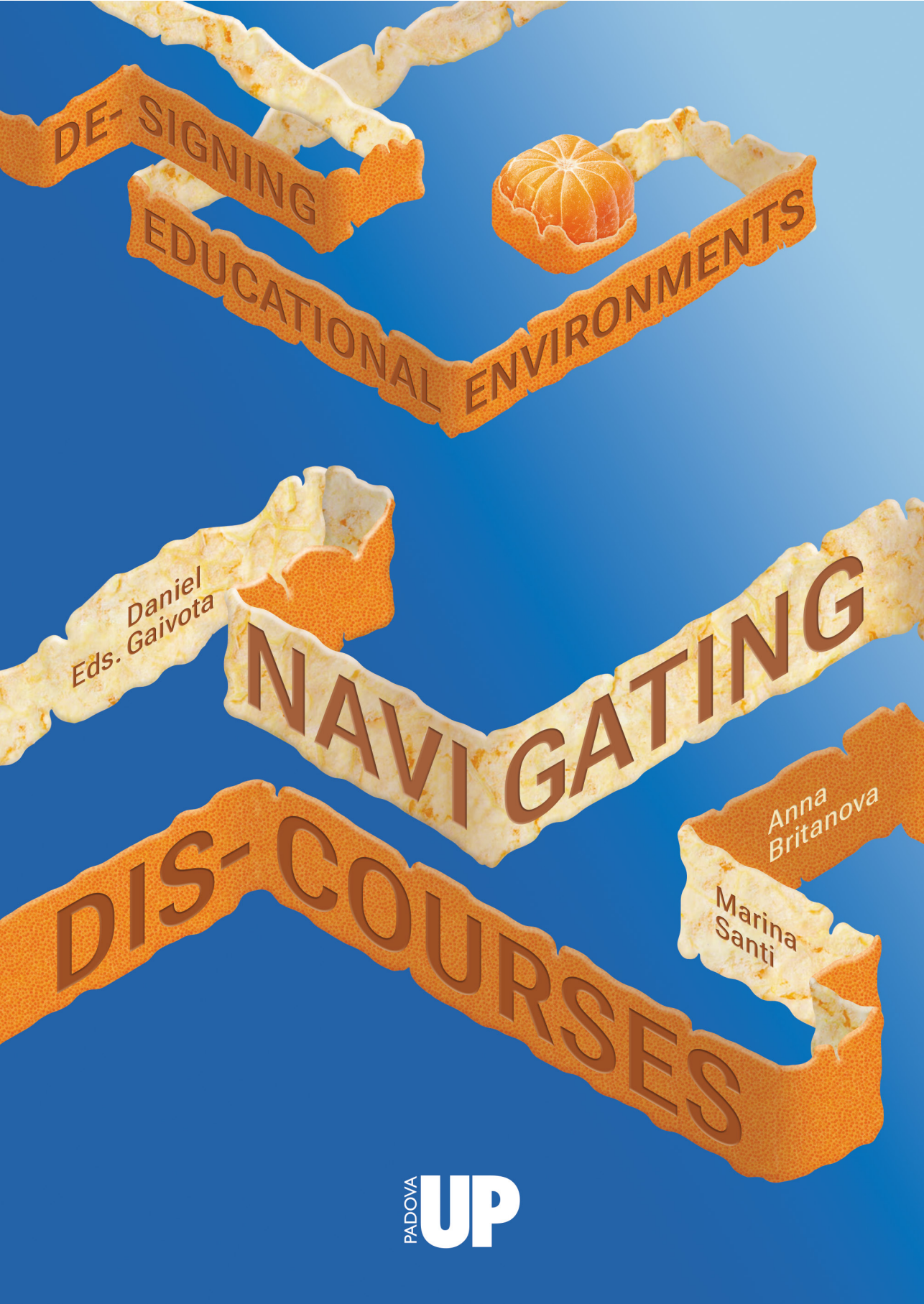




DE-SIGNING

EDUCATIONAL ENVIRONMENTS



Daniel
Eds. Gaivota

NAVIGATING

Anna
Britanova

Marina
Santi

DIS-COURSES

**DE-SIGN
DI AMBIENTI EDUCATIVI:
NAVIGANDO DIS-CORSI**

DE-SIGNING EDUCATIONAL ENVIRONMENTS: NAVIGATING DIS-COURSES

EDITED BY
DANIEL GAIVOTA
ANNA BRITANOVA
MARINA SANTI



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA



De-signing Educational Environments:
Navigating Dis-courses. **De-sign di Ambienti
Educativi: Navigando Dis-corsi/**
Daniel Gaivota, Anna Britanova,
Marina Santi (eds.) — 1a ed. —
Padova: Padova University Press, 2026. —
(Educare/Educarsi Series;)

Prima edizione: 2026
Titolo originale: De-signing Educational
Environments: Navigating Dis-courses.
De-sign di Ambienti Educativi:
Navigando Dis-corsi

© 2026 Padova University Press
Università degli Studi di Padova
via 8 Febbraio 2, Padova
www.padovauniversitypress.it

Progetto grafico: Iuna Minnubaeva
Stampato in Italia

De-signing Educational Environments:
Navigating Dis-courses. De-sign di Ambienti
Educativi: Navigando Dis-corsi/
Daniel Gaivota, Anna Britanova,
Marina Santi (eds.) — 1a ed. —
Padova: Padova University Press, 2026. —
(Educare/Educarsi Series;)

First edition: 2026
Original title: De-signing Educational
Environments: Navigating Dis-courses.
De-sign di Ambienti Educativi:
Navigando Dis-corsi

© 2026 Padova University Press
Università degli Studi di Padova
via 8 Febbraio 2, Padova
www.padovauniversitypress.it

ISBN 978-88-6938-476-9

Graphic design: Iuna Minnubaeva
Printed in Italy

TABLE OF CONTENTS

01 PRESENTAZIONE PRESENTATION

Marina Santi

02 INTRODUZIONE INTRODUCTION

Daniel Gaivota, Anna Britanova, Marina Santi

03 FORZE E STRUTTURE FORCES AND STRUCTURES

Piano relazionale della comunità educativa improvvisativa: rizoma? Relational plan of the improvisational educational community: rhizome? Eleonora Zorzi

04 Albero e Rizoma Tree and Rhizome

Roberta di Pietro
Chantal Massaro
Francesca Guerra
Aino Inkeri Kupianen
Nicola Ferrarese
Silvia Roccoberton
Sofia De Battisti
Anna Tamiazzo
Claudia Navaro
Davide Stradiotto
Enrico Perniola
Genny Casonato
Ilaria Bortolini
Giorgia Elvira Schiaoncin

05 MACCHINE INUTILI USELESS MACHINES

Design di macchine inutili: il potere pedagogico del "no" Designing useless machines: the pedagogical power of the "no" Marcio Nicodemos

06 Limitazione Estetica Aesthetic Limitation

Anastasia Kezhova
Maria Agata Rao
Benedetta Cavaliere
Beatrice Bacchin
Anna Sophie Galletto

Laura Nascimben
Mette Maria Orava
Margherita Pomiatto
Valentina Baldin
Benedetta Valentini
Morandini
Elissavet Hristidis
Immacule Esther Ndala
Angela Iglesias Ruiz
Margherita Trevisan
Cristiana Botto
Chiara Guin
Anna Britanova

Andrea Vidal
Angela Francesca Amato
Alice de Bei
Alessia Bortignon
Vera de Antoni
Valentina Mantoan
Sofia Soncin
Sara Forte
Bertocco Debora
Elisa Polet
Malena Arrondo
Fernandez
Nicole Pisoni
Erika Buttera
Rosalba Defina
Gloria Judith Parolin
Luisa Enzo
Irene Bonomo
Ines Naji
Irene Rossi
Maria Teresa Aguilar
Gomez
Laura Riquez Delgado
Alice Parpajola
Giorgia Rami
Sonia Zecchin
Paulien Gielis

07 SEMOTICA DELLO SPAZIO SEMIOTICS OF SPACE

Sign e (de)sign. Per una semiotica degli spazi scolastici Sign and (de)sign. For a semiotics of school spaces Marisol Barenco de Mello

08 Mappatura delle Mappe Mapping Maps

Chiara Mesaglio
Francesca Cavarzan
Giorgia Boscolo Bisto
Zahya Abou El Karam
Melissa Melon
Maria Cristina Longo
Eleonora Littamè
Michela Russo
Francesco Sanna
Valentina Martini
Laura Parise
Chiara Roman
Barbara Garavaglia
Michela Azzarone

09 MAPPE MAPS

Ilaria Menti
Silvia Tissot
Martina Pelluzari
Chiara Faccini
Paulien Gielis
Alberto Darfa

04

148

FORZE EDUCATIVE EDUCATIONAL FORCES

Lavori di allestimento
al buio: lo studio del
design pubblico come
universitas studii
Staging work in the dark:
The public design studio
as *universitas studii*
Jan Masschelein

Marino Pasquali
Alessandra Rodighiero
Alice Bonato
Alisia D'ercole
Anna Britanova
Anastasia Kezhova
Arianna Boron
Carlota Gascón
Borraz
Chiara Scardetta
Eleonora Cosson
Erika Bonato
Francesca Guerra
Gloria Fenanti
Lucrezia Toffanin
Luisa Manzardo
Paolo Mattiello
Gloria Judith Parolin
Letizia Veronese
Malena Arrondo
Fernandez
Mikol Pierini
Min Dai
Alessia Bortignon
Alessandra Felisatti
Sofia Soncin
Vera de Antoni
Francesco Sanna
Sabina Balduzzo
Chiara Boccone
Luca Loro
Cecilia Beggio

160

O Forze della Scrittura Writing Forces

Whitney Ngadiuba
Cecilia Beggio
Erika Favero
Helga Belcaro
Marina Bortolaso
Silvia Tissot
Martina Sonce
Elisa Gasparini
Alessandra
Felisatti
Flora Fidone
Giulia Lazzaretti
Alessandra Rodighiero
Elena Trivellato
Annamaria Calabrese
Annalina Pozzati
Caterina Figlia
Aurora Filomena
Grazia Filomena
Ricciardulli
Beatrice Viale
Elena Miotto
Erika Mezzaro
Eugenia Ruzzante
Giada Zardetto
Emma Lombardi
Giada Cavin
Giulia Garengo
Giulia Roma
Greta Moressa
Marino Pasquali
Marta Trassiera Aguilar
Corinne Manoli
Elisa Coato
Michela Zamengo
Anna Peruzzi
Giulia del Bianco
Selena Mantovani

194

05

CONTORNI DELL'ATTENZIONE CONTOURS OF ATTENTION

Derive e cartografie:
Intessere sensibilità in un
mondo più-che-umano
Drifting and
Cartographies: Weaving
Sensitivities in a More-
than-Human World
Tiago Almeida

204

Guardare Più da Vicino Looking Closer

Mara Serafini
Alice Bonato
Martina Trevisani
Laura Lombardi
Ilaria Pilon
Anna Gottage
Beatrice De Gaetanis
Sofia de Guio
Siria Bonaccorso
Alberto Darfa
Natalia Maistruc
Marta Maria Ramin
Martina Pellizzari
Alisia D'ercole
Rebecca Azzolini
Caoimhe Megan Walsh
Eleonora Carraro
Berta García
Sarrión
Chiara Deplano
Nicole Signorini
Min Dai

244

ERRANZE DI MERAVIGLIANZA WONDERINGS

Daniel Gaivota, Anna
Britanova, Marina Santi

Abécédairé

253

SOMMARIO

Presentazione: un presente di tante presenze

di Marina Santi

Ci sono tanti modi e circostanze per presentare, così come innumerevoli sono le occasioni per essere presenti a qualcosa o qualcuno. Questo è un libro *di* presenze. Questo libro è *un* presente.

Che presenze?

La presenza di un'idea di Università e di studio, da cui è emersa nel 2020 dapprima la struttura del Corso magistrale in Pedagogia presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata patavino e poi la sua offerta formativa per i futuri pedagogisti. Un'università poliversa quella che abbiamo in mente, aperta alle interazioni e contaminazioni disciplinari, in cui studiare è occupazione coinvolgente nel presente che conta per la sostenibilità ambientale futura e che accomuna tutte le presenze che attraversano e abitano i suoi spazi. Un'idea di studio come conquista della modernità, trasformata da impresa individuale a diritto sociale di tutti e di ciascuno che va, oltre che proclamata, preservata con azioni concrete in spazi pubblici. Ma anche impulso e attitudine personale e collettiva che alimenta la dedizione verso la ricerca e l'aspirazione alla conoscenza, che a sua volta sollecita l'ispirazione e la scoperta. Non è un caso che gli antichi latini assimilassero nello *studium* l'azione di chi studia e lo spazio in cui studiare. Una identità nominale che permane nella lingua italiana e che restituisce unità ad un processo inevitabilmente e intrinsecamente situato.

Sull'onda e eco di questa evocazione etimologica si è generato il movimento inventivo

Presentation: a present from many presences

by Marina Santi

There are many ways and circumstances in which to present, just as there are countless opportunities to be present for something or someone. This is a book *about* presence. This book is *a* present.

What kind of presences?

The presence of an idea of University and study, from which emerged in 2020 first the structure of the Master's Degree Course in Pedagogy at the Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology in Padua and then its educational offer for future pedagogues. The university we have in mind is a polyversal one, open to disciplinary interactions and cross-fertilisation, where studying is an engaging occupation in the present that matters for future environmental sustainability and unites all those who pass through and inhabit its spaces. An idea of study as a conquest of modernity, transformed from an individual endeavour to a social right for each and every one of us, to be proclaimed and preserved through concrete actions in public spaces. But the study is also a personal and collective impulse and attitude that fuels dedication to inquiry and the aspiration for knowledge, which in turn stimulates inspiration and discovery. It is no coincidence that the ancient Latins assimilated *studium* as the action of those who study with the space in which to study. A nominal identity that remains in the Italian language and restores unity to an inevitably and intrinsically situated process.

In the wake and echo of this etymological evocation, an inventive and pedagogical

e di immaginazione pedagogica che ha originato il titolo e ispirato i contenuti dell'insegnamento di *Design of Educational Environments*, cui questo libro si riferisce. L'aspirazione era quella di suggerire e nutrire il profilo di pedagogista-designer impegnato a studiare modi, tempi e spazi propizi allo studio inteso come componente essenziale di ogni impresa educativa. Un profilo dinamico avvezzo al lavoro creativo, occupazione necessaria alla inesauribile (de-ri)costruzione degli ambienti educativi che servono alla perpetuazione e trasformazione umana. Confidando nella fantasia come principio – propriamente inizio – e dispositivo metodologico del design, sulle orme del grande bambino Bruno Munari, abbiamo creduto nell'esplorazione prima che nella direzione e siamo giunti qui. Possiamo dire che il suo motto “da cosa nasce cosa” ha animato il nostro cammino e presentarvi questa “cosa” ora è una bella occasione per sostare ad ammirare una delle forme possibili della natalità collettiva.

Già dalla prima edizione nell'anno accademico 2021/22 il corso di *Design of Educational Environments* (DEE) si era presentato come una composizione polifonica. Il respiro della differenza in tutte le sue forme e sostanze era al centro dell'attenzione comune, ma anche fonte di distrazioni e attrazioni impreviste, motore di allontanamenti e deviazioni curiose verso i margini dei contesti e dei funzionamenti umani. È in questo sfondo “errante” che alcuni nuclei di studio persistenti nel nostro gruppo di ricerca educativa – quali il filosofare come atteggiamento meravigliante verso l'esistenza e l'improvvisare come attitudine inventiva verso l'azione-hanno trovato un collante sotterraneo nel corso delle lezioni, divenendo

imagination movement was generated, which gave rise to the title and inspired the contents of the *Design of Educational Environments* course, to which this book refers. The aspiration was to suggest and nurture the profile of the pedagogist-designer committed to studying ways, times and spaces conducive to study as an essential component of any educational action. A dynamic profile accustomed to creative work, a necessary occupation for the inexhaustible (de-re)construction of educational environments that serve human perpetuation and/or transformation. Trusting in imagination as a principle – properly speaking, a beginning – and methodological device of design, following in the footsteps of the great child Munari, we believed in exploration rather than direction, and we have arrived here. We can say that his motto “one thing leads to another” has animated our journey, and presenting this “thing” to you now is a wonderful opportunity to pause and admire one of the possible forms of collective birth.

From its very first edition in the 2021/22 academic year, the Design of Educational Environments (DEE) course presented itself as a collective and polyphonic voice. The breadth of difference in all its forms and substances was the focus of common attention, but also a source of unexpected distractions and attractions, a driver of curious departures and deviations towards the margins of human contexts and functioning. It is against this “wandering” backdrop that some persistent areas of study in our educational research group – such as philosophising as a marvellous attitude towards existence and improvising as an inventive attitude towards action – found

spunti di discussione e confronto generativo tra diverse prospettive, tradizioni e provenienze linguistiche, culturali e professionali. Il tema dell'inclusione, oggi divenuto purtroppo parte dell'ovvietà demagogica di molti manifesti del futuro, è stato il primo oggetto di decostruzione generativa: è stato tenuto presente, ma lo abbiamo trattato "per esclusione", nel tentativo implicito di vederlo emergere "per differenza", per arrivare, magari, a farne senza.

I "programmi" del corso assomigliano fin da subito a palinsesti e — perché no? — a repertori performativi possibili del pedagogista-designer che stavamo immaginando tutti insieme, senza bandire preventivamente occasioni e opportunità formative e senza sottovalutare alcun ambito disciplinare. Abbiamo invitato al nostro convivio oltre a pedagogisti e filosofi, architetti, musicisti e altri studiosi e artisti performativi. L'interdisciplinarietà si è rivelata l'aspetto epistemico più evidente dell'inclusività intesa come proprietà progettuale dei sistemi aperti anziché come stato soggettivo dell'"incluso" o virtù dell'"includente". La scelta della lingua inglese come strumento comunicativo veicolare, lungi dall'essere la mera risposta a criteri omologanti di internazionalizzazione di matrice coloniale, ha assunto fin dall'inizio il ruolo di "codice franco" con cui promuovere e attivare un cosmopolitismo di idee fatto di diversi linguaggi espressivi appresi e intesi conversando e discutendo insieme per capirsi più che per saperli. Un po' come succede nelle partite di calcio nei campetti delle periferie abitate perennemente dalla stranierità, dove si gioca per conoscersi più che per gareggiare. D'altra parte, parlare una lingua "straniera" per tutti espone

an underlying common thread during the lessons, becoming topics for discussion and generative comparison between different perspectives, traditions and linguistic, cultural and professional backgrounds. The theme of inclusion, which has unfortunately become part of the demagogic obviousness of many manifestos for the future, was the first object of generative deconstruction, and we treated it "by exclusion" in an implicit attempt to see it emerge "by difference".

The course "programmes" immediately resemble schedules and — why not? — possible performance repertoires of the educationalist-designer we were all imagining together, without ruling out training opportunities in advance and without underestimating any disciplinary field. In addition to pedagogues and philosophers, we invited architects, musicians and other scholars and performing artists to our gathering. Interdisciplinarity proved to be the most evident epistemic aspect of inclusiveness, understood as a design property of open systems rather than as a subjective state of the "included" or "inclusive". The choice of English as a vehicle of communication, far from being a mere response to colonial-style standardisation criteria for internationalisation, took on from the outset the role of a "free code" with which to promote and activate a cosmopolitanism of ideas made up of different expressive languages learned and understood through conversation and discussion. A bit like what happens in football matches on pitches in suburbs permanently inhabited by foreigners. Speaking a language that is "foreign" to everyone exposes them to a weakening of their own convictions and

contestualmente ad un indebolimento della propria convinzione e al rafforzamento dell'attenzione verso l'altro, entrambe propedeutiche allo sforzo di de-significazione in cui consiste in ultima analisi il design. Allenare la stranierità come forma dell'alterità e della differenza esercita l'attitudine al tradurre che costituisce la prima e più importante capacità pedagogica, ben oltre la competenza linguistica.

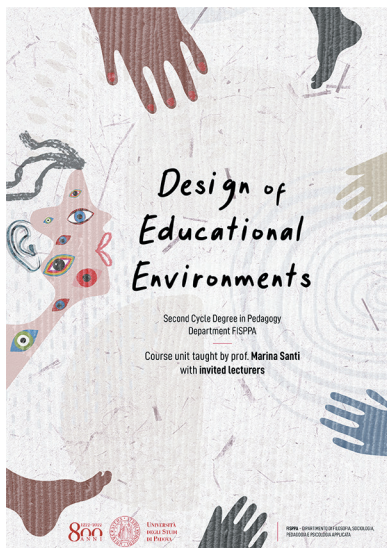
Abbiamo scelto di documentare e ricomporre la nostra esperienza in questo libro nelle due lingue di studio principali adottate nel corso: quella veicolare inglese e quella locale italiana; ciò sebbene le lingue parlate da studiosi e studenti coinvolti siano molteplici e ugualmente "presenti". A testimonianza dell'impegno traduttivo e interpretativo sono proposte nel volume le due versioni del testo, come esempio delle forme che può assumere la tras migrazione, traslazione e trasposizione dei segni per alimentare la risemantizzazione, allenamento promosso negli "esercizi" di de-sign qui presentati. In fondo si potrebbe dire che tutto il percorso condotto altro non è stato che un tentativo rinnovato ogni anno di ridisegnare l'idea di con-testo, di curriculum, di apprendimento e insegnamento a partire da questa idea debole di de-segnamento.

Come si può evincere dai calendari delle diverse edizioni, abbiamo ospitato in DEE personalità note nel mondo non solo accademico, ma dell'arte, dello spettacolo e della cultura; ma soprattutto abbiamo accolto molte persone diversamente impegnate nel design del mondo in cui si educa e si viene continuamente educati. Abbiamo spaziato negli argomenti per ripensare lo spazio; abbiamo temporeggiato sui costrutti per costruire un'altra storia dell'educazione.

a strengthening of their attention to others, preparatory to the effort of de-signification that ultimately constitutes design. Training foreignness as a form of otherness and difference exercises the ability to translate, which is the first and most important pedagogical skill, far beyond linguistic competence.

We have chosen to document and reconstruct our experience in this book in the two main languages of study adopted in the course: English as the vehicular language and Italian as the local language, even though the languages spoken by scholars and students are many and equally "present". As evidence of the commitment to translation and interpretation, the two versions of the text are presented as examples of the forms that the transmigration, translation and transposition of signs can take for their re-semantisation, a skill promoted in the "exercises" of de-sign. Ultimately, it could be said that the entire process has been nothing more than an attempt, renewed each year, to redesign the idea of context, curriculum, learning and teaching, starting from this weak idea of de-signing.

