno promosso l'approfondimento della relazione tra spazio e apprendimento, che in questi anni è diventato un argomento importante.

Lo sforzo di precisare le modalità con le quali si intende declinare in uno spazio specifico la missione formativa conducono la pedagogia a cercare un dialogo con l'architettura, per rispondere anche alle richieste che invocano alla scuola della comunità e per la comunità, la

scuola accessibile, inclusiva e rispettosa dei linguaggi plurali, la scuola dell'apprendimento e non più dell'insegnamento.

In questo dialogo con l'architettura, pedagogia e didattica hanno entrambe il compito di portare sempre a maggiore perfezione l'elaborazione sulla relazione educativa (AVANZINI 2006). È la pedagogia il libro sul quale la scuola scrive il suo manifesto. Tenendo conto degli esempi e modelli di riferimento storici, offre la visione e il senso del piano formativo, la sua cornice di riferimento fatta di principi, valori, ideali, propositi. La didattica informa il pensiero pedagogico, lo conferma mettendolo in atto, lo realizza nei tempi nei modi e con i mezzi che ritiene più consoni. La metodologia della ricerca entra in gioco per validare e generalizzare l'esperienza, perché possa diventare un nuovo tassello nell'evoluzione culturale del pensiero intorno alla scuola.

Anche il design entra in gioco quando si parla di scuole (WEYLAND, ATTIA 2015; CONCI 2014). L'arredo scolastico che si va cercando non è più un elemento fisso, che assolve al bisogno di staticità, per garantire un modello didattico trasmissivo, ma uno strumento che permette il passaggio da una situazione attiva a una passiva e viceversa, che segue la vita e si lascia interpretare. Il progetto formativo non è un segno, un risultato formale ma una riflessione su uno scenario di vita in trasformazione, il prodotto è la trasposizione fisica che ne deriva. Se la vita è in movimento, il design si orienta a progettare negli interstizi delle attività, per far scorrere nuovamente la vita, l'azione negli spazi. «Oggi giorno un oggetto non è abbastanza generoso se ha una sola funzione», sostiene la designer Matali Crasset (2007: p. 57).

La qualità dell'intersezione tra progettualità educativa e architettonica, nasce proprio accettando la crisi di confine che si genera nella contaminazione tra mondi, discipline e competenze, in cui non esiste una lingua sola per comunicare, ma dove è necessario sviluppare un vocabolario in comune in cui trovano posto anche molte altre prospettive, come l'antropologia filosofica e culturale, l'estetica e la psicologia.

II. *Costruire identità: tra dwelling e building*

Progettare una scuola significa costruire innanzitutto un complesso sistema di relazioni tra i soggetti della scuola, i progettisti e la com-

mittenza nel percorso che conduce alla definizione di un sistema comune di senso.

Le ricerche internazionali dimostrano che il rispetto reciproco e la collaborazione interdisciplinare incidono sulla qualità dei risultati. Per tale motivo gli studi si centrano soprattutto sul percorso progettuale: Nair, Fielding e Lackney nel 2009 in contesto americano indicano in questo senso i 28 pattern che dovrebbero guidare la progettazione della scuola del 21° secolo; in contesto britannico Marc Dudek nel 2008 recensisce progetti di scuole a livello interazionale che danno espressione a una buona relazione tra pedagogia e architettura; Pamela Woolner nel 2010 descrive una serie di problematiche di estrema attualità tra cui il fattore economico, che condiziona le scelte, e le tempistiche della progettazione per i diversi soggetti che intervengono nel processo; in contesto germanico si qualifica l'impegno sostanzioso della Montag Stiftung che con il suo ultimo libro, *Schulen planen und bauen*, nel 2012 offre dieci tesi per descrivere le sfide centrali di un processo di costruzione/ristrutturazione di un edificio scolastico e presenta esempi di scuole innovative, modelli e procedure per la pianificazione condivisa. Questa nuova attenzione internazionale ha anche valorizzato l'esperienza italiana di Reggio Children che, a partire dalle riflessioni del pedagogista Loris Malaguzzi sullo spazio come terzo educatore, ha dato il via ad apprezzate ricerche interdisciplinari che offrono strumenti di analisi e indicazioni d'uso per la progettazione degli spazi per l'infanzia (CEPPI, ZINI 1998).

