

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

---

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

Parole Chiave

Beate Weyland — Pedagogia — Architettura

---

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

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

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



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

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

**RR:** *La prima domanda suggeriva una radice semantica comune a pedagogia e architettura. Il tema del linguaggio, però, ricopre anche un importante ruolo operativo nei processi partecipativi su cui si fonda la sua attività di ricerca. Il primo passo per la stesura di un concetto pedagogico<sup>1</sup> è la condivisione delle esigenze e delle aspirazioni che ciascun abitante della scuola (dirigenti, professori ma anche genitori e studenti) ha maturato nella sua esperienza. In questi termini mi sembra che, metaforicamente, lei ricopra il ruolo dell'interprete in uno spazio di frontiera in cui ciascun abitante cerca di esprimersi con il proprio linguaggio, incontrando inevitabili ma fertili difficoltà di comunicazione. In che modo lei aiuta a costruire un linguaggio comune in grado di farsi strumento di comunicazione comprensibile da tutti?*

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

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

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

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





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

**BW:** In realtà noi non parliamo più di partecipazione, ma di condivisione<sup>2</sup>. Si partecipa a una festa, a un incontro, o evento, e se si va via prima, non succede nulla. Si può anche non partecipare, l'evento ci sarà comunque. Nella progettazione condivisa tutti sono gli organizzatori dell'evento. Se manca un soggetto manca un pezzo. Non si può farne a meno. Si fa insieme. Tutti si sentono responsabilizzati e attivi, capaci di rispondere ciascuno per le proprie competenze.

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

**RR:** Recentemente il professor Franco Lorenzoni, in occasione della *lectio magistralis*<sup>3</sup> per il conferimento della Laurea honoris causa in Scienze della Formazione Primaria, ha proposto un esempio molto interessante per descrivere come lo spazio influenzi le azioni dell'uomo. Riprendendo le parole di Jean-Pierre Vernant ha definito la fondazione della città Megara Iblea il primo esempio di democrazia in quanto gli architetti scelsero di posizionare al centro della polis una piazza, luogo deputato alla condivisione

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

**RR:** *L'urgenza di impostare i progetti scolastici a partire da condivise fondamenta pedagogiche auspicherebbe l'utilizzo di processi partecipati a una scala urbana o addirittura regionale, ne è esempio il progetto Torino fa scuola<sup>4</sup>. Quali criticità pensa che possa presentare la generalizzazione di processi che si fondano su principi così soggettivi e specifici? In altri termini, è possibile mantenere lo stesso grado di sensibilità nel recepire e tradurre le esigenze di ciascuna comunità scolastica sistematizzando i processi partecipati?*



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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Conclusione

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

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

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



## Note

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

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

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

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

## Bibliografia

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

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

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

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

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

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

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

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