As can be seen from the calendars of meetings rather than lessons, we have hosted well-known figures not only from the academic world, but also from the worlds of art, entertainment and culture; above all, however, we have welcomed many people involved in different ways in the design of the world in which we educate and are continually educated. We have ranged across topics in order to rethink space; we have lingered over constructs in order to build another history of education.



27/09 - h 16:30, Aula B Via Bassi Marina Santi FISPPA - Dept. of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology University of Padua Intro and insights 28/09 - h 16:30, Aula B Via Bassi Marina Santi FISPPA - Dept. of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology University of Padua Some approaches to Design for Education - part I 29/09 - h 16:30, Aula B Via Bassi Marina Santi FISPPA - Dept. of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology University of Padua Some approaches to Design for Education - part II 04/10 - h 16:30, Aula B Via Bassi Jimmy Weinstein Passion Planning Institute Designing a safe creativity environment 05/10 - h 16:30, Aula B Via Bassi Eleonora Zorzi FISPPA - Dept. of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology University of Padua Designing the moment, improvising education 06/10 - h 16:30, Aula B Via Bassi Donatella Cammedda Lishui Jia Tongji College of Design East China Normal University of Shanghai Designing Inclusion: how attitudes and beliefs shape educational environment 11/10 - h 16:30, Aula B Via Bassi Anthony Giannousis Dept. of Computer Science Ola Metropolitan University Universal Design & Universal Design for Learning	12/10 - h 16:30, Aula B Via Bassi Alessia Morra, Sofia Antonello FISPPA - Dept. of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology University of Padua Universal Design for Creativity 13/10 - h 16:30, Aula B Via Bassi Consuelo Agosti STUDIAMMENTE Speakin' silence: some key notes on accessibility and design 18/10 - h 16:30, Aula B Via Bassi Jan Masschelein Walter Omar Kohan Lab. for Education and Society Catholic University of Leuven Dept. of Childhood Studies State University of Rio de Janeiro Designing the (in)visible in school: mapping spaces and times of education 19/10 - h 16:30, Aula B Via Bassi Maria Martha Barreneche Carlos Sklar PhD FISPPA Latin American Faculty of Social Sciences UNICEN, Buenos Aires Designing the experience of thinking together 20/10 - h 16:30, Aula B Via Bassi Giovanni Decanelli OSSEA - Dept. of Historical and Geographical Sciences and the Ancient World University of Padua Missions as Educational Design: introducing guerrilla geography 25/10 - h 16:30, Aula B Via Bassi Alessandro Bertolotti Dept. for Life Quality Studies University of Bologna Outdoor Education as "out-of-the-box" teaching and learning 26/10 - h 16:30, Aula B Via Bassi Roberto Farné Dept. for Life Quality Studies University of Bologna Play as Life Design	27/10 - h 16:30, Aula B Via Bassi Marcus Coura Editorial Director/Consultant AGATA, a name for a whole design 28/10 - 10h Daniel Gaivota Dept. of Childhood Studies State University of Rio de Janeiro Thinking about maps and a travel-school: a space for intercity 02/11 - h 16:30, Aula B Via Bassi Beate Heyland Faculty of Education University of Bayreuth EDEN: Educational Environments with Nature 03/11 - h 16:30, Aula B Via Bassi Andrea Giordano ESR - Dept. of Cultural, Environmental and Architectural Engineering University of Padua Drawing on design: the (in)visible representation of educational environments 08/11 - h 16:30, Aula B Via Bassi Ajay Heble International Institute for Critical Studies in Organization University of Bristol Classroom action for social change: improvisation, participation, community 09/11 - h 16:30, Aula B Via Bassi Lorella Terzi School of Education Humberston University Designing values for human capabilities 10/11 - h 16:30, Aula B Via Bassi Alessandro Fedigo holicars Urban School, in: Collective Life Performance
---	---	---

fig.1 programma DEE 2021-22

fig.1 program DEE 2021-22

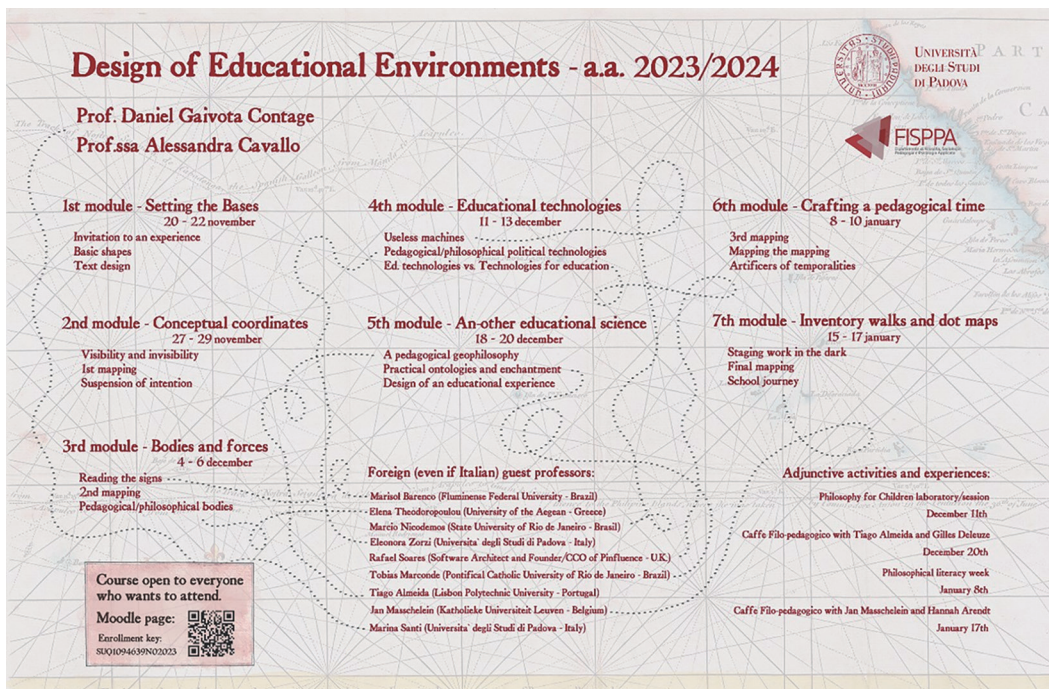


fig.2 programma DEE 2023-24

fig.2 program DEE 2023-24

Design of Educational Environments

a.a. 2024/2025

Daniel Gaivota

sept 10 Reason and Response-ability 15:00 - 18:00	sept 23 Invitation to an experience 16:30 - 18:00	sept 24 The Tree and the Rhizome 16:30 - 18:00	sept 25 Wandering and Wondering 16:30 - 18:00	sept 30 Childlike pedagogy of the question 16:30 - 18:00	oct 1 Visibility and invisibility 16:30 - 18:00	oct 2 In defense of the school 16:30 - 18:00
<i>Tina Tugolol</i>				<i>Walter Kohan</i>		
		<i>Marina Santi Brandon LaBelle</i>			<i>Jan Masschelein</i>	<i>Marisol Barenco</i>
oct 7 Difference and repetition 16:30 - 18:00	oct 8 Art of education 9:30 - 11:00	oct 14 Background Noise 16:30 - 18:00	oct 15 Acoustic Territories 16:30 - 18:00	oct 16 Sonic Agency 16:30 - 18:00	oct 21 Mapping as Studying 16:30 - 18:00	oct 22 Semiotics of Space 16:30 - 18:00
oct 23 Mapping experience 15:00 - 18:00	oct 28 Emergence of the hidden 16:30 - 18:00	oct 29 World-centered Education 9:00 - 11:00	oct 30 Education for Listening 16:30 - 18:00	nov 4 Useless Machines 16:30 - 18:00	nov 5 Education Matter 16:30 - 18:00	nov 6 Artificers of temporalities 16:30 - 18:00
		<i>Seri Biesta</i>	<i>Magda Costa Carvalho</i>	<i>Marcio Nicodemus</i>		
<i>Valentina Roversi</i> ?						
Filosofy and Enchantment 9:00 - 11:30						

fig.3 programma DEE 2024-25

fig.3 programma DEE 2024-25

Lo abbiamo fatto mettendo in dialogo approcci più propriamente pedagogici, come quelli di **Beate Weyland** con la sua ecologia educativa, di **Roberto Farnè** e **Alessandro Bortolotti** con la loro prospettiva outdoor, di **Eleonora Zorzi** con il suo groove improvvisativo, di **Jan Masschelein** con l'invito ad una "pedagogia povera", con

We did this by bringing together more strictly pedagogical approaches, such as those of **Beate Weyland** with her educational ecology, **Roberto Farnè** and **Alessandro Bortolotti** with their outdoor perspective, **Eleonora Zorzi** with her improvisational groove, **Jan Masschelein** with his invitation to a "poor pedagogy",

quelli filosofici di **Walter Kohan** e **Carlos Skliar** con la loro scuola (dell')invisibile, di **Maria Barreneche** con la sua vocazione dis-orientante, di **Tiago Almeida** e le sue cartografie di viaggio, sovrapposte alla *guerrilla* geografica introdotta da **Giovanni Donadelli**. L'ossessione per il *sé/selfie* e il primo piano hanno lasciato spazio e tempo agli sfondi e sottofondi, anche sonori, in cui l'azione educativa si manifesta nei ritmi e rumori della didattica. Un ritmo *jazz* che trasforma l'aula nel *safe creativity environment* proposto da **Jimmy Weinstein** e **Lilly Santon**, ripreso in una *jam session* plenaria condotta dal *jazzista* **Alessandro Fedrigo**, capace di capacitare — come ci ha insegnato **Lorella Terzi** parlando di *capability* anziché di abilità — ogni singola vibrazione acustica registrata dagli studenti dentro e fuori dalle aule, accompagnandola al basso e rendendola traccia indelebile in un suo CD (<https://open.spotify.com/intl-it/track/0qtX9tMoqPZ9fPd5ck27yU?si=4a2a0c69bf0c419e>).

Il tutto ad amplificare l'importanza per chi educa di sapersi sintonizzare nei “territori acustici” delle culture e in quel *soundscape* rivoluzionario di cui ci ha dato testimonianza **Brandon Labelle**, che ci invita a riconoscere il valore sociale e il costo politico del *noise design*. Un rapporto con il “disturbo” radicato nelle credenze pedagogiche degli educatori e insegnanti che tacitamente induce e riduce le scelte didattiche inclusive, come hanno ben illustrato **Donatella Camedda** e **Lishuai Jia**. Un design universale (UD) per la creatività quello che serve al pedagogo-designer e che ci hanno proposto **Alioscia Miotto** e **Sofia Antoniello**, che colloca la molteplicità di percezioni e sensazioni nelle

with the philosophical approaches of **Walter Kohan** and **Carlos Skliar** with their school of the invisible, **Maria Barreneche** with her disorienting vocation, **Tiago Almeida** and his travel cartographies, superimposed on the geographical guerrilla warfare introduced by **Giovanni Donadelli**. The obsession with the self/selfie and the close-up has given way to backgrounds and subtexts, including sound, in which educational action manifests itself in the rhythms and noises of teaching. A jazz rhythm that transforms the classroom into the safe creativity environment proposed by **Jimmy Weinstein** and **Lilly Santon**, taken up in a plenary jam session made up of unheard sounds with **Alessandro Fedrigo**, capable of empowering — as **Lorella Terzi** taught us when talking about capability — every single acoustic vibration recorded inside and outside the classrooms, accompanying it on the bass and making it an indelible track on a CD (<https://open.spotify.com/intl-it/track/0qtX9tMoqPZ9fPd5ck27yU?si=4a2a0c69bf0c419e>).

All this to emphasise the importance for educators of knowing how to position themselves in the “acoustic territories” of cultures and in that revolutionary soundscape that recognises the value and cost of noise design, as inspired by **Brandon Labelle**. A relationship with “disorder” rooted in the pedagogical beliefs of educators and teachers that tacitly induces and reduces inclusive teaching choices, as **Donatella Camedda** and **Lishuai Jia** have clearly illustrated. What is needed is universal design (UD) for creativity, as **Alioscia Miotto** and **Sofia Antoniello** reminded us, introducing a multiplicity of perceptions and sensations into the architecture and (infra)structures

architetture e (infra)strutture degli artefatti educativi, anche sottoforma di giocattoli e arredi, oggetti ben illustrati nelle loro potenzialità inclusive da **Marco Guerra**. Il contributo di **Anthony Giannoumis**, testimonial internazionale del paradigma UD, aveva introdotto i principi e fini sviluppati entro questo approccio all'architettura degli spazi collettivi, mostrando come l'accessibilità ambientale altro non sia che la dimensione pubblica della fruibilità personale. nell'intreccio sempre nuovo tra geografie e biografie che prendono forma i progetti di vita. **Consuelo Agnesi**, architetto itinerante col suo "studio in movimento", ci ha proprio insegnato che a partire proprio dall'esperienza umana di privazione sonora, si può superare la sordità (e miopia) dell'abilismo come forma di riduzionismo funzionale. Il passo dal segnare al disegnare è stato breve. Il disegno come attività e traccia simbolica primordiale volta a rappresentare forze, tensioni e costruzioni dell'immaginario umano è stato al cuore della lezione dialogata di **Andrea Giordano**, mentre nella loro potenza semiotica come vettori di senso e (ri)organizzatori spaziali ci ha introdotto diffusamente **Marisol Barenco**. Tutto ciò senza cedere alla tentazione di fare del design un dispositivo utilitaristico: **Marcio Nicodemos** ammicca piuttosto e nuovamente a Bruno Munari, assimilando la tecnologia dell'educativo alle sue macchine inutili. D'altra parte, che il corso fosse soprattutto un'officina e un laboratorio di pratica filosofica del domandare più che del rispondere era assunto fondamentale condiviso da tutti e poi opportunamente declinato nelle sue componenti pragmatiche e tecniche da **Elena Theodoropoulou** e **Rafael Soares**. Ma nessuna domanda può far esplorare se non la si sa ascoltare; sul

of educational artefacts, including in the form of games and furnishings, whose inclusive potential was well illustrated by **Marco Guerra**. **Anthony Giannoumis**, international spokesperson for the UD paradigm, also spoke at DEE about the universal principles and goals developed within the architecture of collective spaces, showing how environmental accessibility is nothing more than the public dimension of personal usability as a private dimension of life projects, in the ever-changing intertwining of geographies and biographies. **Consuelo Agnesi**, a travelling architect with her "studio on the move", taught us that starting from the human experience of sound deprivation, we can overcome the deafness (and short-sightedness) of ableism as a form of functional reductionism. The step from marking to drawing was a short one. Drawing as an activity and primordial symbolic trace aimed at representing forces, tensions and constructions of the human imagination was at the centre of **Andrea Giordano's** discussion of educational design, while **Marisol Barenco** spoke at length about their semiotic power as vectors of meaning and spatial (re)organisers. All this without giving in to the temptation to make design a utilitarian device: **Marcio Nicodemos** instead winks again at Bruno Munari, assimilating educational technology to his useless machines. On the other hand, the fact that the course was above all a workshop and a laboratory for the philosophical practice of questioning rather than answering was a fundamental assumption shared by all and appropriately declined in its pragmatic and technical components by **Elena Theodoropoulou** and **Rafael Soares**. But no question can be explored if you don't know how to listen to it; we heard **Magda Costa Carvalho** talk

design educativo come ascolto abbiamo potuto ascoltare **Magda Costa Carvalho**. Di molti di questi dis-corsi troverete eco in queste pagine.

Lo abbiamo fatto invitando studentesse e studenti a seguire i seminari proposti, ma soprattutto ad anticiparci nella semina di idee attraverso le proposte del loro lavoro progettuale, parte integrante del contenuto di studio e lungo elenco di presenze in parte riconoscibili in questa scrittura collettiva. La predilezione per il non convenzionale e la discomfort-zone è emersa tacitamente, come criterio valutativo condiviso, teso a dare valore al coraggio come cifra del design educativo *esperante*, per evocare il gergo di un designer libertario quale è stato Freire.

Lo abbiamo fatto portandoci fuori dagli spazi tipici delle lezioni “ex cathedra”, dislocando l’aula universitaria nella città, tra giardini, strade, monumenti e caffè, sperimentando contesti didattici alternativi, inconsueti e soprattutto aperti alla contaminazione con le “forze” e istanze del tessuto ambientale e sociale. Siamo stati artefici di mappe inedite della città patavina e rilevatori erranti delle sue monumentalità evidenti e nascoste, a partire da quella dedicata agli stermini di cui l’umano è capace quando perde l’umanità. Il monumento alla Luce dell’architetto **Daniel Libeskind**, ospite di DEE e insieme del Comune e dell’Ateneo di Padova nel Febbraio 2023, è stato un punto di incontro “caldo” di voci e disegni nella freddezza rappresentativa ed evocativa di vetri e metalli smembrati delle Torri Gemelle. Intervistato a Palazzo Bo (<https://www.youtube.com/watch?v=A38fQexDUUI>) Libeskind ha ricevuto in dono dagli studenti le mappe della monumentalità invisibile create camminando la città in cerca di memorie futuribili.

about educational design as listening. Many of these discourses are echoed in these pages.

We did this by inviting students to attend the seminars on offer, but above all by encouraging them to share their ideas with us through their project proposals, an integral part of the course content and the long list of contributions that can be recognised in this collective work. A preference for the unconventional and the discomfort zone emerged tacitly, as did the shared evaluation criterion, aimed at valuing courage as a hallmark of educational design, to evoke the jargon of a libertarian designer such as Freire.

We did this by taking ourselves out of the typical spaces of “ex cathedra” lessons, relocating the university classroom to the city, among gardens, streets, monuments and cafés, experimenting with alternative, unusual teaching contexts that were above all open to contamination by the “forces” and demands of the environmental and social fabric. We were the creators of new maps of the city of Padua and wandering explorers of its obvious and hidden monuments, starting with the one dedicated to the exterminations that humans are capable of when they lose their humanity. The monument to Light by architect **Daniel Libeskind**, guest of DEE and of the Municipality and University of Padua in February 2023, was a “hot” meeting point for voices and drawings in the representative and evocative coldness of the glass and metal debris of the Twin Towers. Interviewed at Palazzo Bo (<https://www.youtube.com/watch?v=A38fQexDUUI>) , Libeskind received a gift from the students: maps of invisible monuments created by walking around the city in search of future memories.



Students of the DEE course involved in mapping (in)visible monumentalities of Padova City, wandering and wondering around the Libeskind "Memoria e Luce"

Studentesse e studenti del corso DEE impegnati a mappare le monumentalità (in)visibili della città di Padova, errando e curiosando intorno all'opera "Memoria e Luce" di Libeskind



La rassegna parallela al corso dal titolo “Caffè filopedagogico” ha accompagnato l’itinerario formativo nei nostri tre anni di movimento tra passato e futuro, mettendo in dialogo nei locali della città ospiti di passaggio con ospiti del passato, ancorando la capacità prospettica e proiettiva del pedagogo-designer alla pratica retrospettiva. Sicuramente l’abitudine a considerare la creatività come una prerogativa legata al futuro/ibile va provocata attivando quella intenzionalità a ritroso utile per cambiare ridisegnandolo, anche ciò che è stato. Senza cedere al negazionismo storico, il design educativo allena gli sguardi a non cedere alla tentazione del determinismo che si nasconde dietro ogni azione pedagogica coercitiva o coloniale, volta all’“ottimizzazione degli apprendimenti” attraverso l’organizzazione degli ambienti e della/e disciplina/e. La *learnificazione* della scuola, come contesto educativo prioritario e istituzionale, denunciata e discussa con **Gert Biesta** si oppone alla cartografia rizomatica fatta di linee infinite e di inattese corrispondenze scelta e proposta per noi dall’antropologo **Tim Ingold**, come metafora delle mobilitazioni e tensioni creative dei viventi.

Consapevoli che nessuna azione pedagogico-educativa è neutrale, abbiamo sollecitato indirettamente la riflessione e la coscienza politica insita nelle scelte progettuali e nell’inventiva creativa, invitando a confrontarsi sulle credenze implicite e sulle conseguenze non volute correlate alla definizione degli ambienti educativi con i loro spazi e tempi (in)visibili, affrontando esplicitamente la dimensione del potere presente in ogni situazione in cui sia in gioco l’intenzionalità di (dis)orientare la potenza e le potenzialità umane. Questa

The parallel exhibition to the course entitled “Caffè filopedagogico” accompanied the training programme during our three years of movement between past and future, bringing together guests passing through the city with guests from the past, anchoring the perspective and projective capacity of the educationalist-designer to retrospective practice. Certainly, the habit of considering creativity as a prerogative linked to the future/possible must be provoked by activating that backward intentionality useful for changing and redesigning even what has been. Without giving in to historical denialism, educational design trains the eye not to succumb to the temptation of determinism that lurks behind every coercive or colonial pedagogical action aimed at “optimising learning” through the organisation of environments. The “learnification” of school, as a priority and institutional educational context, denounced and discussed with **Gert Biesta**, is opposed to the rhizomatic cartography made up of infinite lines and unexpected correspondences chosen and proposed for us by anthropologist **Tim Ingold** as a metaphor for the creative mobilisations and tensions of living beings.

Aware that no pedagogical-educational action is neutral, we indirectly encouraged reflection and political awareness inherent in design choices and creative inventiveness, inviting discussion on implicit beliefs and unintended consequences related to the definition of educational environments with their (in)visible spaces and times, explicitly addressing the dimension of power inherent in any situation where the intentionality of (dis)orienting human power and potential is at stake. This non-neutral awareness of the educationalist/

coscienza non neutrale del pedagista/
designer è in fondo l'esercizio politico più
rilevante messo in gioco negli esercizi qui
documentati.

Con soddisfazione possiamo dire che que-
sta opera ci lascia insoddisfatti e desiderosi
di proseguire il dis-corso, il corso e il cam-
mino iniziato. La mettiamo a libera dispo-
sizione come un presente, per il futuro
dell'educazione.

in itinere, 16 Ottobre 2025

designer is ultimately the most relevant
political exercise brought into play in the
exercises documented here.