Un secondo elemento che qualifica il processo di costruzione o ristrutturazione di una scuola è dato dalla necessità di scegliere e scegliersi. Si tratta di un percorso in cui gli individui sono condotti a tracciare i confini tra gli elementi, a stabilire limiti e conseguenze, a riconoscere uno spazio interno da uno esterno, uno piccolo da uno grande. Il fare scuola si scolpisce in un ambiente, un tempo e un modo che viene prima e uno che arriva dopo, mentre si cerca di dare forma al modo di conoscere.

Gianluca Frediani indica ai suoi studenti che «progettare è un faticoso atto di rinuncia, rinuncia a tutto il non necessario. La rinuncia è sempre un fatto doloroso. Ma è quel dolore che assegna valore alla scelta. Essere esclude» (2011: p. 16). Ebbene, il compito di questo tempo per la scuola è quello di scegliere il proprio profilo pedagogico e di saperlo giustificare e sostenere nell'azione educativa e didattica, che non può che rifrangersi inevitabilmente sugli spazi scolastici. Nel

nostro dialogo escludere significa acquisire identità in ambienti da vedere, sentire e toccare.

In questa ricerca di identità anche il contributo di Tim Ingold in *Ecologia della cultura* (2001) risulta determinante sia per quanto riguarda l'indagine del rapporto tra pensare e fare, tra oggetto e pensiero, secondo la quale i materiali pensano in noi e noi pensiamo attraverso di loro, sia per quanto riguarda la distinzione arguta tra il concetto di costruire e abitare, dalla *building* alla *dwelling perspective*.

La materialità della scuola è un tema chiave per comprendere le modalità con cui è possibile "informare", ovvero dare forma ai suoi spazi, a partire da un chiaro pensiero pedagogico-didattico. Inoltre, pensare che la scuola sia un luogo fatto di persone specifiche, in un contesto specifico, permette di avere chiaro che prima di costruire sia necessario abitare uno spazio, prenderne consapevolezza, "agirlo", ponendosi in relazione profonda con esso.

Nell'ottica di superare la dicotomia tra costruire e abitare, che si rispecchia nella netta separazione tra il mondo dei progettisti e quello della scuola, il pensiero antropologico di Ingold ci porta a considerare l'unità essenziale che si instaura tra i due poli quando si sposa la prospettiva dell'abitare. È abitando uno spazio che è possibile costruirlo, abitare non è solamente occupare uno spazio, ma significa sentirsi a casa, appropriarsene. Il contributo attivo delle figure che vivono uno spazio, in questo caso insegnanti e allievi, è determinante per attivare il processo di trasformazione della scuola, che da ambiente freddo e impersonale diventa dimora dell'apprendimento e della cultura.

Il fare cooptativo proposto da Ingold, e non quello costruttivo, che pretende di avere una lettura oggettiva dello spazio, implica di cogliere le relazioni tra l'organismo-scuola e l'ambiente che l'accoglie avendo cura di sperimentarle attivamente. Così i processi progettuali che partono dalla ricerca di una identità della scuola, presumono l'attivazione sia dei soggetti che vivono gli spazi scolastici, li organizzano e si organizzano in essi consapevolmente, sia di coloro che dovranno intervenire per trasformarli o pensarne di nuovi, ovvero i progettisti. Si crea una relazione dinamica indissolubile tra spazio e didattiche, protesa a dare dimora alla conoscenza in un movimento continuo.

Progettare una scuola, e non solo costruirla, è dunque una scommessa mai scontata. È un progetto per il tempo che verrà. In questo senso rimane infinitamente aperto e inconcluso, e si basa

fondamentalmente sulla fiducia nelle potenzialità straordinarie della consapevolezza e responsabilità come espressione dell'impegno di dirigenti, insegnanti, di architetti e amministratori per realizzare i nuovi luoghi della cultura per la comunità.

Definire la relazione tra spazio e didattica, trovare soluzioni di ampio respiro culturale all'utilità del progetto scuola, cavalcare la sfida dell'illusione e della continua metamorfosi dei punti di vista sulle cose e puntare su scelte chiare, ben definite, che escludono tutto ciò che "non è", proporsi di costruire ambienti illuminati e multiprospettici, moderni e sostenibili, che abbiano rispetto per la memoria delle cose e delle persone e si fondino sull'interrogazione silenziosa e aperta delle tracce, immaginando il tempo che verrà, tutti questi sono i propositi entro i quali si colloca il dibattito tra pedagogia e architettura.

III. *Incorporare la scuola*

La scuola ha una naturale propensione a raggruppare in modo organico unità strutturali in complessi dotati di proprietà qualitativamente nuove rispetto alle componenti. È il luogo che per eccellenza si connota per un alto grado di interazione e complessità. Si potrebbe dire quasi che le sue parti (dal singolo al gruppo, dai docenti ai dirigenti, dal bambino alle famiglie, dall'istituzione formativa al territorio, dal banco alla classe all'edificio) non siano reali, ma il frutto di distinzioni analitiche astratte, che non esprimono mai propriamente e adeguatamente il concetto di scuola, che è di più che la somma di tutto. È la qualità del sistema tra le parti che fa la differenza. È l'insieme di tutte le sue cose che ne restituisce il carattere: dalle architetture che l'avvolgono, agli oggetti che l'arredano, alle persone che la frequentano, agli insegnanti che la animano, ai dirigenti che la dirigono, ai genitori che la sostengono e così via.

Questa unità, questo sistema, ha una sua concreta trasposizione nella fisicità della scuola: il suo edificio, i suoi ambienti, gli arredi, gli oggetti, raccontano tutti in modo molto chiaro, fenomenologico, le qualità del suo carattere, lo stile didattico vissuto, i valori di riferimento.

Cogliendo e trasponendo il messaggio di Helmut Plessner, descritto da Vallori Rasini in *L'eccentrico* (2013), sull'importanza dell'unità mente-corpo, è possibile spiegare la fisicità della scuola giocando sulla metafora del corpo. Come l'uomo, anche la scuola è un corpo e ha un corpo: è il suo edificio, lo sono i suoi arredi e gli oggetti che essa

contiene. Ha un corpo fisico (*Korper*) e un corpo vissuto (*Leib*) ed è quell'ente che sente se stesso, attraverso l'intrecciarsi di esperienze fatte con i cinque sensi. Essere, darsi, possedersi. Il corpo (la materialità) della scuola esprime il vero darsi del suo essere.

È questo l'aspetto più interessante del pensiero di Plessner: con il suo libro *Die Einheit der Sinne* del 1923 lo studioso focalizza l'importanza del significato dei sensi dell'uomo per l'uomo, che concorrono a definire la sua umanità, una natura diversa, che lo differenzia dall'animale, definendolo come «posizionalità organica eccentrica». Se i sensi hanno un ruolo così importante, tanto da spingere l'autore a non trovare più distinzione tra ragione e sensazione, come si può continuare a trascurarli tanto nel periodo della formazione scolastica?

Incorporare la scuola significa restituirle la consapevolezza di essere e avere un corpo fisico, materiale, esperito con i sensi, ai quali rendere ragione e attraverso i quali è possibile darle nuovi e più umani significati. Il corpo infatti è un mediatore, è ciò che si vede e che si sente, e che ci permette di fare esperienza del mondo.

Seguendo Plessner, anche il linguaggio dipende dalla sensazione ed è possibile proprio a ragione dei sensi umani. Senza sensazioni non ci sarebbero parole, come senza parole non ci sarebbe conoscenza. Non è un caso allora che il linguaggio sugli spazi fisici della scuola abbia assunto da tempo dei termini troppo tecnici e astrusi: edilizia, invece che architettura, sicurezza, invece che opportunità, infrastruttura, invece che ambiente, e via dicendo.

Tornare al corpo e alle sue sensazioni, significa riappropriarsi di un senso comune sulla scuola per renderla più umana e vivibile.

IV. *Le condizioni del corpo della scuola*

È interessante utilizzare la qualità interattiva della metafora, come descritta da Annamaria Contini (2013) anche per parlare di scuola. Il linguaggio tecnico e quello poetico, come due poli di un'unica scala, si completano tra loro, offrendo ponti di significato tra i mondi della progettazione e della pedagogia. La metafora, infatti, contiene due pensieri in un'unica parola o frase e descrive uno scambio qualitativo tra questi. Seguendo il discorso della Contini sul contributo di Ivor Armstrong Richards riguardo alla forza cognitiva della metafora, pensare alla scuola come un corpo, con il suo senso proprio (idea sotte-

sa) e senso figurato (veicolo), può aiutare a esplorare alcune declinazioni fisiche ed espressive degli edifici scolastici.