We are pleased to say that this work leaves
us unsatisfied and eager to continue the dis-
course, the course and the journey we have
begun. We are making it freely available
as a gift for the future of education.

in itinere, 16 October 2025

*nota di lettura: l'uso del genere maschile per
indicare il genere neutro nella formulazione del
discorso viene adottato nel testo come forma con-
venzionale propria della grammatica corrente
della lingua italiana e non ha alcun riferimento
a un linguaggio sessista o escludente la pluralità
di appartenenze di genere.

SULLE TRACCE DEI VISITATORI DI DEE

ON THE DEE VISITORS' TRACES

Weyland B. (2022). *Eden. Educare (ne)gli spazi con le piante*, Mantova: Corraini ➡ **Farnè R.**
e Agostini R. (eds.) (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma:
Edizioni Junior, con sentieri interni ➡ **Bortolotti A.** e ➡ **Guerra M.** ➡ **Zorzi E.** (2020).
L'insegnante improvvisatore, Napoli: Liguori ➡ **Masschelein J.** (2010). E-ducating the gaze. The
idea of a poor pedagogy, *Ethics and Education*, 5(1), 43-53 ➡ **Kohan W. O.** (2011). Childhood,
Education and Philosophy: Notes on Deterritorialisation, *Journal of Philosophy of Education*,
45(2), 339-357 ➡ **Skliar C.** (2003) Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não
estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A ➡ **Barreneche M. M.** & Santi M. (2022). Philosophy
for Children: the practice of (dis)orientation in community of inquiry, *Studium Educationis*,
XXIII(2), 160-170 ➡ Santi M., Barreneche M. M., Contage D. Gaivota, Ubertini S., Weber B.
& Zorzi E. (2025). (Dis)Orientation in education: Philosophy (un)compass for navigating
uncertainty. *childhood & philosophy*, 21: 01-21. ➡ **Almeida T.** & Costa, L. B. D. (2021).
Cartografia infantil: Enfoques metodológicos seguidos de experiências com crianças e jov-
ens de Portugal e Brasil. *Childhood & Philosophy*, 17(44), 1-24 ➡ **Donadelli G.** <https://www.>

missionigeografiche.it/chi-siamo/  **Weinstein J.** (2016). A safe creativity environment, in **Santi M. & Zorzi E.** (eds.) *Education as Jazz. Interdisciplinary sketches on a new metaphor*. New Castle: Cambridge Scholar Publishing  **Fedrico A.** (2025) <https://open.spotify.com/intl-it/track/0qtX9tMoqPZ9fPd5ck27yU?si=4a2a0c69bf0c419e>  **Terzi L.** (2005). Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs, *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443-459  **Labelle B.** (2019). *Acoustic Territories. Sound culture and everyday life*. London: Bloomsbury  **Camedda D. & Santi M.** (2016). Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 15, 141-149  **Jia L. & Santi M.** (2025). *Comparing Inclusive Education: Teachers' Struggles in Italy and China*. New Castle: Cambridge Scholar Publishing  **Miotto A. & Giannoumis A. G.** (2017). Universal design for learning and technology design: una sfida per una didattica universitaria, in Santi M. & Di Masi D. (eds), *InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva*, Padova: PUP  <https://www.padovauniversitypress.it/it/publications/9788869381010>

 **Giannoumis A. G. & Stein, M. A.** (2019). Conceptualizing Universal Design for the Information Society through a Universal Human Rights Lens. *International Human Rights Law Review*, 8(1), 38-66  **Antoniello S. M.** et al. (2022). Verso il futuro che ancora non c'è. Segni originari per una scuola dell'invisibilità e della creatività. *Quaderni di pedagogia della scuola*, 3, 88-97  **Giordano A.** (2017). *Descrivere lo spazio*, Padova: Libreria Progetto  **Agnesi C.** <https://www.abiliaproteggere.net/2018/05/28/intervista-a-consuelo-agnesi-progettazione-inclusiva-e-accessibilita/>  **Barenco M. & Santi M.** (2023). Sign e (de)sign: é possível uma semiótica do espaço escolar? *Porto das Letras*, 9(1), 160-181  **Nicodemos M.** (2025). Cartografia do livramento: o que pode um professor de filosofia na escola da prisão? *Rio de Janeiro: NEFI*  **Theodoropoulou E.** (2025) The “Philosophical Objects” Project: Practical Philosophy Through Experimental Research Pathways, *Studia UBB. Philosophia*, 70(1), 83-104  **Soares R.** *Daniel's unpublished memories*  **Marconde T.** (2023). O caso do tempo. *Exu e Antropoceno, Alter. Revista de Filosofia e Cultura*, 17-21  **Costa Carvalho M.** (2022). Será que a voz que ouvimos por dentro é a mesma que as pessoas ouvem por fora? *Childhood & Philosophy*, 18, 1-26  **Roversi V., Cavallo A. & Gaivota D.** (2022). Creare i sensi della terra: il respiro naturale della comunità di indagine, 18, 1-23  **Libeskind D.**, <https://www.youtube.com/watch?v=A38fQexDUUI>  **Ingold T.** (2011). *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*. New York: Routledge  **Biesta G.** (2017). *Letting art teach*, Arnhem: Artez Press.

INTRODUZIONE

INTRODUCTION

Introduzione

Educazione e/come Viaggio

Si può definire “corso” quel percorso o quella rotta seguita da un fiume o da un pellegrino in cammino. Un “corso” implica intrinsecamente un movimento, uno spostamento da un luogo ad un altro. È qualcosa che accade tra due punti. Diciamo che qualcosa è “in corso” quando è già iniziata ma non è ancora terminata. Non è un caso che chiamiamo “corso” anche il tempo che passiamo a studiare un argomento specifico, come nel caso dell’Università. Questa parola potrebbe significare che, quando siamo insieme in un corso di studi, ci troviamo nel mezzo del processo di apprendimento; che abbiamo intrapreso un viaggio da un determinato punto di partenza, ma non siamo ancora arrivati ad una destinazione finale, che rimane a noi sconosciuta, o non abbiamo ancora compreso pienamente l’estensione del nostro potenziale. Studiare, dunque, può essere visto come un movimento, un flusso. Studiare, in questo senso, significa muoversi insieme: una forma di viaggio.

Viaggiamo quando lasciamo la sicurezza del nostro territorio e ci avventuriamo (ad-ventura: ciò che deve ancora venire) verso l’ignoto. Ogni viaggio è un salto nel buio perché, se sapessimo già come si svolgerà, non sarebbe un viaggio nel senso autentico, ma piuttosto del turismo. Per intraprendere un vero viaggio è necessaria una certa cecità che ci permette di sorprenderci e ci costringe a prestare attenzione al cammino stesso, piuttosto che fissare lo sguardo unicamente sulla destinazione finale.

Ciò che il lettore troverà nelle pagine che seguono, non è il risultato di questo viaggio,

Introduction

Education and/as Travel

One may define a course as the path or route, such as one followed by a river or by a traveling pilgrim. Inherently, a “course” involves movement, implying displacement between points. It is something that happens between two places. We say that something is “on course” when it has already commenced but is not yet finished. It is no coincidence that we refer to the shared time of study as a course. This word could mean that when we are together in a course of study, we are in the midst of the learning process; that we have embarked on a journey from a certain point, but we have not yet reached our final destination, which remains yet unknown to us, or fully grasped the extent of our potential. Studying, then, can be seen as a collective journey, a kind of travel involving movement or a flow.

We travel when we leave the security of our territory behind and venture (ad-ventura: what is to come) towards the unknown. Every journey is a leap into the darkness as true travel presupposes unpredictability, distinguishing it from the more predictable nature of tourism. To embark on a true journey, a type of blindness is necessary. This is a blindness that allows us to be surprised and forces us to pay attention to the path itself, rather than fixating on the final destination.

What the reader will find in the pages that follow is not the result of this journey, as travel cannot be reduced to measurable outcomes or tangible results. Instead, the focus lies in the discoveries made along

poiché il viaggio non produce risultati misurabili. L'attenzione è, invece, rivolta alle scoperte fatte lungo il percorso, frutto dell'“andare errando”. Viaggiare significa coltivare uno sguardo percettivo e attento, che ci permetta di comprendere e apprezzare ciò che ci circonda. L'atto del vedere va oltre un mero processo biologico: è uno sforzo consapevole che richiede allenamento per sviluppare un senso di consapevolezza.

Il valore di un viaggio va oltre il semplice spostamento da un punto a un altro. Le esperienze e le conoscenze acquisite lungo il cammino hanno più importanza della destinazione finale. L'antropologo britannico Tim Ingold (2011) ha proposto una “teoria dell'inversione”, esplorando la relazione tra viaggio, movimento e acquisizione di conoscenza. Egli ha sottolineato che l'esperienza e la conoscenza sono spesso plasmate dal movimento continuo, in contrasto con la tradizione storica che considera il viaggio come un'azione finalizzata ad una meta concreta.

Fino al XIX secolo, il viaggio era tipicamente associato al vagabondare, ai poveri, ai giovani — a delle persone considerate “ignoranti”. Questa associazione era dovuta in parte alla tradizione di separare le attività intellettuali da quelle fisiche. L'idea dominante era che l'attività intellettuale potesse avvenire solo nella quiete fisica e viceversa, implicando che artigiani e lavoratori manuali fossero incapaci di un pensiero profondo. Di conseguenza, la conoscenza — anche nelle spedizioni scientifiche — si pensava sorgesse dalla meta raggiunta piuttosto che dal viaggio stesso.

Oggi, con la proliferazione dei viaggi orientati alla destinazione e la diffusa riduzione

the way as a result of wandering. Traveling means cultivating a perceptive and attentive look, enabling us to comprehend and appreciate our surroundings. Seeing goes beyond mere biological processes; it is an intentional practice of perception that necessitates training to develop heightened sense of awareness.

The value of a journey surpasses mere transportation. The experiences and knowledge gained along the way hold more significance than the destination. The British anthropologist Tim Ingold (2011) proposed an “Inversion Theory,” exploring the relationship among travel, movement, and the acquisition of knowledge. He argued that experience and knowledge are often shaped by continuous movement, contrary to the historically conditioned tradition of perceiving travel as an action oriented towards a concrete destination.

Until the 19th century, travel was typically associated with marginalized or socially undervalued groups, such as vagabonds, the impoverished and the young — people who were considered “ignorant”. This association was partly due to the tradition of separating intellectual and physical activities. The dominant idea was that intellectual activity could only occur during physical stillness, and vice versa, implying artisans and those engaged in physical labor, were incapable of deep thought. Consequently, knowledge — even in scientific expeditions — was believed to arise from the destination rather than the journey itself.

Today, with the proliferation of destination-oriented travel and the widespread reduction of the pedestrian experience, the historic tradition can be noticed.

dell'esperienza pedonale, questa tradizione storica è ancora percepibile. La conoscenza acquisita durante il viaggio, viene spesso collegata esclusivamente alla meta, ma non è ciò che questo libro si propone.

Come spesso accade, nei viaggi, alcune osservazioni possono essere fatte solo a posteriori, dopo il viaggio vero e proprio, quando la mente si calma e può elaborare tutto ciò che è accaduto durante il movimento e i “rituali” del viaggiare. Se da un lato il viaggio è ormai alle spalle e non può più essere ricreato; dall'altro, l'esperienza del viaggio riesce sempre a lasciare in noi un'impronta indelebile — tracce del nostro movimento sotto forma di esercizi scritti e appunti che sono reazioni agli avvenimenti notevoli incontrati lungo la strada. Solo così possiamo rievocare quei momenti e, imitando l'approccio di Sherlock Holmes, formulare osservazioni e analisi significative, di un viaggiare a ritroso, grazie anche al ricorso della memoria, che comparirà in queste pagine sotto forma di testi, sia di docenti ospiti che sotto forma di integrazioni editoriali.

Come in tutti i viaggi, durante il percorso di stesura di questo manoscritto, abbiamo avuto molti incontri e siamo approdati su isole diverse, ognuna con il proprio ecosistema. Cercare di creare un campo concettuale o una mappa, ci ha permesso di riflettere sull'educazione, sugli ambienti educativi, sull'architettura e sugli spazi scolastici, e sulle diverse “macchine” che ci avvicinano o ci allontanano da questi campi. In un certo senso, si potrebbe dire che questo libro porta in sé il viaggio stesso. Speriamo che sfogliando questi esercizi svolti da degli studenti, oltre la presenza di testi dei docenti ospiti e le mappe inserite,

The knowledge gained during travel is often linked solely to the destination, which is rarely an accurate assessment of journeys and certainly not the case for ours.

As often happens in travel, certain observations can only be made in retrospect, after the actual journey, when the mind is eased into tranquillity and is able to process everything following the actual movement. On the one hand, the journey is left behind and it cannot be recreated again. On the other hand, the traveling experience always succeeds in leaving indelible imprints on us — records of our movement in the form of written exercises and notes that were reactions to the notable occurrences along the way. Thus, we can recall those moments, and like Sherlock Holmes, make meaningful observations and analyses, travel backwards somehow. Moreover, we also have memory as a kind of peculiar (and not so trustworthy) footprint that will appear on these pages in the form of texts by the guest teachers and editorial supplements.

Like all good travels, we had many meetings and we landed on different islands with very different ecosystems. Trying to create a conceptual field or plan allowed us to think about education, educational environments, architecture and school place, and the different machines that bring us closer and further away from these fields. In a way, one might say that this book carries the journey itself. We hope that, by browsing through these student exercises, the texts by the guest teachers, and the maps, readers too will experience the journey that we shared. We likewise hope that they will find that it resonates with them just as much as it did with us.

anche i lettori possano vivere il viaggio che abbiamo voluto condividere, nella speranza che sia risonante quanto lo è stato per noi.

Corso, Percorso, Disciplina, Materia

Ci sono momenti in cui non è facile né comodo viaggiare o seguire un percorso. Forse è per questo che “disciplina” è un altro nome che utilizziamo per descrivere il tempo che passiamo studiando insieme. È necessario sottomettersi all'autorità del percorso (Masschelein, 2010), seguendo le sue regole che impongono dei limiti a noi stessi altrimenti il rischio è quello di riprodurre sempre e solo ciò che vogliamo fare o ciò che ci è più comodo. Senza disciplinare i nostri pensieri e il nostro corpo, la probabilità di rimanere nel nostro territorio familiare è molto alta. Ci sono forze irresistibili che ci guidano, spesso al di là della nostra coscienza. Durante il corso, dunque, abbiamo stabilito limitazioni e restrizioni affinché la nostra attenzione potesse essere diretta non verso ciò che già vediamo, ma verso ciò che altrimenti, senza queste limitazioni, non vedremmo e ci siamo disciplinati per farlo, poiché di per sé non è mai un'impresa facile.

La disciplina può avere molti effetti su di noi. Può renderci docili e farci riprodurre inconsciamente un modello, se si tratta di una disciplina opprimente. Allo stesso tempo, se siamo consapevoli e onesti, può creare le condizioni per afferrare qualcosa, per concentrarci su ciò che altrimenti sembrerebbe ordinario. Forse è per questo che “argomento” è il terzo nome che attribuiamo a questo tempo che trascorriamo insieme nello studio. È il momento in cui qualcosa diventa materia, entra nel nostro raggio d'azione,

Course, Path, Discipline, Subject

There are times when it is not easy or comfortable to travel, to follow a course. Perhaps this is the reason discipline is another term used to describe the time spent studying together. It is necessary to submit to the authority of the path (Masschelein, 2010), for which we must follow rules, impose limits on ourselves. Otherwise, we will always reproduce what we want to do or what is most comfortable for us. Without disciplining our thoughts and our bodies, the chance that we will simply remain in familiar territory is very high. There are countless irresistible forces that drive us, forces even beyond our consciousness. During the course, we established limitations and restrictions to redirect our attention away from what we could already see, guiding our perception toward aspects that would otherwise remain unnoticed. And we disciplined ourselves to do so, as this is never an easy task.

Discipline can do many things to us. In its stultifying form, it may render us docile and encourage the unconscious reproduction of existing patterns. At the same time, through consciousness and honesty, the process can enable people to better grasp and concentrate on elements that might otherwise appear ordinary. This might explain why “subject matter” is another term used to describe the shared time spent studying. Knowledge becomes material when it manifests in a tangible and manipulable form, when it falls within our reach. It is no coincidence that, in the English, the word also has the meaning of something that is important, that matters.

When we gather around some object to study, this object does not become ours

tanto da poterlo toccare e manipolare. Non è un caso che, in inglese, la parola “subject” significhi anche qualcosa di importante, che conta.

Quando ci raccogliamo attorno ad un oggetto per studiarlo, quest’ultimo non diventa nostro nel senso di proprietà (come alcuni approcci educativi sembrano talvolta suggerire). Piuttosto, l’oggetto comincia a contare per noi. Diventa il fulcro della nostra attenzione e della cura collettiva, così, il tempo che passiamo (o perdiamo) con esso, comincia a prendere senso in maniera singolare; non in senso astratto, come i voti o le competenze per il sistema educativo, ma in senso concreto, materiale, nel nostro corpo. Iniziamo ad abitare il campo di forze che ci lega fisicamente a quella materia e a spostarci all’interno di esso. In un certo senso, ci “perdiamo” in quell’oggetto.

Non è probabilmente un caso che tutte queste idee siano in qualche modo collegate. Viaggiare è profondamente connesso a ciò che conta, agli affari del mondo, e a una certa limitazione del movimento che può portarci a guardare in direzioni che normalmente non considereremmo nella vita quotidiana o nelle nostre attività. Questo corso è stato un tipo di viaggio? Se lo è stato, questo libro potrebbe essere un diario di viaggio? Una carta nautica per trovare un’isola deserta? Una mappa del tesoro? Cosa possono raccontarci le tracce di un corso sull’esperienza della navigazione?

La forma di un corso

Questo libro parla di molte cose, ma soprattutto emerge da un corso, una disciplina, un argomento studiato da più di 150 persone

in the sense of a property (as certain educational approaches sometimes seem to assume). Rather, this object begins to matter to us. It becomes the focus of our collective attention and care. Thus, the time we spend (or lose) with it starts to make sense in some strange way; not in an abstract one, like grades or competences make sense to educational systems, but in a concrete, materialistic sense, in our body. We begin to inhabit the field of forces that bodily connect us to that matter, and displace ourselves. In a sense, we become “lost” in that object.

It is probably not by chance that all these ideas are somehow connected. Traveling is deeply linked with what matters, to the affairs of the world and to a certain limitation of movement that can make us look in directions that we would not usually consider in our everyday life or activities. Was this course a kind of travel? If it was, could this book be a kind of travel diary, a naval chart to find the desert island or a treasure map? What can the tracks of a course tell us about the experience of navigation?

The Shape of a Course

This book is about many things, but above all it emerges from a course, a discipline, a subject matter studied among more than 150 people simultaneously in 2023–24 at Italy’s University of Padua. The course/discipline/subject matter was called Design of Educational Environments, and the proposal was to design itself as an educational environment, moving the research away from the study of something abstract to the concrete materiality of the daily meetings in which we participated over the course of a quarter. Thus, the course itself was

simultaneamente nel 2023–24 all'Università di Padova. Il corso/disciplina/argomento era intitolato Design degli Ambienti Educativi, e la proposta era di progettare il corso stesso come un ambiente educativo, spostando la ricerca dallo studio di qualcosa di astratto, alla materialità concreta basata su degli incontri quotidiani nel corso di un trimestre. Così, il corso stesso è stato, in una certa misura, un “laboratorio vivente”, in cui gli studenti sono stati invitati a impegnarsi in discussioni, sperimentazioni, creazioni e riflessioni essenziali per il processo di design.

Come parte della struttura del corso, abbiamo seguito le lezioni di diversi docenti ospiti, come Jan Masschelein, Eleonora Zorzi, Marcio Nicodemos, Marisol Barenco, Elena Theodoropoulou e Tiago Almeida, sia in presenza sia tramite attrverso videoconferenze. Sono stati organizzati due Caffè Filopedagogici nel corridoio della facoltà di lingue del scuola di scienze umane Beato Pellegrino, ricordando gli antichi anfiteatri greci e lo spirito dell'Agorà. Questi incontri favorivano il confronto filosofico attorno a una tazza di caffè, in un clima vivace e aperto al dialogo, evocando lo spirito del Mad Hatter Tea Party di Alice nel Paese delle Meraviglie.

In una sessione, “Favola Scolastica” con il professor Jan Masschelein, sono state esplorate questioni relative all'educazione e alla scuola, con un focus sul pensiero di Hannah Arendt, sui metodi di “descolarizzazione” della scuola e sul significato dell'invisibilità nei contesti educativi. In un'altra sessione significativa, il professor Tiago Almeida, attraverso la forma di un dizionario, ha approfondito i concetti

to some extent a “living laboratory,” in which students were invited to engage in discussions, experimentation, creation, and reflection essential to the design process.

As a part of the course format, we enjoyed lectures from a variety of guest professors, such as Jan Masschelein, Eleonora Zorzi, Marcio Nicodemos, Marisol Barenco, Elena Theodoropoulou, and Tiago Almeida, through both video conferences and in-person sessions. Two Educational Philosophical Cafès were held in the corridor of the language school of humanities at the Beato Pellegrino campus, reminiscent of ancient Greek amphitheatres and the spirit of the Agora. These gatherings encouraged engagement in philosophical discourse over cups of coffee. The spirit was reminiscent of the lively exchanges of the Mad Hatter Tea Party of Alice's Wonderland, cultivating a warm and open environment for discussions.

One session, “Scholastic Fable” with Professor Jan Masschelein, explored questions related to education and especially school. The focus was on Hanna Arendt's perspective, methods of “deschooling” school, and the significance of invisibility within educational contexts.

In another noteworthy session, Professor Tiago Almeida, through the form of a dictionary, explored the concepts of Gilles Deleuze and those forged by us within the context of the DEE course.

Then we had a weekly assignment that challenged accustomed forms, inviting us to think “outside the box.” Exam sessions showcased a diverse range of works crafted in the form of individual “portfolios,” featuring a heterogeneous corpus of performative, visual, and textual explorations, such

di Gilles Deleuze e quelli elaborati da noi nel contesto del corso DEE.

Ogni settimana veniva proposto un esercizio che sfidava le forme consuete, invitando a pensare “fuori dagli schemi”. Le sessioni d'esame hanno mostrato una varietà di lavori individuali in forma di portfolio, comprendenti performance, giochi, improvvisazioni, collage, saggi e altre forme creative di espressione.