Che statura ha la scuola? E la sua ossatura? Che metabolismo ha? E il suo sistema nervoso come funziona? Qual è la sua dose di empatia? E come suona la scuola? Tutte domande che rimandano a soluzioni progettuali che definiscono le condizioni pedagogico-didattiche della scuola e su cui riflettere con maggiore attenzione all'incrocio tra pedagogia e architettura, filosofia e antropologia, didattica e design.

Un edificio scolastico con la sua statura, la sua presenza e postura nel contesto urbano, è capace di comunicare in un istante la sua posizione (intesa come ruolo) in un determinato ambiente. La scuola collodiana, con le sue volumetrie robuste e lineari, afferma una posizione consolidata, istituzionalizzata. Una scuola ex-caserma, senza volerlo, lascia traccia del suo carattere originario con la sua postura rigorosa. La presenza, o statura della scuola in termini architettonici, è rappresentata dalla facciata e dalla volumetria della struttura. Questi due elementi nella progettazione contemporanea di edifici scolastici rivelano una ricerca vivace. Gli architetti si pongono la domanda ed elaborano possibili risposte su quanto e come sta cambiando il volto della scuola. La scuola non è più un luogo imponente, una cattedrale del sapere, ma è un luogo creativo e reattivo, accessibile e permeabile, che si impone, o pone, in dialogo con ciò che le sta intorno.

Il corpo docente, il personale non docente (segreteria/custodi/bidelli) e il dirigente scolastico possono essere paragonati all'ossatura della scuola, perché reggono nel vero senso della parola il corpo del sistema scolastico. Per questo, nelle scuole di nuova generazione si pone grande attenzione alla progettazione degli spazi dedicati al personale scolastico per promuovere non solo una coesione interna, ma soprattutto per promuovere il benessere di coloro che lavorano e vivono molto tempo nelle strutture. Un corpo docente robusto, infatti sta alla base di una scuola sana.

La scuola dovrebbe essere considerata come un luogo sinaptico, dove prevale un linguaggio dell'apprendimento non solo lineare, ma soprattutto reticolare ed interconnesso. In un simile contesto gli spazi acquisiscono e favoriscono una morfologia simile ai neuroni di un sistema nervoso, sono parte di un *unicum*, un tutto, e definiscono il sistema. Le tendenze mostrano un progressivo abbandono del modello che isola le attività, i materiali didattici e gli strumenti nelle diverse aule, a vantaggio di paesaggi di apprendimento tra le classi,

che diventano veri e propri laboratori didattici in cui si trovano libri, computer, materiali di approfondimento, cartine, giornali, strumenti, colori, tutto l'occorrente per svolgere le attività di ricerca e di approfondimento destinate a realizzare presentazioni e condivisione delle conoscenze.

Le nuove attenzioni a una didattica plurale e aperta, orientata a valorizzare le differenze tra gli individui, stanno portando a spostare il baricentro corporeo della scuola dall'aula al "cluster", un raggruppamento di aule, aule gruppo e spazi intermedi che permette una didattica più complessa e diversificata, mettendo gli alunni in un contesto di apprendimento fluido e dinamico. Gli ambienti dunque si progettano per accogliere i diversi bisogni degli individui (concentrazione, socializzazione, input e stimoli, svago e relax) e per ripartire la didattica in momenti frontali (30%), di approfondimento/ripas-so/esercitazione (30%), di gruppo, per svolgere progetti o ricerche (30%) e momenti di attività plenaria/discussione/presentazione (SEYDEL 2016).

Quando si scopre che gli spazi hanno un impatto sull'umore e sul rendimento delle persone non si può eludere che la progettazione di una scuola necessita di una buona dose di empatia. Sentire con l'altro significa promuovere una reciprocità tra lo spazio e l'apprendimento per il benessere degli alunni e del corpo docente. Una scuola dal carattere empatico è un edificio che coinvolge i diversi sensi nell'esperienza scolastica. Gli spazi hanno ciascuno una forma e un colore, una dimensione tattile e un riferimento acustico che possono accudire o acuire gli umori, smorzare o accentuare le attitudini, stimolare o scacciare i pensieri positivi e negativi.