Questo viaggio cerca di cogliere esperienze, visioni, pensieri e persino lingue molteplici simultaneamente. L'importanza delle lingue non va sottovalutata, poiché ciascuna trasmette storia e concetti con significati talvolta molto diversi. Alcune parole richiedono maggiore articolazione per esprimere lo stesso concetto, mentre altre non possono essere tradotte affatto. Abbiamo quindi accettato la responsabilità di fungere da ponte tra due lingue e speriamo che, nella molteplicità dei lavori raccolti, i lettori possano percepire la straordinaria complessità in cui ci siamo immersi.

La forma di un libro

Questo libro è suddiviso in sei sezioni, o zone, che possono essere lette in qualsiasi ordine, facendo sì che un senso per il lettore venga trovato in qualunque modo. Esperienze, testi, mappe e riferimenti sono tutti collegati tra loro. Molto probabilmente i lettori scopriranno che ritornare ad una sezione dopo averne visitata un'altra, offre un nuovo percorso lungo le stesse linee. Allo stesso tempo, i concetti di una sezione si intrecciano con quelli delle altre. Così, l'idea del rizoma nella prima sezione richiede il concetto di campo di forze nella quarta. L'idea di mappa nella terza sezione dipende dal concetto di cartografia

as performances, games, improvisations, collages, essays, and other creative forms of expressions.

This journey tries to grasp multiple experiences, visions, thoughts, and even languages all at once. The importance of the latter in particular should not be underestimated as a language in and of itself transmits history and concepts that can possess widely different meanings. Some words require more articulation to express the same meaning, while others simply cannot be translated at all, underscoring the irreducible plurality of languages. We have therefore accepted the responsibility of acting as a bridge between two languages and we hope that, in our multiplicity of works, our readers will grasp the wonderful complexity in which we have immersed ourselves.

The Shape of a Book

This book is structured into six interconnected zones, designed to be read non-sequentially, allowing readers to construct their own pathways. Experiences, texts, maps, and references are all linked to each other. Most likely, readers will find that revisiting one area after visiting another will provide a new journey along the same lines. At the same time, the concepts of one section are interwoven with the others. Thus, the idea of the rhizome in the first section requires the idea of the force field in the fourth. The idea of a map in the third section depends on the concept of cartography presented in the fifth. The idea of a machine in the second section only makes sense from the insights about structure in the first, and so on, revealing a system of conceptual interdependencies. All parts of this book (and therefore of the course from which

presentato nella quinta. L'idea di macchina nella seconda sezione ha senso solo se considerata alla luce delle intuizioni sulla struttura nella prima, e così via. Tutte le parti di questo libro (e quindi del corso da cui è emerso) sono interconnesse in modo rizomatico, perciò interdipendenti, non lineari e in continuo feedback. È un viaggio senza fine, fatto di innumerevoli inizi e sviluppi.

La prima zona, **Forze e Strutture**, si concentra sui diversi modi di avvicinarsi alla realtà, prestando attenzione a ciò che accade quando la sottoponiamo a un ordine o a una gerarchia predefinita, e a ciò che emerge dalle diverse relazioni che possono nascere da incontri differenti. Qui l'idea di "ambiente educativo" viene messa alla prova, interrogando le concezioni cristallizzate di centralità e linearità di come, al di sotto delle strutture, esista già un campo materiale e concreto di forze, non predefinito da strutture astratte. La sezione invita, inoltre, a considerare come esercitare attenzione sui concetti di "spazio", "tempo", "relazioni" e "scrittura". I docenti che hanno introdotto questo quadro teorico rizomatico nel design del corso e della disciplina, sono stati Daniel Gaivota ed Eleonora Zorzi, entrambi dell'Università di Padova.

La seconda zona, **Macchine Inutili**, affronta l'idea di limitazione come dispositivo pedagogico. Con Marcio Nicodemos, professore presso l'Università Federale di Rio de Janeiro e ricercatore in filosofia dell'educazione, abbiamo riflettuto sul percorso filosofico di Deleuze. In questa parte del corso abbiamo discusso il concetto di funzionamento meccanico degli elementi concreti, prendendo spunto dai progetti artistici di Bruno Munari ed esplorandone le applicazioni in altre sfere. Questo ci ha aiutato

it emerged) are interconnected in a rhizomatic way, so that they are interdependent, non-linear, and feed back into each other. It is a never-ending journey, made up of countless beginnings and middles.

The first zone, **Forces and Structures**, will dwell on the different ways of approaching reality, paying attention to what happens when we submit it to a predefined order or hierarchy and what happens when we pay attention to the different relationships that can emerge from different encounters, examining reality through the lenses of hierarchy and relationality. Here, the idea of an educational environment is put to the test, questioning crystallized ideas about centrality and linearity, and imagining not how a space-time "could be," but how, underneath the structures, there is always already a material, concrete field of forces, not pre-defined by abstract structures. It also invites us to consider how we can exercise this attention to space, time, relationships, and writing. The professors that posed this theoretical rhizomatic framework into the design of our course and discipline were Daniel Gaivota, and Eleonora Zorzi, both from the University of Padova.

The second zone, **Useless Machines**, looks at the idea of limitation as a pedagogical device. With Marcio Nicodemos, a professor at the Federal University of Rio de Janeiro and researcher on the philosophy of education, we reflected on our understanding of Deleuze's philosophical journey. In this part of the course, we discussed the idea of a mechanical functioning of concrete elements, drawing on Bruno Munari's art projects and exploring the applications of the concept in other spheres, bridging philosophy, art, and pedagogy. This could help

a comprendere le aule e gli ambienti educativi non come organismi in cui ogni organo svolge la propria funzione, ma come macchine in cui ciò che è in gioco sono aperture e interruzioni (Deleuze, Guattari, 2004a; 2004b). Gli esercizi presentati in questo libro riflettono questa idea, cercando di limitare la scrittura per generare effetti sulla pratica della scrittura e della lettura, come una classe fa con l'insegnamento e l'apprendimento.

Guidati da Marisol Barenco de Mello, professoressa presso l'Università Federale Fluminense, la zona **Semiotica dello spazio** viene indagata dalla sua esperienza in semiotica e negli studi bachthiniani. Riconoscendo l'impatto degli spazi architettonici sulla nostra comprensione del mondo, è cruciale rivalutare e rimodellare gli ambienti educativi. Il capitolo esplora la cartografia e la mappatura come strumenti concettuali per comprendere l'ambiente. Disegnando la mappa dell'"Aula", l'esercizio si è trasformato in un'esplorazione dei significati interconnessi dell'ambiente circostante e del suo effetto sulle forze educative. Attraverso lo spostamento dell'attenzione verso quelle forze che non sempre possiamo vedere, sono emersi nuovi e interessanti approcci su come funziona una classe.

La quarta zona, **Forze Educative**, approfondisce il concetto di forze educative, presente sin dall'inizio del corso. Jan Masschelein, professore emerito presso la Katholieke Universiteit Leuven e sostenitore di lunga data della scuola, ha proposto di percorrere l'università o gli ambienti educativi focalizzandosi più sulla pratica dell'attenzione che sulla pianificazione intenzionale. Questo è stato oggetto della nostra discussione con lui durante il Caffè filo-pedagogico e della

us to understand classrooms and educational environments not as organisms where each organ performs its own function, but as machines where what is at stake are their openings and interruptions (Deleuze, Guattari, 2004a; 2004b). The exercises presented in this book reflect that idea, trying to limit writing to force some effects on the practice of writing and reading (as a classroom does with teaching and learning), thus demonstrating how constraints generate new possibilities.

Guided by Marisol Barenco de Mello, a professor at Universidade Federal Fluminense, the **Semiotics of Space** zone draws on her expertise in semiotics and Bakhtinian works. Recognising the impact of architectural spaces on our understanding of the world, it is crucial to reevaluate and reshape educational environments. The chapter delves into cartography and mapping as conceptual tools for comprehending the environment. By drawing the map of the "Aula," the exercise became an exploration of the interconnected meanings of the surroundings and its effect on educational forces. Through the displacement of attention to those forces that we cannot always see, new and interesting approaches on how a classroom works could emerge from our practice, suggesting new interpretations of classroom dynamics.

The fourth zone, **Educational Forces**, delved deeper into the concept of educational forces, which has been present since the beginning of the course. Jan Masschelein, emeritus professor at the Katholieke Universiteit Leuven and a long-time defender of the school, presented a proposal to walk through the university or educational environments more focused on attentional practice than intentional

sua mediazione nel corso. Gli esercizi presentati in questo libro trattano anche questa possibilità, cercando di comprendere come gli elementi pedagogici, didattici e estetici (come la scrittura) esercitino forze sulla realtà a loro modo, modellando il modo in cui la viviamo.

L'ultima zona è guidata dal contributo del professor Tiago Almeida dell'Instituto Politécnico di Lisbona e indaga sui **Contorni dell'Attenzione**. La sua ricerca, sulla genealogia dell'educazione della prima infanzia, ci ha aiutato a comprendere il modo in cui un bambino interroga la realtà. Ha proposto un esercizio di tre giorni in cui seguire e prestare attenzione a un oggetto o a un'entità non umana. Questo esercizio cartografico dell'attenzione, ci ha permesso di osservare quanto molto possa nascondersi dietro ogni oggetto osservato. In questo modo, l'esercizio cartografico, ha raggiunto un nuovo livello. La ricerca, come pratica delicata, laboriosa e sfaccettata, possiede il potenziale di rivelare di più se osserviamo con maggiore attenzione. Gli esercizi presentati in questa sezione mostrano un piccolo, ma significativo movimento, su come l'osservazione di qualcosa cambi quando la guardiamo attentamente. Dopotutto, non è forse questo il senso della pedagogia?

Cos'è questo libro alla fine (o all'inizio)?

Questo volume ha l'intento di offrire non solo una selezione curata di approfondimenti teorici e la loro riflessione nel lavoro degli studenti, ma anche una documentata riflessione sulle esperienze vissute da studenti e docenti. Può essere considerato una sorta di case study in antropologia dell'educazione, poiché siamo interessati al percorso, più che ai risultati. Potrebbe

planning. This was the subject of our discussion with him during the Philopedagogical Café and in his mediation in the course. The exercises shown in this book also deal with this possibility, trying to understand how pedagogical, didactic, and aesthetic elements (such as writing) also exert forces on reality in their own way, shaping the ways in which we experience it.

The last zone is headed by the contribution of invited Professor Tiago Almeida from the Polytechnic Institute of Lisbon and investigates the **Contours of Attention**. Professor Almeida's research in the Genealogy of Early Childhood Education helps us understand a child's way of inquiring about reality. He proposed a three-day exercise of following and paying close attention to an object or non-human entity. This cartographical exercise of attention led us to realize that many things hide in plain sight on every object of observation. As such, it pulled our cartographical exercise to a new level. Research as a delicate, laborious, and multifaceted practice holds potential to reveal more if we look more attentively. The exercises presented in this section show a small but beautiful movement of how the observation of something changes when we look closely. After all, is that not what pedagogy is all about?

What is the book in the end (or in the beginning)?

This volume offers not only a curated selection of theoretical insights and their reflection in the students' work, but also a documented reflection of the lived experiences of students and teachers, combining theoretical elaboration with lived testimony. It can be considered a kind of case study

essere un memoir collettivo, un diario di viaggio, un collage di intuizioni — una raccolta di “scritti minori” che tentano di esplorare vari temi legati agli ambienti educativi. In ogni caso, dovrebbe essere inteso meno come un telescopio per vedere di più e più come un caleidoscopio per guardare oltre. Serve a offrire un mosaico frammentato e colorato di un gruppo di persone che esplora le possibilità del pensare insieme nello spazio educativo limitato, specchiato e fantastico dell’università.

in educational anthropology as we are pre-occupied with the journey instead of the outcomes. It could be a collective memoir, a travelogue, a collage of insights — a collection of “minor writings” attempting to explore various topics around educational environments. Either way, it should be understood less as a telescope to see more, and more as a kaleidoscope to see beyond — inviting multiplicity and refracted perspectives to the gaze. That is, it serves as a beautiful, fragmented, and colourful mosaic of a group of people exploring the possibilities of thinking together in the limited, mirrored, and fantastic educational space of the university.

Riferimenti

References

Deleuze, G., & Guattari, F. (2004a). *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia* (R. Hurley, M. Seem & H. R. Lane, Trans.). Epinal: Continuum.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2004b). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia II* (B. Massumi, Trans.). Epinal: Continuum.

Ingold, T. (2011). *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description* (1st ed.). New York: Routledge.

Jan Masschelein (2010) E-ducating the gaze: the idea of a poor pedagogy, *Ethics and Education*, 5:1, 43-53

1

FORZE E STRUTTURE

1

FORCES AND STRUCTURES

Piano relazionale della comunità educativa: improvvisativa: rizoma?

Eleonora Zorzi

Università degli Studi di Padova

Eppure, nel mio caso, non riesco a smettere del tutto: le vecchie abitudini sono dure a morire. Non riesco a liberarmi dal bisogno di fare “qualcosa”, di produrre “qualcosa”, di sentire che questo nuovo intervallo di tempo non è andato “sprecato”. Se non altro, è bello avere compagnia. Osservando questo desiderio maniacale di produrre o coltivare o fare “qualcosa” che adesso sembra consumarci tutti, mi conforta scoprire che non sono l'unica persona sulla faccia della terra che non ha idea di quale sia lo scopo della vita, o di cosa ci si debba fare con tutto questo tempo, a parte riempirlo. (Smith, 2020; p. 35)

Le pagine che seguono vivono nel principio di rottura asinificante del rizoma. Ci sono delle idee, dei punti, collegati a salti con altri punti, che hanno creato delle suggestioni. Queste suggestioni — derivanti dalle interpretazioni date durante la lezione al corso di Design e dalle re-interpretazioni date nel flusso di scrittura di queste pagine — sono discutibili, ri-significabili, ri-navigabili. È con questo spirito, e questa premessa, che vengono proposte.

La classe come rizoma?

Il rizoma collega un punto qualsiasi con un altro punto qualsiasi, e ciascuno dei suoi tratti non rimanda necessariamente a tratti dello stesso genere, mettendo in gioco regimi di segni differenti ed anche stati di non-segni [...]. Rispetto ai sistemi centrici (anche policentrici), a comunicazione gerarchica e collegamenti prestabiliti, il rizoma è un sistema acentrico, non gerarchico e non significante. (Deleuze, Guattari, 1997; p. 33 e seguenti)

Relational plan of the improvisational educational community: rhizome?

Eleonora Zorzi

Università degli Studi di Padova

Yet, in my case, I cannot stop completely: old habits die hard. I cannot get rid of the need to do “something”, to produce “something”, to feel that this new interval of time has not been “wasted”. If nothing else, it is good to have company. Observing this maniacal desire to produce or cultivate or do “something” that now seems to consume us all, I am comforted to discover that I am not the only person on the face of the earth who has no idea what the purpose of life is, or what is to be done with all this time, other than fill it. (Smith, 2020; p. 35, our translation)

The following pages live in the principle of a-significant breaking of the rhizome. There are ideas, points, connected in jumps with other points, which have created suggestions. These suggestions — derived from the interpretations given during the lecture in the Design course and the re-interpretations given in the flow of writing these pages — are questionable, re-meaningful, re-navigable. It is with this spirit, and this premise, that they are proposed.

Class as a rhizome?

The rhizome connects any point with any other point, and each of its features does not necessarily refer back to features of the same kind, bringing into play different sign regimes and even states of non-signs [...]. Compared to central (even polycentric) systems with hierarchical communication and pre-established connections, the rhizome is an acentric system, non-hierarchical and non-meaningful. (Deleuze, Guattari, 1997; p. 33 ff. our translation)

Se si ragiona in termini rizomatici, la realtà viva e pulsante delle studentesse e degli studenti di una classe è (o sarebbe) probabilmente uno dei sistemi acentrici e non gerarchici più manifesti agli occhi di chi osserva il mondo della scuola. La composizione (al suo sorgere) di una classe è l'avvicinamento (a volte più, a volte meno) casuale di elementi (punti), che si trovano nello stesso momento ad iniziare un percorso, a intessere le prime relazioni.

Questa riflessione parte dalla condivisione dell'assunzione per cui le scuole sono i posti in cui la cultura è agita attraverso le interazioni sociali dei partecipanti, in un contesto particolare, in un momento particolare, e può essere vista nei simboli che le persone usano e nei modi in cui creano significati attraverso le interazioni reciproche e con l'ambiente (Geertz, 1973; Gershon, 2006).

Uno dei problemi pedagogici della struttura scolastica (per lo meno di quella italiana) è il perenne tentativo, da parte degli insegnanti, di recidere proprio i collegamenti rizomatici tra individui, e di riorganizzare la classe secondo collegamenti pre-stabiliti, posizioni chiare, ordinate, nella convinzione di canalizzare in questo modo il flusso dell'attenzione delle studentesse e degli studenti verso una gerarchia focalizzata, nella posizione dell'insegnante.

Fin dalla scuola primaria molti docenti hanno l'abitudine di "organizzare con metodo" i posti in classe: decidono dove studentesse e studenti devono sedersi, affinché tali posizioni "favoriscano" (tale è la credenza dei docenti) i processi di apprendimento e di socializzazione. Invece di osservare il principio di connessione che sta alla base di un rizoma,

If one reasons in rhizomatic terms, the living, breathing reality of the students in a class is (or would be) probably one of the most manifest acentric and non-hierarchical systems in the eyes of the observer of the school world. The composition (at its emergence) of a class is the (sometimes more, sometimes less) random approaching of elements (points), which find themselves at the same time beginning a journey, weaving the first relationships.

This reflection starts from the shared assumption that schools are places where culture is acted out through the social interactions of the participants, in a particular context, at a particular time, and can be seen in the symbols people use and the ways in which they create meanings through interactions with each other and with the environment (Geertz, 1973; Gershon, 2006).

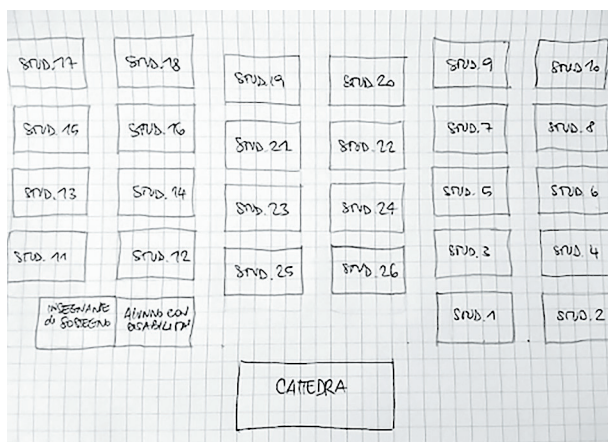
One of the pedagogical problems of the school structure (at least the Italian one) is the perennial attempt by teachers to sever the very rhizomatic connections between individuals, and to reorganise the classroom according to pre-established connections, clear, ordered positions, in the belief that in this way they will channel the flow of students' attention towards a focused hierarchy, into the teacher's position.

As early as primary school, many teachers are in the habit of "methodically organising" seats in the classroom: they decide where students and pupils are to sit, so that these positions "foster" (such is the teachers' belief) learning and socialisation processes. Instead of observing the principle of connection that underlies a rhizome, its modifiability, its principle of heterogeneity,

la sua modificabilità, il suo principio di eterogeneità, i docenti puntano a stabilire e stabilizzare solo alcuni collegamenti, a sopprimerne altri, andando a creare una decalcomania che possa facilmente essere riproposta, sempre uguale nel corso degli anni, senza lasciare spazio alla cartografia che invece potrebbe sorgere.

the teachers aim to establish and stabilise only some connections, to suppress others, going so far as to create a decalcomania that can easily be repeated, always the same over the years, leaving no room for the cartography that might arise instead.

Decalcomania standard dei posti di una classe

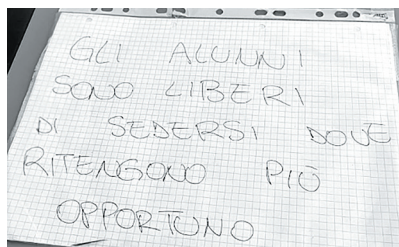


Standard decal of a classroom

Se invece si prova ad abbracciare una visione più deleuziana della classe e della sua composizione, facendo risuonare la polifonia delle differenze, liberandole dal “calco” di una rete sempre uguale a se stessa, allora la cartina della classe potrebbe essere più o meno così:

If, on the other hand, one tries to embrace a more Deleuzian vision of class and its composition, making the polyphony of differences resonate, freeing them from the “cast” of a network that is always the same, then the map of class might look something like this:

Cartina dei posti di una classe, auto-prodotta da studentesse/i di seconda superiore, 2025



“Students are free to sit wherever they see fit”

Classroom seating sign, self-produced by second-year students, 2025

Concetti come scelta, libertà, opportunità, aprono la disposizione della classe all'occasionalità delle situazioni (incontri di parti), a quel principio di molteplicità che rende un rizoma aperto, infinitamente percorribile, infinitamente interpretabile. Osservare e partecipare al rizoma-classe

Concepts such as choice, freedom, opportunity, open up the disposition of the class to the occasionality of situations (encounters of parts), to that principle of multiplicity that makes a rhizome open, infinitely walkable, infinitely interpretable. Observing and participating in the class rhizome

significa — anche per i docenti — destrutturare gerarchie (mentali, di processo, di potere), in favore di un assetto collettivo, distribuito che mette in gioco regimi di segni differenti e anche, a volte, stati di non-segni; significa per i docenti partecipare al piano relazionale della classe, facendone — umanamente — parte.

Comunità educativa improvvisativa?

Modificare approccio nel pensare e nel vivere la classe, non è “solo” lasciar fluire una prossemica rizomatica ma è anche significare e dare valore a quei processi che nutrono e coltivano il senso della presenza e la percezione dell'essere-parte-di-qualcosa, che trasformano la struttura-classe, in una comunità collaborante e cangiante (Zorzi, 2019). In particolare per corrispondere e far emergere la natura rizomatica di tali processi ci si può aprire ad attività dialogiche, di ricerca, di pratica, di apprendimento (Santi, 2006), e di improvvisazione (Zorzi, 2019) che coltivano lo scambio (di ruoli, di funzioni, di idee, di segni), disponendo ciascuno ad aprirsi all'altro nella reciprocità dell'apprendimento (Fredriksen et al., 2016; Zorzi, 2016). L'improvvisazione nella sua complessa e mai banale estemporaneità, chiama in causa l'attenzione all'esserci e alle relazioni umane in modo particolare (Alterhaug, 2016; Zorzi, 2020). Dare spazio o lasciar emergere momenti improvvisativi nella didattica, significa “allarmare” gli elementi del rizoma alla presenza reciproca, coltivando il loro sentirsi e percepirsi, negli scambi e nelle corrispondenze; significa dare ossigeno al *principio di rottura a-significante* che nel rizoma si manifesta nella navigazione tra i punti, provocando esperienze di imprevedibili scoperte, contatti inaspettati, salti creativi e inventivi,

means — also for teachers — deconstructing hierarchies (mental, of process, of power), in favour of a collective, distributed arrangement that brings into play regimes of different signs and also, at times, states of non-signs; it means for teachers to participate in the relational plan of the class, being — humanly — part of it.