Una scuola può anche farsi riconoscere per la qualità del suo metabolismo. Un edificio come ambiente esclusivo per gli alunni e gli insegnanti ha spesso un metabolismo lento a confronto con i tempi accelerati della società contemporanea. Se viene reinterpretato e considerato come un luogo aperto si rinvigorisce con nuove fonti di alimentazione e diventa un centro di cultura pulsante, vivace e attraente per tutta la comunità. Portando attività "estranee" all'interno, si mettono in relazione aspetti culturali e sociali importanti per alimentare la scuola, per metabolizzarla. La palestra, l'aula magna, la biblioteca, la mensa, l'atrio d'ingresso sono tutti spazi che si prestano bene per un utilizzo flessibile durante gli orari extrascolastici, ravvicinando la distanza tra la comunità scolastica e la comunità della città.

Infine, non bisogna dimenticare che gli interni di un edificio scolastico devono poter parlare, risuonare, e di conseguenza avere una certa sonorità. Il suono di uno spazio è molto di più che una soluzione acustica, è una modulazione delle superfici, delle vedute, e della dimensione dello spazio stesso che influisce su come viene vissuta la scuola. Progettare la musicalità che si riflette nei diversi ambienti, significa valutare il modo in cui la tonalità delle voci è, a seconda delle necessità e delle attività, più alta o più bassa. Considerare con attenzione la modulazione del riverbero acustico degli spazi, permette di offrire una complessità esperienziale che corrisponde a una molteplicità di vissuti sonori che invita anche da sé a una diversificata utilizzazione degli ambienti educativi.

V. *Progettare tra building e dwelling*

La trasformazione degli edifici scolastici in architetture per l'educazione è oggetto di diversi studi e ricerche internazionali (HILLE 2011; LIPPMAN 2010; WOOLNER 2011; EGGER&HEMPEL 2013; RITTELMAYER 2013). Tra i 28 pattern che dovrebbero guidare la progettazione della scuola del 21° secolo, Nair, Fielding e Lackney (2009), noti in contesto americano, descrivono un nuovo modo di organizzare gli spazi. La prospettiva dell'abitare (*dwelling*) definisce la realizzazione di ambienti e contenitori individuali (*Home Base and Individual Storage*), per sostenere il bisogno di appartenenza e per studiare; pensa ad angoli per mangiare in relax in modo informale (*Casual Eating Areas*) e immagina anche luoghi morbidi e accoglienti (*Furniture: Soft Seating*) per sostare in modo piacevole. La scuola viene quindi pensata finalmente come un luogo piacevole e caldo, che, pur conservando la sua missione formale, si tramuta in luogo comunitario, in un ambiente sociale, in cui la conoscenza e la ricerca sono di casa. Questo cambio di prospettiva implica nuove considerazioni, come ad esempio, che la varietà di movimenti e di posture (al tavolo, seduti in terra, in piedi ecc.) siano in stretta relazione e si sostengano reciprocamente, costruendo virtuosi connubi tra i momenti del vivere, del lavoro e della concentrazione. Il corpo utilizzato in modo diverso, a seconda che si debba leggere o scrivere, disegnare o fare lavori tecnici, discutere o ricercare, sostiene l'apprendimento.

Sempre al guado tra costruire e abitare lo spazio educativo, si colloca la visione di Lucien Kroll, affermato architetto belga, il quale so-

stiene che «... dare una personalità ai luoghi educativi non vuol dire solamente renderli funzionali, vuol dire poetizzare gli spazi, le immagini, i rapporti» (1999: p. 58). L'architettura scolastica, infatti, è un testo anch'essa, è qualcosa che consente di apprendere la realtà perché lascia sul territorio dei segni che durano nel tempo e da cui i giovani apprendono anche in maniera indiretta. Impone una ricerca di stile e di soluzioni architettoniche che siano al tempo stesso un dialogo con le forme del passato e una proposta per le sfide del futuro.

Progettare lo spazio scolastico, dunque, non significa solamente dare risposta a specifiche funzioni ma soprattutto implica la volontà di mettere in relazione sistemi di significati. È quindi una particolare "arte relazionale", dinamica tra culture del territorio e istanze dell'esistenza, tra l'identità di una società e l'ambiente in cui questa si svolge. Un approccio di questo tipo contiene razionalità, desideri, sentimenti, memoria, creatività e mette in relazione le proprietà di uno spazio con le nostre esperienze in una complessità di rapporti: fra scale di intervento, tra attori del processo, tra tematiche da svolgere (VANNETTI 2009: p. 11).

In questo senso lo spazio scolastico come sensore di nuove forme di territorialità, stili e modi di vita crea la condizione per un proficuo scambio interdisciplinare, in cui la progettazione diventa la matrice della comunicazione e cooperazione tra le varie prospettive disciplinari dell'operare sulla scuola.

ABSTRACT. – This essay intends to open a discussion on the design of a school, operating on the borderline between pedagogy and architecture, teaching and design, interfacing with related fields such as philosophy, anthropology, aesthetics, psychology. Faced with a reality in which the schools are struggling to give themselves a profile and justify continued consistently educational actions and values pursued by the teaching staff, the dialogue between these disciplines can contribute to answer the common question: which school can be designed, how and why? The reasoning leads to investigate the material concrete and physical dimension of school space, in the light of the different perspectives that together weave a network of references still too little explored.

BIBLIOGRAFIA

- AVANZINI, A., *Didactica*, Pisa, Ediz. Del Cerro, 2006.
- CEPPI, G., ZINI, M., *Bambini, Spazi, Relazioni*, Reggio Emilia, Reggio Children Ed., 1998.
- CONTINI, A., *Metafora e razionalità immaginativa*, in *Le scienze nella prima educazione. Un approccio narrativo a un curriculum interdisciplinare*, a c. di F. Corni, Trento, Ed. Erickson, 2013, pp. 35-57.
- CONCI, S., *Questioni di arredo: saper scegliere tra bello e utile*, in *Dirigere scuole tra pedagogia e architettura. Annuario di Dirigenti Scuola 2014*, Brescia, Ed. La Scuola, 2014, pp. 120-124.
- CRASSET, M., *Architecture and Design Monographs*, Virginia, Antique Collectors Club Ltd., 2007.
- DUDEK, M., *Schools and Kindergartens: A Design Manual*, Basel, Birkhäuser, 2008.
- EGGER U., HEMPEL A., *Scuole innovative in Alto Adige*, Bolzano, Tappeiner, 2013.
- FREDIANI, G., *Architettura è*, Venezia, Cluva, 2011.
- HERTZBERGER, H., *Space and Learning*, Rotterdam, 010 Publishers, 2008.
- HILLE, R.T., *Modern Schools: A Century of Design for Education*, New Jersey, Wiley, 2011.
- KROLL, L., *Tutto è paesaggio*, Universale di Architettura, Torino, Testo e Immagine, 1999.
- INGOLD, T., *Ecologia della cultura*, a c. di C. Grasseni e F. Ronzon, Roma, Meltemi, 2001.
- LIPPMAN, P., *Evidence-Based Design of Elementary and Secondary Schools: A Responsive Approach to Creating Learning Environments*, New Jersey, Wiley, 2010.
- Schulen Planen und Bauen. Grundlagen und Prozesse*, hrsg. von M. Stiftung, Berlin, Jovis, 2012.
- NAIR, P., FIELDING, R., LAKNEY, J., *The Language of School Design*, DesignShare.com, 2009.
- Le quattro vite dell'architetto*, a c. di G. Vannetti, Firenze, Alinea Ed., 2009.
- PLESSNER, H., *Die Einheit der Sinne*, Bonn, Cohen, 1923.
- RITTELMAYER, C., *Einführung in die Gestaltung von Schulbauten*, Frammersbach, Verlag Farbe und Gesundheit, 2013.
- RASINI, V., *L'eccentrico: filosofia della natura e antropologia in Helmuth Plessner*, Milano, Mimesis, 2013.

SEYDEL, O., *Orte für das Lernen und Leben - Anforderungen an die moderne Ganztagschule*, in *Bauen für Kinder: best of Detail*, München, Institut für internationale Architektur-Dokumentation, 2016, pp. 8-14.

WEYLAND, B., *Fare Scuola. Un corpo da reinventare*, Milano, Ed. Guerini, 2014.

WEYLAND, B., ATTIA, S., *Progettare scuole Tra pedagogia e architettura*, Milano, Ed. Guerini, 2015.

WOOLNER, P., *The Design of Learning Spaces*, London, Continuumbooks, 2010.