Improvisational educational community?

Changing approach in thinking and experiencing the classroom, is not “only” to let a rhizomatic proxemics flow but it is also to mean and give value to those processes that nourish and cultivate the sense of presence and the perception of being-part-of-something, which transform the class structure into a collaborating and changing community (Zorzi, 2019). In particular, in order to correspond and bring out the rhizomatic nature of such processes, one can open oneself up to dialogical activities, research, practice, learning (Santi, 2006), and improvisation (Zorzi, 2019) that cultivate exchange (of roles, functions, ideas, signs), disposing each to open up to the other in the reciprocity of learning (Fredriksen et al., 2016; Zorzi, 2016). Improvisation in its complex and never trivial extemporaneity, calls for attention to being and human relations in particular (Alterhaug, 2016; Zorzi, 2020). Giving space or allowing improvisational moments to emerge in didactics means “alerting” the elements of the rhizome to each other's presence, cultivating their feeling and perception, in exchanges and correspondences; it means giving oxygen to the principle of a-breaking that in the rhizome manifests itself in the navigation between points, provoking experiences of unpredictable discoveries, unexpected contacts,

momenti sorprendenti di *groove*
(Santi 2022).

creative and inventive leaps, surprising
moments of *groove* (Santi, 2022).

Cartina delle
suggerzioni e degli
interrogativi che
l'improvvisazione
può porci



Map of the
suggestions
and questions
that improvisation
can pose to us

Le relazioni come intrecci, corrispondenze

In una comunità educativa improvvisa-
tiva, le relazioni che si manifestano hanno
la linfa della curiosità che porta il sapore
dell'errare, del ricercare, dell'indagare, sono
più simili a "corrispondenze":

Nell'arte di indagare, l'andamento del pensiero
procede fianco a fianco e risponde continua-
mente al mutamento e al fluire dei materiali con
cui lavoriamo. Questi materiali pensano in noi,
e noi pensiamo tramite loro. In questo senso,
ogni opera è un esperimento: non però nel senso
scientifico del verificare un'ipotesi già costituita,
e nemmeno in quello ingegneristico del mettere
a confronto le idee "nella testa" e i fatti "sul ter-
reno", ma nel senso di aprire un varco e seguire
dove esso conduce. [...] Mettere in pratica que-
sto metodo non significa descrivere il mondo
né rappresentarlo, ma aprire la nostra percezione
a ciò che accade innanzi a noi, così da potervi

Relationships as entanglements, correspondences

In an improvisational educational com-
munity, the relationships that mani-
fest themselves have the sap of curios-
ity that carries the flavour of wandering,
of searching, of investigating, are more like
"correspondences":

In the art of enquiry, the course of thought pro-
ceeds side by side and continually responds
to the changing and flowing of the materials
we work with. These materials think in us, and
we think through them. In this sense, every work
is an experiment: not, however, in the scientific
sense of verifying an already established hypoth-
esis, nor in the engineering sense of compar-
ing ideas "in the head" and facts "on the ground",
but in the sense of opening up a gap and follow-
ing where it leads. [...] Putting this method into
practice does not mean describing the world
or representing it, but opening our perception

rispondere a nostra volta. Ciò significa stabilire una relazione con il mondo a cui d'ora in poi mi riferirò con il termine "corrispondenza". (Ingold, 2019; p. 23).

Si tratta di scambi, non necessariamente utili, non necessariamente efficienti, che avvengono, accadono, poiché l'improvvisazione nella sua contingenza è relazione che crea intrecci, nodi, più o meno fugaci, più o meno duraturi. Come ci ricorda sempre Ingold (2020), siamo linee e nella vita delle linee, le parti non sono componenti ma movimenti.

Dovremmo forse trarre le nostre metafore non dal lessico della scatola di montaggio bensì da quello della polifonia: in ambito musicale, la danza del dipinto di Matisse verrebbe definita un'invenzione in cinque parti. Quando ogni strumentista, a rotazione, riprende la melodia e la porta avanti, introduce un'altra linea di contrappunto a quelle già in esecuzione. [...] Il risultato non è un assemblaggio, ma un rondò: non un collage di bolle accostate bensì una ghirlanda di linee intrecciate, un vortice che si crea tra il raggiungere e l'essere raggiunti. (Ingold, 2020; p. 12)

In una comunità educativa improvvisativa si accetta ciò che accade e si impara a corrispondere l'inaspettato in modo creativo, vivendo del principio di connessione, perché ci si sente parte-di-qualcosa e si sta facendo qualcosa, collettivamente (Alterhaug, 2016). Incontrare nuove situazioni permette di disvelare nuovi percorsi e di navigarli portando con sé una maggiore consapevolezza e sensibilità nell'essere insieme. In una comunità educativa improvvisativa al "fare" sottostà l'essere e l'essere-con, in relazione; al desiderio maniacale di produrre o coltivare qualcosa, si contrappone il desiderio creativo della corrispondenza, dello stare, o sostare nel tempo della relazione.

to what is happening in front of us, so that we can respond to it in turn. This means establishing a relationship with the world, which from now on I will refer to as "correspondence". (Ingold, 2019; p. 23, our translation).

These are exchanges, not necessarily useful, not necessarily efficient, that take place, that happen, because improvisation in its contingency is a relationship that creates entanglements, knots, more or less fleeting, more or less lasting. As Ingold (2020) always reminds us, we are lines and in the life of lines, the parts are not components but movements.

We should perhaps draw our metaphors not from the lexicon of the assembly box but from that of polyphony: in the musical sphere, the dance of Matisse's painting would be described as an invention in five parts. As each instrumentalist, in rotation, takes up the melody and carries it forward, he introduces another line of counterpoint to those already playing. [...] The result is not an assemblage, but a rondo: not a collage of juxtaposed bubbles but a garland of intertwined lines, a vortex created between reaching and being reached. (Ingold, 2020; p. 12, our translation)

In an improvisational educational community one accepts what happens and learns to correspond the unexpected in a creative way, living from the principle of connection, because one feels part-of-something and is doing something, collectively (Alterhaug, 2016). Encountering new situations allows new paths to be uncovered and navigated, bringing with it a greater awareness and sensitivity in being together. In an improvisational educational community, the "doing" underlies being and being-with, in relationship; the manic desire to produce or cultivate something is countered by the creative desire for correspondence, for being, or standing in the time of relationship.

Riferimenti References

- Alterhaug, B. (2016). "Jazz, Improvisation and Education". In M. Santi, E. Zorzi (Eds.). *Education as Jazz*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing; pp. 29-48.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1997). *Mille piani*. Capitalismo e schizofrenia, 1980, sez. 1, Castelveccchi.
- Fredriksen, B. C., Nordbø, A., Cruz, F. (2016). "Trust Me, You Will Learn Something! Challenge and Confidence in Teaching Improvisation". In M. Santi, E. Zorzi (Eds.). *Education as Jazz*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing; pp. 139-158.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Gershon, W. (2006). "Collective Improvisation: A Theoretical Lens for Classroom Observation", *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 3:1, pp. 104-135.
- Ingold, T. (2019). *Making. Antropologia, archeologia, arte e architettura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ingold, T. (2020). *Siamo linee*. Per un'ecologia delle relazioni sociali. Roma: Treccani.
- Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso*. Napoli: Liguori.
- Santi M., (2022). Into the groove: Connettere il presente per sle-gare il futuro dell'educazione umana. In E. Ghedin (ed.), *Per un design (connettivo) inclusivo. Valorizzare e innovare capability connettive nelle scuole*. Milano: Guerini; pp. 15-29.
- Smith, Z. (2020). *Questa strana e incontenibile stagione*. Roma: SUR.
- Zorzi, E. (2016). "Teacher as Improviser: A Jazz Perspective for Reciprocal Learning". In M. Santi, E. Zorzi (Eds.). *Education as Jazz*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing; pp. 177-203.
- Zorzi, E. (2019). "Transforming Classes in Communities — Introduction Concepts". In M. De Rossi. *Teaching Methodologies for Educational Design: From Classroom to Community*. Milano: Mc Graw Hill; pp. 77-111.
- Zorzi, E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Napoli: Liguori.

Albero e Rizoma

Una cosa importante sul nostro corso è che questo era strutturato attorno a degli esercizi e a degli incontri che fungevano da “forze di ricerca” in movimento. L'intenzione era quella di sperimentare teorie e pratiche cartografiche, al fine di scoprire e integrare questa modalità di studio nel corso stesso.

Il primo esercizio richiede agli studenti di comporre un testo che trasmettesse lo stesso contenuto in due strutture distinte: “albero” e “rizoma”. I concetti di struttura ad “Albero” e “Rizoma”, sono stati presentati da Deleuze e Guattari nel loro libro-esperimento, “Mille piani”. Essi hanno proposto che degli oggetti non siano organizzati gerarchicamente o separati in strati ontologici, ma piuttosto costituiti da un insieme di forze che interagiscono caoticamente tra loro nello stesso piano immanente dell'esistenza.

I due tipi di organizzazione sono molto diversi per gli autori che propongono questi concetti. La struttura ad “albero” è quella che riflette la prospettiva trascendentale del mondo: ha un punto di partenza primario e centrale da cui si sviluppa il discorso/testo successivo, senza il quale gli elementi

Tree and Rhizome

A very important thing about our course is that it was structured around exercises and encounters that served as “research forces” in motion. The intention was to experiment with cartographic theories and practices in order to discover and integrate this mode of studying into the course-work itself.

The first exercise required students to compose a text conveying the same content in two distinct structures: “tree” and “rhizome”. The concepts of Tree and Rhizome paradigms were presented by Deleuze and Guattari in their book-experiment, *A Thousand Plateaus*. They proposed that objects are not organized hierarchically or separated in ontological layers, but rather consist of a composite of forces that chaotically interact with each other in the same immanent plane of existence.

The two types of organization are very different for the authors that propose these concepts. The Tree is the structure that reflects the transcendental perspective of the world: it has a primary, central starting point from which the subsequent speech/text develops, without which

seguenti non acquisiscono significato.

Significa che si tratta di un modo di organizzazione lineare e gerarchico, che impedisce o ostacola le relazioni orizzontali tra tutti gli elementi. La struttura a “rizoma”, invece, è la struttura che riflette il pensiero dell'immanenza: si basa sull'interconnessione di tutti gli elementi in un piano non strutturato, creando zone di intensità e infinite possibilità di esplorazione. Con questo, Deleuze e Guattari hanno proposto uno scenario in cui tutte le strutture sono per definizione astratte e in cui più (o meglio, tutte) le relazioni sono materialmente possibili.

La sfida per gli studenti del corso è stata quella di considerare lo stesso testo organizzato all'interno di entrambi questi paradigmi, poiché l'idea di un testo (e della realtà stessa) è tipicamente radicata in strutture di pensiero cronologiche, lineari e dipendenti. L'esercizio e questi concetti hanno costituito la base del corso, guidando gli studenti verso lo studio di metodologie cartografiche che consideravano gli ambienti come insiemi di forze piuttosto che spazi piatti. Queste metodologie erano incentrate sull' porre attenzione al mondo e all'osservazione attenta, allontanando la progettazione degli ambienti educativi dalla pianificazione astratta che porta con sé intenzioni predefinite. L'attenzione è stata, invece, reindirizzata verso le pratiche di mappatura, mantenendo l'attenzione e rispettando l'interazione tra forze e molteplicità.

Sebbene il concetto di “rizoma” abbia permeato le pratiche successive, la sua incorporazione era in una forma nascente e rudimentale e non tutti hanno compreso appieno l'idea fin dall'inizio. Infatti, durante la valutazione finale è emersa una curiosità, poiché diversi studenti hanno

the following elements do not acquire meaning. It means that it is a linear and hierarchical mode of organization, which prevents or hinders horizontal relationships between all elements. The Rhizome, on the other hand, is the structure that reflects the thought of immanence: it is based on the interconnection of all elements in an unstructured plane, creating zones of intensity and infinite possibilities of exploration. With this, Deleuze and Guattari proposed a scenario where all structures are by definition abstract, and in which more relations are materialistic possible.

The challenge for the students of the course was to consider the same text organized within both these paradigms, since the idea of a text is typically rooted in chronological, linear and dependent structures of thought. The exercise and these concepts formed the foundation for the course, guiding students towards the study of cartographic methodologies that considered environments as gatherings of forces rather than flat spaces. These methodologies centered around attentiveness to the world and careful observation, shifting the design of educational environments away from abstract planning with predefined intentions. Instead, the focus was redirected towards mapping practices, maintaining attention and respecting the interplay of forces and multiplicities.

Although the concept of Rhizome permeated the subsequent practices, its incorporation was in a nascent, rudimentary form and not everyone fully grasped the idea from the outset. In fact, a curious finding emerged during final evaluation, as several students reported that their understanding

riferito che la loro comprensione del concetto di “rizoma” era notevolmente migliorata durante il corso. Hanno affermato che, se ne avessero avuto l'opportunità, avrebbero affrontato il primo esercizio in modo diverso. Forse l'esercizio finale, riportato anche in questo libro, può dimostrare questa percezione da parte degli studenti. E forse attesterà la natura rizomatica del corso nel suo complesso, chi lo sa?

Il contenuto del compito di scrittura è stato distribuito in modo casuale tra i partecipanti alla lezione, poiché l'obiettivo principale della sfida era incentrato sulla forma. Nelle pagine seguenti, il lettore troverà diversi esempi di come gli studenti hanno interpretato questo compito, da quelli che hanno preferito avvicinarsi al disegno di una mappa per rappresentare il rizoma, dimostrando una diversità immediata, a quelli che hanno cercato di realizzare strutture rizomatiche esplorando la struttura stessa del testo.

of the Rhizome concept had significantly improved over the course. They expressed that, given the opportunity, they would approach the first exercise differently. Perhaps the final exercise, which is also featured in this book, can demonstrate this perception on the part of the students. And perhaps it will attest to the rhizomatic nature of the course as a whole — who knows?

The content for the writing task was randomly distributed among the participants in the lesson, as the primary focus of the challenge centered on form. On the following pages, the reader will find several examples of how students interpreted this assignment — from those who approached it by drawing a map to represent the Rhizome, demonstrating immediate diversity, to those who tried to create Rhizome structures by exploring the very structure of the text.

Roberta di Pietro

Testo albero:

In questo testo ci concentreremo sul significato di leggibilità. Con questo termine si vuole indicare il grado in cui un testo può essere compreso in base alla complessità delle parole e delle frasi. La leggibilità è determinata da fattori come la lunghezza delle parole o delle frasi, dal numero di preposizioni o di sillabe in una frase; molto spesso però, il concetto di leggibilità non viene considerato e non gli si dà la giusta importanza anche perchè i progettisti sono convinti che le informazioni complesse richiedano una spiegazione complessa. In realtà, è tutto il contrario! Sarebbe importante, per una migliore leggibilità, omettere parole o punteggiature superflue, senza perdere il significato o la chiarezza del processo, per focalizzare l'attenzione sull'informazione importante. Evitare di usare acronimi, gergo o citazioni non tradotte in lingue straniere e mantenere una lunghezza delle frasi appropriata per il pubblico previsto. Esistono varie formule di leggibilità e applicazioni per assistere i progettisti nella produzione di testi; il livello di leggibilità è generalmente rappresentato sotto forma di livelli scolastici che vanno dalla prima elementare al college, ma possono esserci anche strumenti differenti. Però le formule di leggibilità sono guide primitive, perciò non devono prevalere su tutte le altre considerazioni. Ad esempio più frasi per paragrafo possono aumentare la leggibilità per i lettori di livello inferiore, ma frustrare la leggibilità per i lettori più avanzati che sono distratti dalla mancanza di continuità. In ogni caso, il concetto di leggibilità ha bisogno di essere preso in considerazione quando si creano design che coinvolgono il testo.

Testo rizoma:

ci sono elementi che portano a identificare il grado in cui un testo può essere compreso e i fattori possono essere molti come la lunghezza delle parole o delle frasi o la presenza di più o meno sillabe o più o meno preposizioni anche se spesso i progettisti non danno importanza alla leggibilità che può avere un testo perché pensano che più un testo sia complesso più la spiegazione deve essere complessa quando in realtà per aumentare l'efficacia dell'informazione si dovrebbero eliminare punteggiature o frasi superflue utilizzare frasi brevi appropriate al pubblico previsto e si può capire quanto un testo sia leggibile attraverso diverse formule che non devono prevalere sul resto perchè alcuni elementi potrebbero aumentare l'interesse di alcuni ma rendere frustrati altri nel momento della lettura.

Chantal Massaro

Testo ad albero — readability

La comprensione di una prosa dipende da due fattori principali: le parole e le frasi. Le prime devono essere più semplici possibili, scelte accuratamente in modo da fornire informazioni chiare, immediate e comprensibili al pubblico a cui si rivolge quel determinato progetto. D'altra parte, nella stesura del testo bisogna porre attenzione alla lunghezza della frase e al numero di clausole e di sillabe contenute in essa, nonostante siano accortezze che non sempre vengono prese in causa dai designer che sono spesso mossi dalla convinzione che informazioni complesse richiedano presentazioni complesse. Ciò che si dovrebbe fare quindi, è porre maggior attenzione sulle informazioni che si vogliono dare piuttosto che sul modo di stilare il progetto.

Testo a rizoma — readability

Parole semplici, efficaci

Porre attenzione alle parole utilizzate

Frasi chiare, immediate

Omettere ripetizioni di parole

Eliminare le punteggiature superflue

Porre attenzione alla lunghezza delle frasi

Fare un'accurata scelta delle parole

Porre attenzione al numero di clausole di una frase

Fornire informazioni in modo semplice

Francesca Guerra

Image of the tree — readability

Readability, as a universal principle of design, comprises word length, word commonality, sentence length, number of clauses in a sentence, and number of syllables in a sentence. Readability is seldom considered by designers because they are more focused on the way of presenting an information instead of the information itself. For enhanced readability, designers should be careful about readability levels of audience: less and complicated sentences with more number of syllables for higher-level readers, and more and simple sentences with less number of syllables for lower-level readers. In general, designers pay attention to not sacrifice meaning or clarity in the process.

Image of the rhizome — readability

Less and complicated sentences with more syllables for higher-level readers.

Readability is seldom considered by designers.

Readability is a universal principle of design. Designers should be careful about readability levels of the audience.

Designers pay attention to not sacrifice meaning or clarity in the process.

Designers are more focused on the way of presenting information instead of the information itself.

More and simple sentences with less number of syllables for lower-level readers.

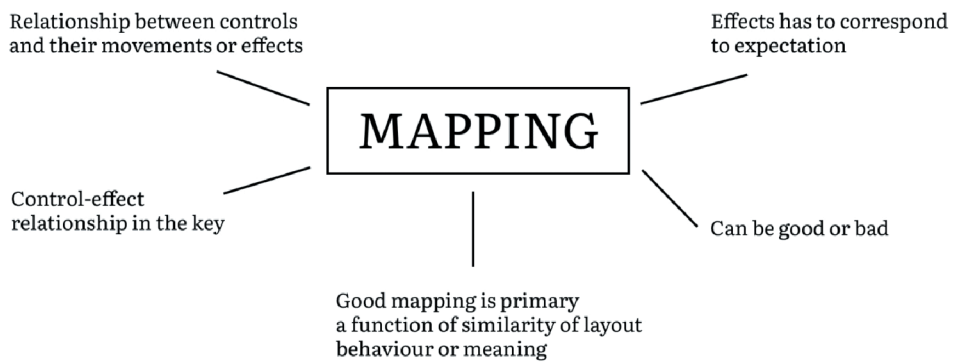
Readability comprises word length, word commonality, sentence length, number of clauses in a sentence, and number of syllables in a sentence.

Aino Inkeri Kupianen

Tree version

In the center of mapping is the relationship between controls and the effects of them. This is the key because the effect has to correspond to expectation. In that way mapping can be done well or bad. You can accomplish good mapping by similarity of layout, behaviour or meaning.

Rhizome version



Nicolo' Ferrarese

Hierarchy structure

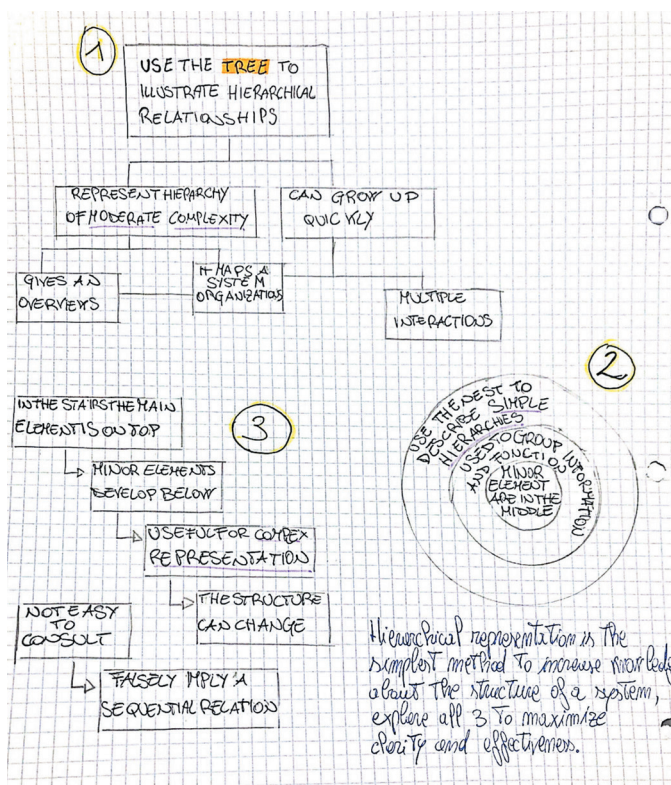
There are essentially three ways to express hierarchical relationships. The first is the tree-like and is used to describe hierarchies of moderate complexity, the main elements are placed on the left or in the center while the secondary develop, in the first case, below or on the right while, in the second case, around. They are used to provide an overview of the hierarchies of an organisational system. The second made is called nest and it shows hierarchies like Venn diagrams, containing minor elements within majore. It is very effective for simple diagrams. It is used for logical relationships. The scale mode stacks the secondary element below or to the side of the

main ones, they are used in complex hierarchies because they are easily consumable. Hierarchical representation is the best method to increase knowledge of a system, which you must use based on your needs.

Subsequently the rhizome structure. I tried to create it in an "original" way, it can be read both from top and bottom, but the sense and meaning should be the same.

Rhizome structure

If you need to express a hierarchical relationship within a system there are three ways to build a model that allows you to get the correct knowledge. Choose the best one for you!



Silvia Roccoberton

Tree	Rizoma
Principle: a good mapping occurs when the relationship between controls and effects are on the same level, i.e. when the effect corresponds to the expectation that was had in the control phase. This allows for greater ease of use Force 1: function of the similarity of layout, behavior or sense i.e. the similarity creates the predictable control effect. Force 2: Simple control-effect relationships work best. Strength 3: Avoid using a single control for multiple functions whenever possible Force 4: when using multiple functions for a single control you must use visually distinct modes. Force 5: The distinct visual modalities above can lead people to attribute different meanings The more expectations you have about a given phenomenon (control situation), the more certain you tend to be that the effect is the same as what you thought without being able to think about changing your thoughts during the process.	Rizoma: good mapping occurs when controls and effects coincide, which allows for greater ease of use. Good mapping when the effect corresponds to the expectation one had. Similarity creates the control effect, a predictable relationship. Easier to use. Best not to use a single control for multiple functions when possible. When this is not possible, use visually distinct methods. Be careful because people can interpret conventions differently.

Sofia De Battisti

Tree text

Cognitive dissonance describes the complex processing of the human mind when it has to manage beliefs, notions and opinions that contradict each other. Choosing between one action or another is defined as a decision-making process, but it is tested by cognitive dissonance. The creator of this concept is Leon Festinger, an American psychologist and sociologist who developed the theory of dissonance in 1957. Cognitive dissonance consists of holding two or more thoughts or ideas that contradict each other, generating discomfort and tension. Dissonance is formed when incongruent relationships between cognitions concern the environment, one's own person, one's behavior. An example of cognitive dissonance: "I know that sleeping little is dangerous for my health", to reduce the discomfort felt when you continue to sleep little, you reduce the dissonance, justifying the behavior with:

- Having too much work
- Not having time
- Preferring to enjoy life

People alleviate cognitive dissonance in three ways:

- By decreasing the importance of dissonant cognitions,
- Adding consonant cognitions,
- Removal or modification of dissonant cognitions.

In everyday life, people deal with cognitive dissonance based on the incentives:

- 01** Small incentive for unpleasant work =
I convince myself to do the job because I like it (when incentives are small, people are inclined to change how they feel about what they are doing to alleviate dissonance)
- 02** Big incentive for unpleasant work =
I do this job to get the big incentive. (when incentives increase, people retain their original beliefs and alleviate dissonance by justifying their participation with their compensation).

In conclusion, cognitive dissonance can also be used for marketing strategies by involving people and using consonant and dissonant information to change beliefs.

All of this leads people to invest their time, attention and participation in creating dissonant cognitions, providing simple and immediate mechanisms to alleviate dissonance.

Rhizome text

Premessa: questo tipo di compito richiede secondo me grande creatività, io sono la persona meno creativa di questo mondo, è stato molto più semplice e immediato per me scrivere il “tree text”, ma proverò a scrivere comunque il miglior “rhizome text” che riuscirò a produrre.

Cognitive dissonance “I know that sleeping little is dangerous for your health”, what does this statement produce in the head of those who know that this statement is right but continue to repeat in the wrong way? Starting from the statement “I know that sleeping little is dangerous for my health” we might think that whoever says it knows that what he is doing is not good but decides to do it anyway. Why do I know that sleeping too little is bad for me? Because in the morning I will be tired, irritable and grumpy. Why do I still decide to sleep little? The answers I give to this question are produced by cognitive

dissonance, a mechanism that comes into action when I have to choose between one action or another that conflict with each other. How do I justify my “wrong” choice? Cognitive dissonance can be alleviated in several ways: “I know that sleeping little is bad for me but it’s not that bad for my health, I reduce the importance of the dissonant cognition”. “I know that sleeping a little is bad for me but I have a lot of work to do”. “I know that sleeping too little is bad for me, I want to enjoy life”. If you were given a small incentive for a job you didn’t like, how would you approach this job? Maybe avoiding work, but what if you can’t? Your mind will convince you that you do that job because you like it, making it less difficult to do that job. What would you do if the incentive was large? We are all willing to do anything if the reward satisfies our desires so would you give up work for a great incentive? No, the incentive will be the push that will make you do that job.

Anna Tamiazzo

Struttura ad albero:

Gerarchia significa una norma creata da una fonte di grado superiore non può essere modificata da una fonte inferiore mentre una norma di grado inferiore può essere modificata da una fonte superiore. È un sistema considerato asimmetrico di organizzazione delle cose nella quale si implica un rapporto di supremazia e di subordinazione. Implica quindi che ci sia qualcosa e qualcuno capo di una persona o di qualcosa che viene guidato, comandato. Ma in ambito educativo in una scuola dell'infanzia ciò avviene? No e sì, ma che significa? Significa che colui che prende le decisioni è rappresentato dal legale rappresentante che è identificato soprattutto in una scuola paritaria dalla figura del parroco.

Il no è rappresentato dalla figura della coordinatrice che è delegata nella risoluzione della parte amministrativa essa però a sua volta non lavora su lati burocratici o di coordinamento da sola ma con l'aiuto delle colleghe educatrici.

Ciò che però si può denotare all'interno di una struttura scolastica è che la collaborazione, passa ad una modalità gerarchica quando ci sono decisioni da affrontare che riguardano il lato economico della struttura, si può notare infatti che in quel caso il legale rappresentante fa valere il suo ruolo per preservare le spese mensili della struttura.

Struttura a rizoma:

All'interno di una struttura scolastica come la scuola dell'infanzia vi troviamo a capo la figura del parroco o legale rappresentante che prende le decisioni, firma e coordina e amministra la struttura e chi ne lavora all'interno dal personale educativo, ed amministrativo o di servizio. Gerarchia: ordine prestabilito di posizione delle persone. Parroco persona designata a dover far rispettare le regole e le norme all'interno di una scuola dell'infanzia paritaria. La gerarchia è una norma che prevede che il posto dei superiori non possa cambiare ma di chi si trova in una situazione inferiore di riuscire ad avanzare in quella superiore. La struttura gerarchica rappresenta una piramide sociale che viene rispettata nel momento in cui si parla di questioni economiche.

La coordinatrice rappresenta colei che per contratto si prende la responsabilità di gestire la parte burocratica e la parte di coordinamento delle sue colleghe, ma nella realtà dei fatti ciò non succede. La gerarchia implica quindi che coloro che sono superiori comandino, decidano per coloro che sono inferiori. La coordinatrice è colei che collabora con le sue colleghe per la messa a risoluzione di problemi amministrativi e di presa di decisione dei programmi da attuare mensilmente.

Mapping or Readability con il testo ad albero

Certamente un testo è leggibile e di facile apprendimento quando c'è chiarezza visiva in ciò che si sta leggendo.

Prendiamo quindi le caratteristiche che aiutano nella stesura del testo e vediamo come la sua leggibilità può cambiare se piuttosto di utilizzare le linee guida comuni e tradizionali pensiamo ad un modello di testo a rizoma. Innanzitutto l'utilizzo di uno sfondo a motivi, potrebbe rendere l'apprendimento più immediato, purché le immagini presenti nello sfondo siano pertinenti con il testo. Pensiamo per esempio di dover scrivere un testo sulla composizione della cellula animale e vegetale, l'utilizzo di uno sfondo che presenti le due cellule e sparsi nell'immagine i suoi componenti può rendere la lettura e l'apprendimento del testo più interessante. Sempre riferendoci all'esempio di testo sulle cellule, il non giustificare il testo rende più semplice dare il nome alle varie componenti delle cellule sparse nello sfondo. Renderebbe inoltre la comprensione più semplice anche l'utilizzo di un unico carattere su tutto il testo, aiutandoci con il corsivo ed il grassetto per evidenziare le parole più importanti che superando la dimensione di 12 punti, potrebbero rimanere più impresse attraverso la memoria visiva. Pensando invece ad un testo universitario l'utilizzo della spaziatura fissa potrebbe dare linearità alla lettura del testo, senza una dispersione di concetti.

Mapping or Readability con il testo a rizoma

La chiarezza visiva del testo e quindi la sua leggibilità sono le cause di un buon apprendimento di quanto si sta leggendo. La tradizione ha portato a creare delle linee guida comuni per rendere un testo facilmente leggibile, che riguardano: dimensione, tipo di carattere, contrasto, blocco di testo e spaziatura. Un testo stampato ha generalmente una dimensione tra 9 e 12 punti, con dimensioni più piccole per eventuali note o dimensioni più grandi per schemi a bassa qualità o per facilitare la lettura ad un pubblico di anziani. La differenza di carattere non fa cambiare la prestazione, ma è solo una preferenza estetica. Anche le combinazioni di colore tra sfondo e testo non influiscono sulla leggibilità del testo purché il contrasto sia minimo, solitamente dovrebbe superare il 70%. Dovrebbero però essere evitati sfondi a motivi in quanto riducono notevolmente la leggibilità. La prestazione non cambia se il testo è giustificato o meno, anche questa è una scelta estetica. Per caratteri tra 9 e 12 punti la spaziatura tra le linee di testo si imposta sulla base della dimensione del carattere più 1-4 punti, inoltre, i caratteri a spaziatura proporzionale sono preferibili a caratteri di spaziatura fissa.

Davide Stradiotto

Struttura ad albero

La struttura gerarchica è una forma di gestione della complessità molto utile per ordinare i ruoli all'interno di una qualsiasi forma di istituzione risultando una forma convenzionale per un necessario interscambio costante tra le figure presenti.

Il responsabile di tale struttura ha il compito di attivare i componenti del sistema, attraverso uno scambio relazionale efficace, mettendosi in costante comunicazione con essi, al fine di ottenere un interscambio costante tra tutti i componenti del gruppo con l'obiettivo comune di un passaggio di informazioni il più possibile efficiente ed efficace così da rendere concretamente tutti i presenti sullo stesso piano e in potenza allo stesso modo utili alla causa.

All'interno ad esempio dell'ambito familiare, il ruolo dei genitori vede gli stessi, seppur consci del proprio ruolo di responsabilità, aperti e disponibili a mettersi per primi in discussione riguardo ogni dibattito con i figli mostrando, soprattutto attraverso l'esempio, l'efficacia del metodo al fine di dimostrarne la trasferibilità all'interno di altri sistemi famiglia.

Se prendiamo in considerazione invece l'ambito lavorativo vedremo in cima la struttura il ruolo del direttore, avente come principio l'obiettivo ideale di lasciare nel tempo sempre maggiore spazio alla comunicazione il più possibile agile, sincera e diretta tra tutti i componenti del sistema con l'obiettivo di far rendere al massimo tutte le diverse potenzialità a disposizione nel rispetto delle competenze e caratteristiche di ciascun individuo.

Struttura a rizoma

La struttura gerarchica è una forma di gestione della complessità molto utile per ordinare i ruoli all'interno di una qualsiasi forma di istituzione.

A capo della struttura gerarchica si ha ovviamente la figura del responsabile, il quale ha il compito di dirigere in maniera autorevole e quando necessaria autoritaria le persone a cui deve impartire la sua linea di pensiero.

All'interno dell'istituzione familiare il padre e la madre svolgono la funzione direttiva di dare le regole che ritengono consone per l'educazione dei propri figli, i quali sono tenuti a rispettarle seguendole con criterio atteso.

I genitori potrebbero dividersi la gestione dei compiti e delle responsabilità a seconda dei settori o delle quotidianità da rispettare (igiene dei figli, spese per la famiglia, rapporti con altre agenzie educative etc..)

Se prendiamo in considerazione una qualsiasi forma di azienda o associazione, vi sarà invece un direttore a capo delle stesse il quale potrà avvalersi della/e figura/e di coordinatore/i che saranno preposti a fare tenere ai dipendenti le linee guida dettate dal direttore stesso.

Se si trattasse di aziende con numero di dipendenti molto elevato si potrebbero vedere aumentati da parte del direttore il numero previsto di coordinatori sotto la sua guida per gestire al meglio le complessità della quotidianità lavorativa.

Enrico Perniola

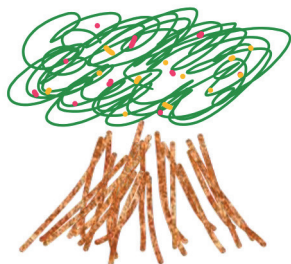
Testo 1 albero

È estremamente importante rendere un testo comprensibile a coloro che devono ricevere il messaggio che tale testo vuole trasmettere. Infatti, affinché un testo sia comprensibile è importante conoscere l'utenza a cui il testo viene trasmesso ed è per questo che sono stati creati dei software capaci di adattare la comprensione di un testo a seconda del livello scolastico del lettore. Per quanto sia d'accordo con l'idea che ogni argomento debba essere trattato con i termini specifici che ne spiegano perfettamente il senso e la complessità, credo sia anche fondamentale rendere prima comprensibile il significato a tutti per poi dare un senso a quella terminologia complessa che a tale testo appartiene. Per rendere un testo accessibile a tutti considerare diversi fattori quali la lunghezza delle parole, la comunanza delle parole, la lunghezza della frase, il numero di clausole in una frase e il numero di sillabe in una frase è, secondo me, importante.

Testo 2 rizoma

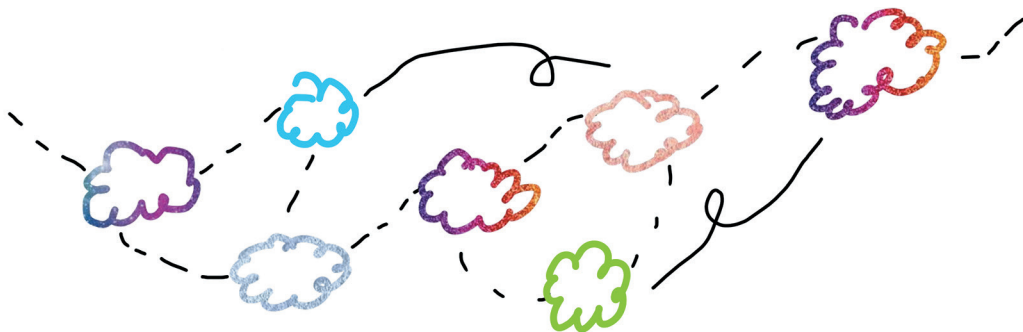
È importante che un testo sia comprensibile a tutti. Ogni argomento deve essere trattato con i suoi termini specifici ma solo se prima si è reso comprensibile. Esistono software capaci di adattare un testo al livello scolastico del lettore. È importante conoscere l'utenza a cui viene fatto leggere il testo. Considerare diversi fattori quali la lunghezza delle parole, la comunanza delle parole, la lunghezza della frase, il numero di clausole in una frase e il numero di sillabe in una frase è, secondo me, importante. Se si è compreso il senso del testo e il significato dei termini specifici si possono poi utilizzare termini più complessi e specifici.

Genny Casonato



Per scrivere questo piccolo saggio ho deciso di utilizzare il concetto di Readability, ovvero leggibilità. Leggendo quello che è presentato all'interno del relativo capitolo del text 3, mi ha permesso di fare varie riflessioni. Nella lettura mi sono accorta di essere d'accordo su alcune cose, e in disaccordo su altre. Lavorando con ragazzi con sindrome di Down la leggibilità è all'ordine del giorno per me, dunque ho composto la mia riflessione anche tenendo conto della mia esperienza con loro. Ci sono sicuramente differenti strategie da utilizzare per rendere un testo più fruibile, ma qual ora ci siano in campo disabilità, secondo il mio punto di vista non sono sufficienti quelle riportate nel testo.

Per esempio, Martina una delle ragazze con sindrome di Down che seguo, legge, ma solo le sillabe e a volte non riesce neanche a comprendere la parola per la scarsa comprensione linguistica, complice anche il ritardo mentale; dunque ogni volta che devo comunicare con lei cerco di trovare nuove strategie per rendere fruibile a lei quello che altrimenti non sarebbe leggibile se non applicando diversificazioni. Una cosa che utilizzo di frequente è la presenza di immagini che facilitano la comprensione di storie, oppure anche di semplici concetti. Un altro strumento molto utile è cercare di calare nella realtà tutto ciò che può sembrare più astratto per avere una comprensione maggiore. Penso, dunque, che per ogni persona abbiamo una lettura diversa e dunque richieda tecniche di leggibilità differenti, infatti come anche raccontato tramite la mia esperienza, Martina può avere questa determinata difficoltà, ma allo stesso tempo un suo pari potrebbe averne un'altra. Dunque dovremmo cercare di essere sempre più responsabili e attenti alla leggibilità perché non sono i ragazzi a non capire, ma noi a progettare in un modo non leggibile per loro.



Leggendo quello che è presentato all'interno del relativo capitolo del text 3, mi ha permesso di fare varie riflessioni, come ho riportato precedentemente. Nella lettura mi sono accorta di essere d'accordo su alcune cose, e in disaccordo su altre. Riportando la storia di Martina, ragazza con cui lavoro, la leggibilità è all'ordine del giorno, dunque ho composto la mia riflessione anche tenendo conto della mia esperienza con lei e con i suoi compagni.

La leggibilità dal mio punto di vista non dovrebbe essere una cosa che viene standardizzata, come scritto nel testo, ma dovrebbe poter essere fluida e variabile come la diversità delle persone.

Utilizzo varie strategie, ogni volta che devo comunicare cerco di trovare nuove strategie per rendere fruibile quello che altrimenti non sarebbe leggibile se non applicando diversificazioni. Una cosa che utilizzo di frequente è la presenza di immagini che facilitano la comprensione di storie, oppure anche di semplici concetti. Un altro strumento molto utile è cercare di calare nella realtà tutto ciò che può sembrare più astratto per avere una comprensione maggiore.

Sono fermamente convinta che come professionisti dovremmo cercare di essere sempre più responsabili e attenti alla leggibilità perché non sono i ragazzi a non capire, ma noi a progettare in un modo non leggibile per loro.

Martina una delle ragazze con sindrome di Down che seguo, legge solo le sillabe, e a volte non riesce neanche a comprendere la parola per la scarsa comprensione linguistica, complice anche il ritardo mentale, come molti altri ragazzi, ma allo stesso tempo ha bisogni differenti e da personalizzare rispetto agli altri.

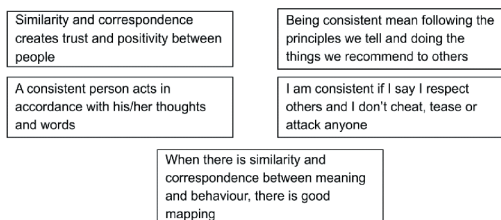
Per scrivere questo piccolo saggio, dunque ho deciso di utilizzare il concetto di **Readability**, ovvero leggibilità.

Ilaria Bortolini

Tree:

I agree with the principle of mapping because I think when there is similarity and correspondence between meaning and behaviour there is also a good mapping. For example, a consistent person acts in accordance with his/her thoughts and words because it creates trust and positivity in other people. I am consistent if I say I respect others and I don't cheat, tease or attack anyone. Being consistent means following the principles we tell and doing the things we recommend to others.

Rhizome:



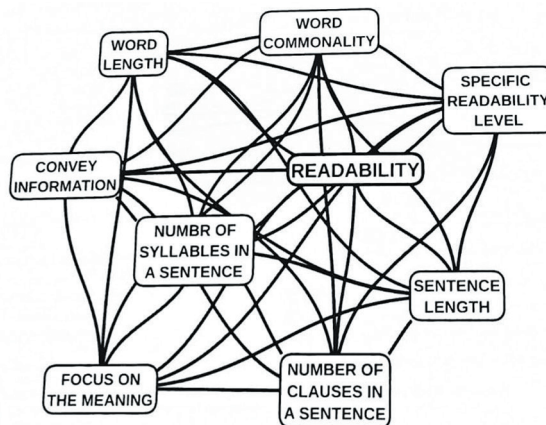
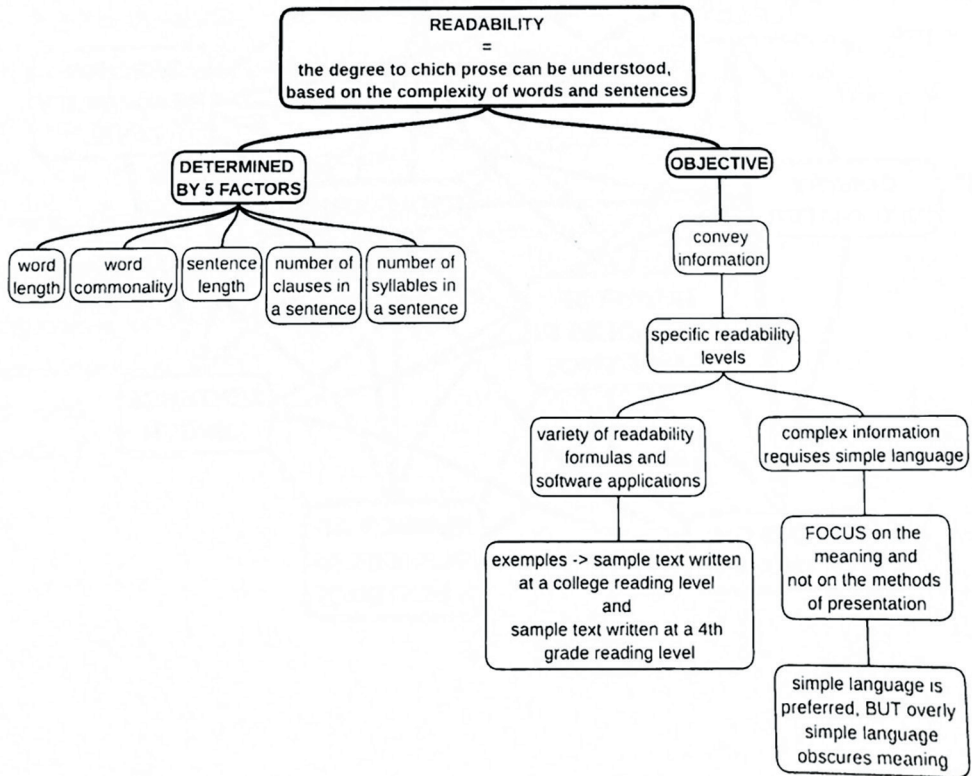
Giorgia Elvira Schiaoncin

Tree:

Readability is determined by factors such as word length, sentence length, the number of clauses in a sentence, and the number of syllables in a sentence. However, this is often not taken into consideration. Perhaps because designers are not sensitive or aware of its importance, or due to the common belief that complex information requires complex presentations. The truth is that complex information requires simple presentations so that attention is directed to the information itself rather than how it is presented. For example, by omitting some punctuation or words without changing the meaning. There are numerous readability formulas and software applications available to assist designers in producing texts with specific readability levels. It is necessary to ensure that textual components are at the level of the target audience.

Rhizome:

To ensure effective communication, it is essential to make sure that the components of a text are suitable for the target audience. The readability of a text is influenced by numerous factors. Often, complex information requires simple presentations to be fully understood. There are various readability formulas and dedicated websites that can assist designers in creating clear and accessible texts. Additionally, the presentation can be simplified by omitting punctuation or words without altering the meaning.



Mette Maria Orava

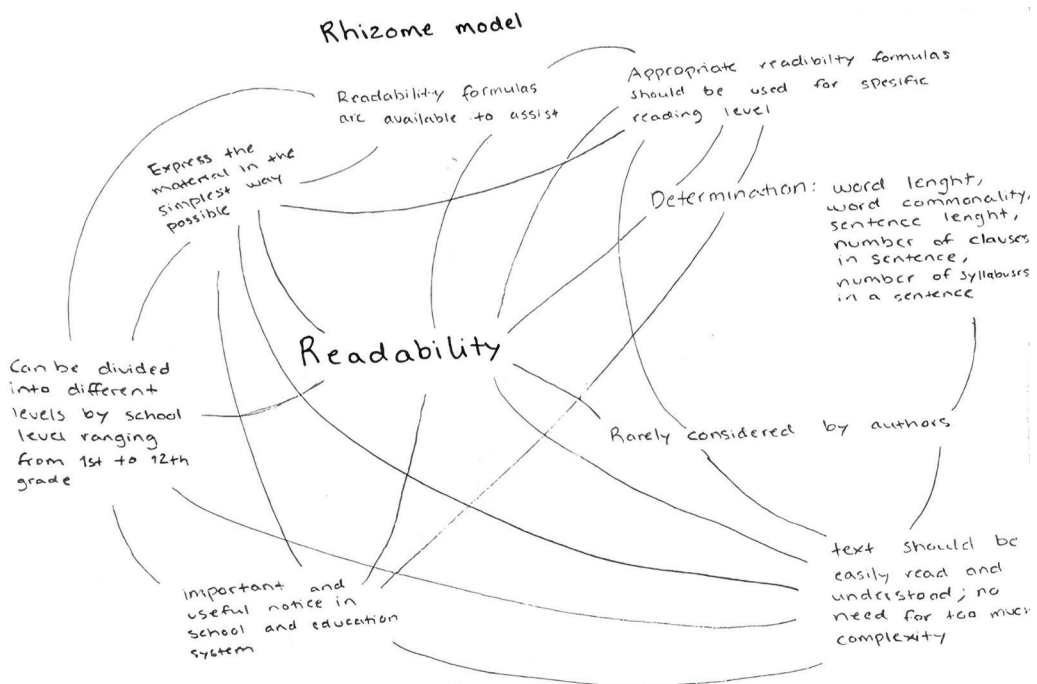
Readability

Tree Model

While reading the part "Readability" from the book Universal Principles of Design, I noticed that I mostly agree with the text. In the text, the authors described that a text should be easily read and understood. There is no need for too much complexity when describing or explaining a topic. Readability can be checked by formulas that are there to assist designers in producing prose with specific reading levels. These can be divided into different levels by school level ranging from 1st to 12th grade. From an educational perspective I agree that text should be designed specifically for the reader and therefore these levels are useful tools.

The determination of readability is by factors such as word length, word commonality, sentence length, number of clauses in sentence, and number of syllables in a sentence. In the text it was mentioned that this fact is rarely considered by the authors, which can in my opinion make, for example, learning way more difficult than it needs to be.

In summary, material should be implemented in the simplest way possible. As a future teacher, examining this method introduced in the text, I think that the method should be used especially when making material for school use.



Margherita Pomiato

Cognitive dissonance

Tree

Cognitive dissonance describes the complex processing of the human mind when it has to deal with conflicting beliefs, notions, opinions. The human being tends to be always consistent with himself in the way of thinking and acting, uniforming to these criteria of coherence his own lifestyle, choices, political and social opinions. So if the search for consistency (consonance) is the norm, all exceptions to this generality are called inconsistencies that, with more or less success, people try to reduce and rationalize.

Many times, however, referring to the concept of cognitive dissonance, we are not always able to be consistent with our behaviors and attitudes; in fact, if I think of the times when my thinking and behavior have not been aligned, I realize that maintaining always a perfect coherence between the two is not so simple, especially living in a society that surpasses you with stimuli and that directs you to have a certain thought, behavior and way of acting.

Always with regard to cognitive dissonance, advertising also plays an important role: many times you find yourself buying a product that you did not really need, but after the desire that advertising arouses in us, We are convinced that it would be better to have it. Therefore, nowadays it is difficult to always maintain a perfect coherence between the attitudes, thoughts and convictions that one has, which is why we sometimes find ourselves in a position to change to alleviate the dissonance that has been created.

In conclusion, therefore, living within a society that daily offers us news, it is extremely important to try not to be influenced too much by external stimuli, keeping your line of thought, without changing it so easily.

Rhizome

The human being tends to be always consistent with himself in the way of thinking and acting, uniforming to these criteria of coherence his own lifestyle, choices, political and social opinions. Many times we fail to be always consistent with our behaviors and attitudes thus determining the so-called “cognitive dissonance”, that is, the complex processing of the human mind when it has to manage beliefs, notions, opinions contradicting each other.

Advertising plays an important role: many times you find yourself buying a product that you did not really need, but after the desire that advertising arouses in us, you are convinced to have the impression that it would be better to have it. It is extremely important to try not to be too influenced by external stimuli, trying to keep your line of thought, without changing it so easily. The search for consistency (consonance) is the norm, all exceptions to this generality are called inconsistencies that, with more or less success, people try to reduce and rationalize. We live in a society that offers us new things every day, and being consistent is difficult, which is why we are sometimes in a position to change in order to alleviate the dissonance that has been created.

Valentina Baldin

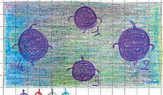
The importance of good mapping — tree

In the “Mapping” Section of the book “Universal principles of design” we can understand the importance of good mapping. In fact, good mapping between controls and their effects results in greater ease of use. We will certainly have tried to make something work by pressing the wrong button while believing it was the right one. Two examples that have certainly happened to everyone are: with stove and elevator I often make mistakes when I turn on the stove because the relationship between stovetop and burners is ambiguous. However, it is ever more difficult to understand how to call the elevator. In this case we usually have two arrows: one pointing up and other pointing down. Which is she to press? In psychology emerges that if there is no intuitible relationship between controls and their effect, our brain struggles to understand their use. In fact, our brain works by repetitive patterns to simplify reality. This is why it is important to create good mapping. This makes it all easier and more accessible.

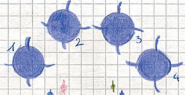
Which button — rhizome

1st writing assessment - Rhizome
VALENTINA BALDIN
N° MATRICOLA: 2062724

Which button?



Which button do you think turns on the second burner?
How many times have we in difficulty in front of a stove?
Have you ever kept pressing the wrong button?
For example, if you are on the first floor of a building and you want to go up, which button should you press to call the elevator? Difficult question!
What can be useful to eliminate these difficulties?
Let's try to think together!



Compare to before, is it now easier to understand which button allows you to turn on the second stove? This is because in this case there is a good mapping. Good mapping can make things easier to use.

Benedetta Valentina Morandini

Testo su modello albero

La dissonanza cognitiva è uno stato di disagio mentale che si verifica quando le cognizioni (atteggiamenti, pensieri e convinzioni) di una persona entrano in conflitto in una data situazione. Le persone, essendo naturalmente portate a mantenere coerenza tra le loro cognizioni, alleviano la dissonanza cognitiva in uno di questi tre modi: riducendo l'importanza delle cognizioni dissonanti; aggiungendo cognizioni consonanti; rimuovendo o cambiando cognizioni dissonanti. È interessante osservare come le situazioni in cui si verifica dissonanza cognitiva vengano diversamente influenzate dalla presenza di ricompense di diversa entità: se le ricompense sono piccole, si è portati a cambiare il modo in cui ci si sente riguardo a ciò che si sta facendo per alleviare la dissonanza; quando invece gli stimoli motivazionali aumentano, si mantengono le loro convinzioni originali e si allevia la dissonanza giustificando la partecipazione alla situazione con la compensazione ricevuta.

Di solito è necessario un piccolo incentivo per spingere una persona a considerare un pensiero spiacevole o impegnarsi in un'attività sgradevole: questo punto critico è noto come il punto di giustificazione minima.

È quindi importante tenere in considerazione tutte queste considerazioni quando si vuole utilizzare l'elemento della dissonanza cognitiva nella progettazione di diverse situazioni.

Testo su modello rizoma

È interessante osservare come le situazioni in cui si verifica dissonanza cognitiva vengano diversamente influenzate dalla presenza di ricompense di diversa entità: gli stimoli motivazionali a una data situazione sono in grado, quindi, di modificare il modo in cui le persone alleviano il disagio emotivo causato da un eventuale conflitto tra i propri atteggiamenti, pensieri e convinzioni. Il punto di giustificazione minima è l'entità minima che un dato stimolo in una data situazione deve avere per spingere una persona a considerare un pensiero spiacevole o impegnarsi in un'attività sgradevole. Nel progettare diverse situazioni è importante considerare l'elemento della dissonanza cognitiva (lo stato di disagio mentale che si verifica quando le cognizioni di una persona entrano in conflitto), le ricompense e gli stimoli dati alla situazione e il punto di giustificazioni minima. Le persone sono naturalmente portate a mantenere coerenza tra le loro cognizioni alleviando la dissonanza cognitiva in questi modi: riducendo l'importanza delle cognizioni dissonanti; aggiungendo cognizioni consonanti; rimuovendo o cambiando cognizioni dissonanti. Il ruolo di stimoli e ricompense è importante perché, come detto, la loro entità influenza il modo in cui si affronta la dissonanza cognitiva: e le ricompense sono piccole, si è portati a cambiare il modo in cui ci si sente riguardo a ciò che si sta facendo per alleviare la dissonanza; quando invece gli stimoli motivazionali aumentano, si mantengono le loro convinzioni originali e si allevia la dissonanza giustificando la partecipazione alla situazione con la compensazione ricevuta.

Elissavet Hristidis

Tree structure

“TRUNK”

I believe that the term readability is a concept of considerable importance for understanding the text: actually, inside this term there are all the concepts necessary for correct understanding, focusing on factors that we can define as aesthetic in nature.

“BRANCHES or ROOTS”

There are several aspects associated with readability, including size, typeface, contrast, textblocks and spacing. These characteristics, which can be used individually or combined, guarantee the reader a correct overall vision of the text, highlighting what may or must be the inherent peculiarities.

The size of the text turns out to be a fundamental component: too small can be considered not important, too large can be considered unpleasant; the typeface reigns supreme: an old-fashioned character can cause boredom in reading, a too modern one can make it complex; the contrast is essential to allow a less tiring overall vision linked in some way to correct spacing. Textblocks can divide the text into sections: think for example of a letter (the recipient at the top with justification on the right, the sender at the bottom with justification on the left).

Rhizome structure

Correct understanding of the text is guaranteed by various parameters which are: size, typographic character, contrast, textblocks and spacing; these aspects allow you to construct a readable piece of writing in a simple and pleasant way. Regarding the concept of size, it is important to define that it must be correlated to the specific functionality that that part of writing must have: an index is identified in a smaller font, a title in a larger font. The typeface, directly linked to the “types of reader” to which the writing is addressed (kids or adults), turns out to be essential for writing: actually, is the first impact for the reader. The contrast, that has a particular importance in short writing (brands and advertising), is essential for the memory of a detail: many times, we remember the combination of colors more than the actual writing. We often also associate textblocks with the origin of the texts: a justification on the right refers to “Arabic-speaking” countries or incipits of letters... a writing justified on the left refers to western countries. Spacing makes the text more or less important: extra space between words or spacing between paragraphs will make the reader focus on that particular part of text.

Immacule Esther Ndala

Cognitive Dissonance

Modello ad Albero

Parte principale: dissonanza cognitiva è lo stato di disagio mentale che si verifica quando gli atteggiamenti, i pensieri o le convinzioni di una persona sono in conflitto.

Considerare la dissonanza cognitiva nella progettazione della pubblicità e del marketing è fondamentale.

Le persone tendono a mantenere coerenza tra atteggiamenti, pensieri e convinzioni

Se due cognizioni disaccordo

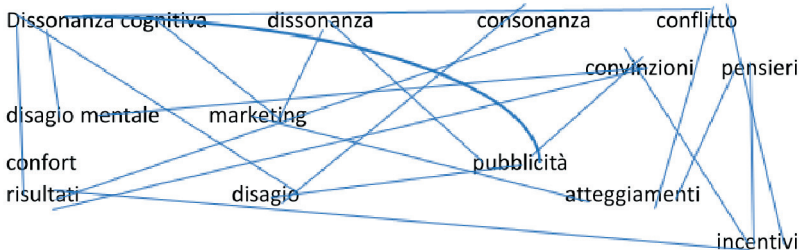
concordano c'è consonanza.

se due cognizioni sono in

c'è dissonanza.

Gli incentivi producono risultati diversi

Modello a Rizoma



Ángela Iglesias Ruiz

Tree

Effectively visualizing hierarchical relationships in a system is key to understanding its internal structure. The perception of these relationships is based on the relative positions of the elements. In hierarchical terms, parent elements occupy superior positions, while child elements are subordinate to them. These are three common visual approaches to represent these hierarchies: trees, nests and ladders.

Hierarchical representation using tree structures is an effective approach to visualize and understand organizational relationships within a system similar to the branches of a tree extending from the main trunk, child elements, creating a clear and orderly structure. This format provides an intuitive visual representation of the organizational structure, making it easy to identify roles and responsibilities within the system.

In summary, hierarchical representation using tree structures is a valuable tool for visualizing and understanding hierarchical relationships within a system. Its simplicity and clarity make it an effective choice for high-level overviews or maps of the organization, providing an uncluttered and easily interpretable usual representation of a system's hierarchical structure.

Rhizome

Unlike in the text, the concept of rhizome challenges the traditional notion of representing hierarchies and ordered structures. Instead of following the logic of trees, nests and ladders, the rhizome embraces multiplicity and non-hierarchical connection between elements. The rhizome proposes a network of intertwined relationships without a defined center, breaking with the idea of main and secondary elements.

The nodes in the rhizome do not follow a predefined arrangement from top to bottom or left to right; instead, they connect in a non-linear and fluid way. Proximity and distance are no longer governed by a fixed hierarchical structure, but by the intensity of the connections between nodes.

Unlike hierarchical structures such as the tree, the rhizome does not classify elements as primary or secondary. Each node in the rhizome is equal in importance and contributes to the overall complexity of the network. The connections are multiple and can be established in any direction, challenging the notion of unidirectional relationships.

Margherita Trevisan

La gerarchia è un semplice modo per organizzare le informazioni nella loro complessità. Essa classifica le informazioni/ conoscenze o i dati in base alla loro importanza, al loro potere, alla loro utilità, ecc. Ci sono dunque vari criteri per stabilire un ordine gerarchico, che dipendono dallo scopo/fine della classificazione, dal soggetto che la elabora, dal contesto in cui essa è elaborata, dai parametri che si scelgono, dai valori in campo e da molte altre variabili che possono essere tenute in considerazione. La gerarchia è anche un modo per visualizzare e rappresentare graficamente la complessità. Si può pensare a una piramide, a un albero, a un diagramma, a una mappa, a una scala, ecc. Queste rappresentazioni, inoltre, sono utili per evidenziare le relazioni e le forze che entrano in campo in un sistema, i rapporti di potere e le forze che agiscono in esso. In questo primo paragrafo ho cercato di descrivere in modo convenzionale che cos'è la gerarchia, evidenziandone le principali caratteristiche e presentandola in modo chiaro, conciso e lineare.

Gerarchia = ordine, gradi, potere, relazioni, forze, piramide, scala, informazioni, dati, conoscenze, organizzazione, classifica, utilità, importanza, criteri, visualizzazione grafica, chiarezza, leggibilità, strumento, complessità, classificazione, elaborazione, soggettività, contestualità, scopo, variabili, diagramma, mappa...

In questo secondo paragrafo ho cercato, invece, di uscire dall'ordinaria logica binaria e lineare, cercando di dare un significato alla parola "gerarchia" tramite un flusso di coscienza guidato dall'istinto; i termini utilizzati sono stati scritti nell'ordine in cui mi sono apparsi in mente. Credo che questo sia un'interessante alternativa per presentare un concetto, che ci permette di riflettere sulla soggettività e sulla parzialità delle nostre descrizioni. Mi rendo conto che quanto scritto da me, con quel "gerarchia =" non sia propriamente un "rizoma" in quanto stabilisce comunque un chiaro punto di partenza, ma mi è sembrato il modo migliore per cercare di rappresentare un concetto di tale complessità in una maniera convenzionale.

Cristiana Botto

Testo ad albero

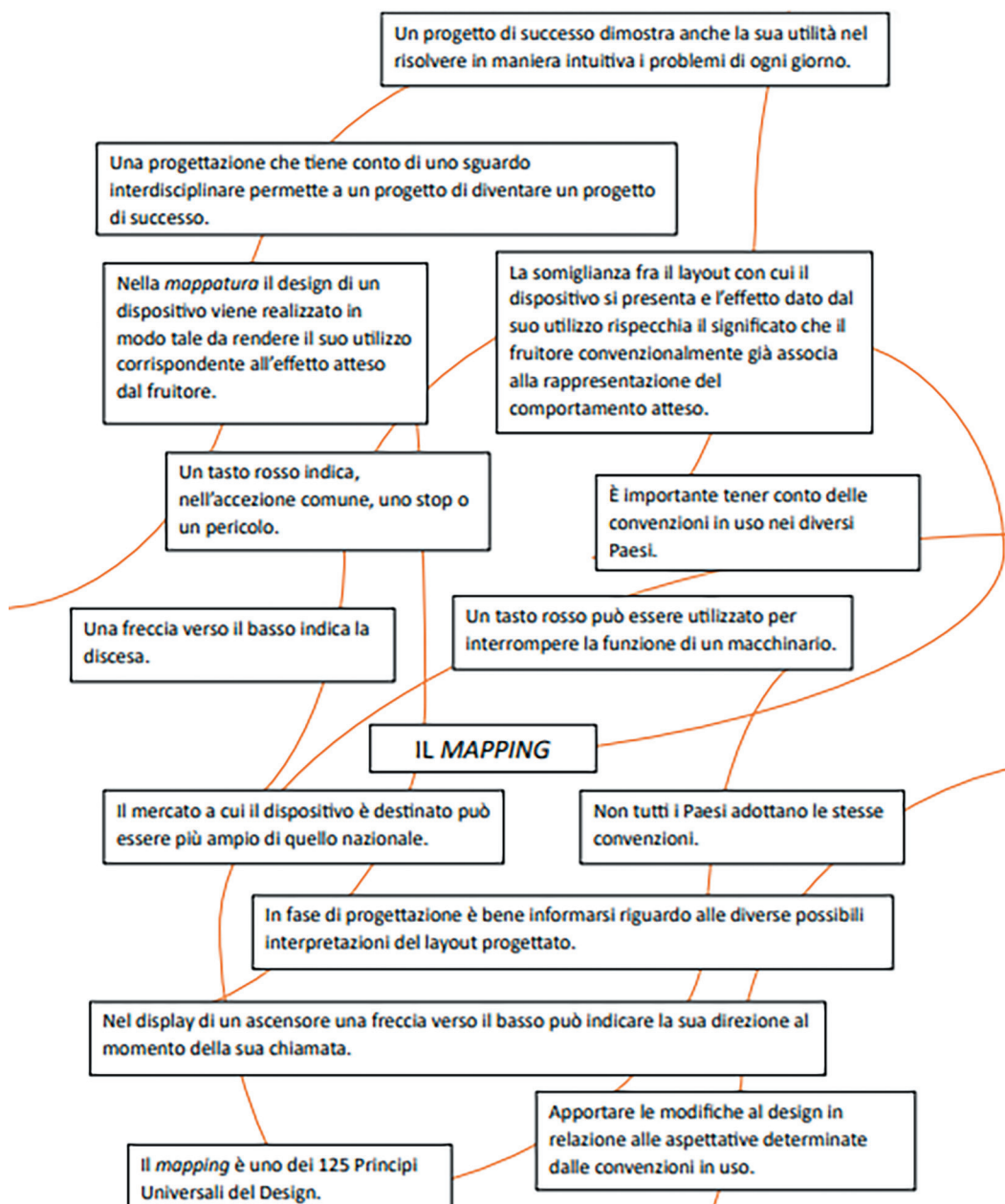
Il mapping è uno dei 125 Principi Universali del Design. Tali principi sono nati dalla consapevolezza che una progettazione dallo sguardo interdisciplinare permette a un progetto di diventare un progetto di successo anche nella misura in cui dimostra la sua utilità nel risolvere in maniera intuitiva i problemi di ogni giorno.

Nel caso della mappatura il fatto che il design di un dispositivo viene realizzato in modo tale da rendere il suo utilizzo corrispondente all'effetto atteso dal fruitore, fa sì che il progetto abbia successo e si dimostri efficace. La somiglianza, infatti, fra il layout con cui il dispositivo si presenta e l'effetto prodotto dal suo utilizzo, rispecchia il significato che il fruitore convenzionalmente già associa alla rappresentazione del comportamento atteso.

Ad esempio, un tasto rosso indica nell'accezione comune uno stop o un pericolo, quindi può essere utilizzato per interrompere la funzione di un macchinario; una freccia verso il basso indica la discesa e nel display di un ascensore può indicare la sua direzione al momento della sua chiamata.

Qualora il mercato a cui il dispositivo è destinato sia più ampio di quello nazionale, è importante tener conto delle convenzioni in uso nei diversi Paesi a cui la sua distribuzione è destinata. Non tutti i Paesi adottano le stesse convenzioni, sarà bene, quindi, in fase di progettazione informarsi riguardo alle diverse possibili interpretazioni del layout progettato per un determinato dispositivo e apportare le modifiche al design in relazione alle aspettative determinate dalle convenzioni in uso.

Testo a rizoma



Struttura ad albero

Nella nostra quotidianità lavorativa, sociale ci capita molto spesso di vivere o notare delle dissonanze cognitive. Soprattutto nel mondo pubblicitario, come illustrato nel testo, ci può capitare di essere intrappolati in queste strategie di acquisto per coinvolgere l'acquirente a comprare.

Come nel caso dell'acquisto del diamante come forma di dimostrazione d'amore si arriva alla convinzione che per dimostrare del bene sia necessario l'acquisto di un diamante, quando magari io lo vedo solo come un pezzo materiale privo di sentimenti. Ma nonostante ciò, un soggetto può essere influenzato da queste campagne pubblicitarie e, quindi, in lui si crea una dissonanza cognitiva poiché compra una cosa costosa con la credenza di dimostrare in questo modo la giusta dose di amore. Un altro esempio che mi viene in mente è quando magari le persone hanno una forte convinzione di base e non riescono ad accettare altre visioni. In questo modo, si verrebbe a creare un sentimento che per il soggetto sarebbe scomodo. A questo punto si può parlare di "dissonanza cognitiva": pur di proteggere la convinzione il soggetto è disposto a negare tutto ciò che è diverso dalla sua credenza di base.

Ritengo che questa dissonanza cognitiva è possibile superarla cambiando il proprio comportamento e modificando le proprie convinzioni mostrandosi aperti a nuove forme di conoscenza e di informazione e a nuovi modi di percepire la propria condotta diversi da quelli solitamente adottati.

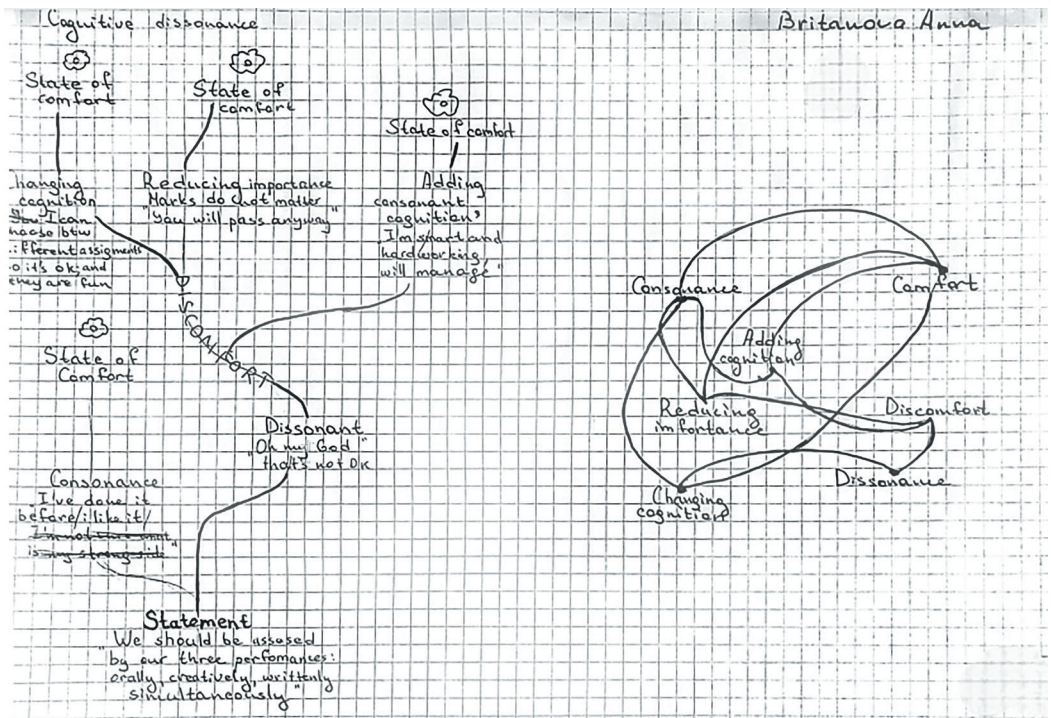
Struttura a rizoma

Nel mondo pubblicitario ci può capitare di essere intrappolati in alcune strategie di acquisto per coinvolgere l'acquirente a comprare. Questa strategia può portare a creare delle incongruenze tra il nostro pensiero e l'azione che compiamo, facendo così entrare in ballo la dissonanza cognitiva

Nel testo "Cognitive Dissonance" viene illustrato un esempio pubblicitario. L'acquisto di un diamante come forma di dimostrazione d'amore. Queste strategie portano alla convinzione che, per dimostrare del bene sia necessario l'acquisto di un diamante, quando magari un soggetto lo vedo solo come un pezzo materiale privo di sentimenti. Una persona può essere influenzata da campagne pubblicitarie e, quindi, in lui si crea una dissonanza cognitiva poiché compra una cosa costosa con la credenza di dimostrare in questo modo la giusta dose di amore anche se lui è consapevole che va contro i suoi ideali.

- In riferimento alla dissonanza cognitiva, c'è una situazione che possiamo trovarci a vivere che mi porta a pensare di avere come conseguenza questa dissonanza. Quando le persone hanno una forte convinzione di base e non riescono ad accettare una versione differente, si viene a creare un sentimento che per il soggetto sarebbe scomodo. A questo punto si può parlare di "dissonanza cognitiva": pur di proteggere la convinzione il soggetto è disposto a negare tutto ciò che è diverso dalla sua credenza di base.
- La dissonanza cognitiva è possibile superarla cambiando il proprio comportamento e modificando le proprie convinzioni mostrandosi aperti a nuove forme di conoscenza e di informazione e a nuovi modi di percepire la propria condotta diversi da quelli solitamente adottati.

Anna Britanova



2

**MACCHINE
INUTILI**

2

USELESS MACHINES

Design di macchine inutili: il potere pedagogico del “no”

Marcio Nicodemos

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Non saper fare nulla in un mondo che sa tutto.
(Ciao amore, ciao, Luigi Tenco)

Nel 1937 l'artista milanese Bruno Munari scrisse un articolo sul mensile italiano *La Lettura* dal titolo *Che cosa sono le macchine inutili e perché?* In questo articolo presenta concettualmente, attraverso il testo, e graficamente, attraverso le fotografie, alcuni dei suoi oggetti di creazione artistica chiamati macchine inutili. Secondo lui, l'espressione “macchina inutile”, usata per riferirsi a ciascuno di questi oggetti e composta dal termine *macchina* e dal termine inutile, presenta un consenso in relazione al sostantivo, ma richiede una spiegazione in relazione all'aggettivo; perché cosa sia una macchina, in un certo senso, tutti lo sanno quando ne vedono una, ma cosa faccia una macchina, non sempre. Pertanto, per comprendere il suo concetto di macchina inutile, dobbiamo indagare questi oggetti in relazione alla loro struttura, ma ancor più in relazione al loro funzionamento.

Secondo Munari, un oggetto etichettato come macchina può essere definito come “quel pezzo di ferro laggiù” (Munari, 1937), ovvero qualsiasi dispositivo artificiale, da una semplice leva a una complessa gru, per esempio. Questo è abbastanza ovvio, perché quando pensiamo a una macchina pensiamo a elementi isolati che sono una macchina semplice come una leva, un filo, un piano, una puleggia, una ruota e un asse, oppure pensiamo a elementi

Designing useless machines: the pedagogical power of the “no”

Marcio Nicodemos

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Not knowing how to do anything in a world that knows everything. (Ciao amore, ciao, Luigi Tenco)

In 1937, Milanese artist Bruno Munari wrote an article in the Italian monthly magazine *La Lettura* entitled *Che cosa sono le macchine inutili e perché?* [What are useless machines and why?] In this article he presents conceptually, through text, and graphically, through photographs, some of his objects of artistic creation called useless machines. According to him, the expression “useless machine”, used to refer to each of these objects and composed of the term *machine* and the term useless, presents a consensus in relation to the noun, but demands an explanation in relation to the adjective; because what a machine is, in a certain sense, everyone knows when they see one, but what a machine does, not always. Therefore, in order to understand his concept of a useless machine, we must investigate these objects in relation to their structure, but even more so in relation to their functioning.

According to Munari, an object that is called a machine can be defined as “that piece of iron over there” (Munari, 1937), i.e. any artificial device, from a simple lever to a complex crane, for example. This is quite obvious, because when we think of a machine we think of isolated elements that are a simple machine such as a lever, thread, plane, pulley, wheel and axle, or we think of joint elements that are a complex machine that is a compound

congiunti che sono una macchina complessa che è un composto formato proprio da due o più di questi elementi. Un oggetto che ha la qualità di essere inutile, invece, può essere definito come quello che “non fabbrica, non elimina lavoro, non risparmia tempo o denaro, non produce nulla di commerciabile” (Munari, 1937), ovvero che rende realizzabile una qualsiasi azione, sia essa meccanica, elettrica o elettromeccanica, ad esempio, il cui scopo è, in linea di principio, in sé. In altre parole: non stiamo parlando di una macchina che non fa nulla, ma di una macchina che fa qualcosa che, a sua volta, in un determinato contesto, non serve a nulla.

La macchina inutile come oggetto di creazione artistica si caratterizza per essere un “mobile variopinto, studiato appositamente per avere quella precisa varietà di combinazioni, di movimenti, di forme e di colori” (Munari, 1937). Come tale, possiamo immaginare macchine composte da diverse strutture combinate, che compiono i movimenti più diversi, assumono le forme più varie e si tingono dei colori più distinti. Inoltre, poiché questo oggetto è fisico, occupa spazio in un luogo. Esistono quindi “macchine da giardino, macchine domestiche, macchine appese al soffitto, macchine galleggianti su un lago, macchine da tavolo, macchine da terrazzo e forse anche macchine tascabili” (Munari, 1937), e quindi possiamo immaginare le macchine quasi ovunque vogliamo. L'unica cosa da tenere presente è che “l'importante è che siano assolutamente inutili” (Munari, 1937).

In totale, Munari presenta nel suo articolo undici macchine inutili, ovvero: macchina no 11, macchina n. 19, macchina n. 21, macchina no 23, macchina n. 24, macchina

formed precisely by two or more of these elements. An object that has the quality of being useless, on the other hand, can be defined as that which “does not manufacture, does not eliminate labor, does not save time or money, does not produce anything marketable” (Munari, 1937) — in other words, that makes any achievable action, be it mechanical, electrical or electromechanical, for example, but whose purpose is, in principle, in itself. In other words: we are not talking about a machine that does nothing, but a machine that does something that, in a given context, serves no purpose.

The useless machine as an object of artistic creation is characterized by being a “colorful piece of furniture, purposely studied to have that exact variety of combinations, movements, shapes and colors” (Munari, 1937). As such, we can imagine machines made up of different combined structures, performing the most diverse movements, taking the most varied forms and dyed in the most distinct colors. What is more, because this object is physical, it takes up space in a place. Therefore, there are “garden machines, domestic machines, machines hanging from the ceiling, machines floating in a lake, table machines, terrace machines and perhaps even pocket machines” (Munari, 1937), so we can imagine machines almost anywhere we want. The only thing to keep in mind is that “the important thing is that they are absolutely useless” (Munari, 1937).

In all, Munari presents eleven useless machines in his article, namely: machine n. 11, machine n. 19, machine n. 21, machine n. 23, machine n. 24, Furlan machine (F-1), Furlan machine (F-3), Furlan machine (F-4), Ricas machine (RGA9),

Furlan (F-1), macchina Furlan (F-3), macchina Furlan (F-4), macchina Ricas (RGA9), macchina Calder e macchina galleggiante. Queste complesse macchine hanno strutture di dimensioni variabili da uno a sette metri, sono realizzate in materiali come ferro, legno, alluminio, acciaio e plastica, con parti fisse e mobili come aste, sfere, timoni e fili, sono in grado di muoversi con un movimento rotatorio o a pendolo, azionato dal vento, dalla pioggia, dalla gravità o da una turbina, e sono colorate di grigio, rosso, nero, bianco, oro, giallo, ma anche a tinta unita e/o a strisce. Sono progettate per occupare i pavimenti dei giardini, le aree terrazzate, le superfici dei laghetti, gli interni delle case, per essere appoggiati sul tavolo o appesi al soffitto. E, naturalmente, sono tutte completamente inutili.

Tutte le macchine presentate da Munari sono inutili perché seguono la regola dei cinque “non”: non fabbricare, non eliminare il lavoro, non risparmiare tempo, non risparmiare denaro e non produrre nulla di commerciabile. Sebbene siano tutte macchine complesse situate in ambienti diversi che funzionano quando vengono accese, naturalmente o artificialmente, nessuna di esse fa qualcosa di utile. Sono state tutte immaginate e progettate in ogni dettaglio proprio in funzione di questa funzione logica, quella dell'inutilità. Tuttavia, come abbiamo detto prima, la macchina inutile non è una macchina che non fa nulla: fa qualcosa, anche se la cosa che fa è considerata inutile. Secondo Munari, “una macchina inutile che non rappresenta assolutamente nulla è il dispositivo ideale grazie al quale possiamo rianimare con calma la nostra fantasia, quotidianamente tormentata dalle macchine utili” (Munari, 1937).

Calder machine and Floating machine.

These complex machines have structures ranging in size from one to seven meters, are made of materials such as iron, wood, aluminum, steel and plastic, with fixed and moving parts such as rods, spheres, rudders and wires, are capable of moving in a spinning or pendulum motion, driven by wind, rain, gravity, or turbine, and are colored grey, red, black, white, gold, yellow, and are also plain and/or striped. They are designed to occupy garden floors, terraced areas, pond surfaces, house interiors, to be placed on the table or hung from the ceiling. Of course, absolutely all of them are completely useless.

All the machines presented by Munari are useless because they follow the rule of five don'ts: don't manufacture, don't eliminate labor, don't save time, don't save money and don't produce anything marketable. Although they are all complex machines located in different environments and which work when they are switched on, whether naturally or artificially, none of them does anything useful. They have all been imagined and planned in every detail precisely according to this logical function, that of uselessness. However, as we said earlier, the useless machine is not a machine that does nothing: it does something, even if the thing it does is considered useless. According to Munari, “a useless machine that represents absolutely nothing is the ideal device thanks to which we can calmly revive our fantasy, which is daily tormented by useful machines” (Munari, 1937).

Munari's artistic machines are “technical, living, social, political, aesthetic, etc [...], they concern dimensions and developments that only take place in relation,

Le macchine artistiche di Munari sono “tecniche, vive, sociali, politiche, estetiche ecc [...], riguardano dimensioni e sviluppi che si realizzano solo in relazione, in collegamento, producendo regimi semiotici, assiologici, soggettivi [...], e come tali non sono idee, materiali logici, inerti, universali” (Santos, 2021, p. 65). In quanto tale, possiamo considerare questa concezione macchinica come inutile in un determinato contesto relazionale (ad esempio, capitalista) a causa delle correnti di flussi e significati di forze che li attraversano, generando la differenza attraverso la ripetizione e quindi la possibilità della forza creativa del non: non fabbricare nulla, non eliminare il lavoro, non risparmiare tempo, non risparmiare denaro, non produrre nulla di commerciabile e non rappresentare nulla.

Forse per questo è interessante analizzare anche il concetto di fantasia di Munari. Nel 1977 l'autore ha definito concettualmente e indagato le proprietà della fantasia. Secondo lui, la fantasia è “tutto ciò che non esisteva prima, anche se irrealizzabile” (Munari, 2017, p. 9); in altre parole, la fantasia è quella potenzialità umana che ci permette di pensare teoricamente a qualcosa di nuovo, anche se questo qualcosa non è praticamente realizzabile, e che si manifesta in dodici modi, ovvero: l'inversione di una situazione, la moltiplicazione di una parte di un tutto che lascia invariate le altre parti, il rapporto di affinità visiva, il cambiamento di colori, il cambiamento di materia, il cambiamento di luogo, il cambiamento di funzione, il cambiamento di movimento, il cambiamento di dimensione, il cambiamento di peso, la fusione di elementi diversi in uno solo e il rapporto tra queste manifestazioni.

in connection, producing semiotic, axiological, subjective regimes [...], and so they are not ideal, logical, inert, universal materials” (Santos, 2021, p. 65). As such, we can consider this machinic conception as useless in a given relational context (for example, capitalist) due to the currents of flows and meanings of forces that run through them, generating difference through repetition and then the possibility of the creative force of not: not manufacturing anything, not eliminating labor, not saving time, not saving money, not producing anything marketable and not representing anything at all.

Perhaps that is why it is also interesting to scrutinize Munari's concept of fantasy. In 1977, the author conceptually defined and investigated the properties of fantasy. According to him, fantasy is “everything that did not exist before, even if it is unrealizable” (Munari, 2017, p. 9); in other words, fantasy is that human potentiality that allows us to think theoretically about something new, even if that something is not practically realizable, and which manifests itself in twelve ways, namely: of the reversal of a situation, of the multiplication of one of the parts of a whole that leaves the other parts unchanged, of the relationship of visual affinity, of the change of colors, of the change of matter, of the change of place, of the change of function, of the change of movement, of the change of dimension, of the change of weight, of the fusion of diverse elements into just one, and of the relationship between these manifestations.

Most of the examples Munari used to explain the something new and unrealizable displayed in the respective modes of manifestation of fantasy are objects of artistic

La maggior parte degli esempi che Munari utilizza per spiegare il qualcosa di nuovo e di irrealizzabile che si manifesta nei rispettivi modi di manifestazione della fantasia sono oggetti di creazione artistica, ad esempio: il *Ready-made Fountain* di Marcel Duchamp, il fumetto *Risveglio in Città* di Roberto Lanterio, la scultura *Tête de Taureau* di Pablo Picasso, la scultura *Pain Peint* di Man Ray, il film *L'uomo Invisibile* di James Whale, il libro *La Macchina del Tempo* di Herbert G. Wells, un progetto architettonico negli USA che ha trasformato una stalla in una casa, un disegno senza titolo di Ronald Sears, la scultura *Tromba della Pace* dello stesso Munari, lo spettacolo di un sollevatore di pesi del circo, il dipinto *San Giorgio e il Drago* di Paolo Ucello e il disegno *Il Dito di Dio* di Jean-Ignace-Isidore. Grandville.

È interessante notare il rapporto tra macchine inutili e fantasia che si può instaurare nel pensiero di Munari. Le sue macchine inutili sono oggetti che non rappresentano nulla e neanche fanno nulla di utile (seguono la regola dei cinque no), ma favoriscono la fantasia, che a sua volta può pensare e creare altri oggetti — che possono rappresentare o meno qualcosa, ma che di per sé non hanno alcuna funzione utile. La contemplazione di una macchina inutile non favorirebbe solo la fantasia (che mira a concepire qualcosa di nuovo, anche se irrealizzabile), ma anche altre potenzialità umane che collaborano con essa, secondo l'epistemologia di Munari, come l'invenzione (che mira a concepire qualcosa di nuovo e pratico), creatività (che mira a concepire qualcosa di nuovo e realizzabile in un progetto) e l'immaginazione (che mira a concepire qualcosa di nuovo o meno e che può essere costruito nella realtà) (Munari,

creation, for example: the ready-made *Fountain* by Marcel Duchamp, the comic *Risveglio in città* by Roberto Lanterio, the sculpture *Tête de Taureau* by Pablo Picasso, the sculpture *Pain Peint* by Man Ray, the film *The Invisible Man* by James Whale, the book *The Time Machine* by H. G. Wells, an architectural project in the USA that transformed a stable into a house, an untitled drawing by Ronald Searl, the sculpture *Tromba della pace* by Munari himself, the spectacle of a circus weightlifter, the painting *San Giorgio e il drago* by Paolo Ucello, and the drawing *The finger of God* by Jean-Ignace-Isidore. Grandville.

It is interesting to note the relationship between useless machines and fantasy that can be established in Munari's thinking. His useless machines are objects that neither symbolise nor contribute any practical utility (they follow the rule of the five don'ts), but they foster fantasy which, in turn, can think about and create other objects — which may or may not represent something, but which also have no useful function in themselves. The contemplation of a useless machine would not only foster fantasy (which aims to conceive something new, even if unrealizable), but also other human potentialities that work together with it, according to Munari's epistemology, such as invention (which aims to conceive something new and practical), creativity (which aims to conceive something new and achievable in a project) and imagination (which aims to conceive something new or not and that can be built in reality) (Munari, 2017), in a way that would foster not only artistic potential but also scientific, or perhaps even educational. It seems that creating and contemplating a useless machine is a great way

2017), in modo da favorire non solo il potenziale artistico ma anche scientifico, o forse anche quello educativo. Sembra che creare e contemplare una macchina inutile sia un ottimo modo per scommettere sulla possibilità di fantasticare, inventare, creare e immaginare un altro mondo possibile. Non è forse questa, in fondo, la definizione di lavoro pedagogico?

of wagering on our capacity to fantasize, to invent, to create, and to imagine other possible worlds. And is this not, after all, the very essence of the pedagogical work?

Riferimenti

References

Munari, B. (1937). *Che cosa sono le macchine inutili e perché?* La Lettura. Milano: Corriere della Sera.

Munari, B. (2017). *Fantasia*: Invenzione, creatività e immaginazione nelle comunicazioni visive. Bari: Laterza. (Original work published 1977).

Munari, B. (2022). *Le macchine inutili*. In *Arte come mestiere*. Bari: Laterza. (Original work published in 1966).

Santos, Z. A. dos. (2021). Entre máquinas: A produção maquínica de Deleuze e Guattari. *Revista Trágica: Estudos de Filosofia da Imanência*, 14(2), 55-73.

Limitazione Estetica

Quando alle persone viene chiesto di svolgere un compito che sono solite a svolgere, come ballare o scrivere, lo eseguono più o meno senza sforzo, abitualmente e senza pensarci troppo. Tuttavia, imporre un vincolo, come vietare l'uso della gamba sinistra o della mano destra, interrompe questa risposta automatica, costringendole a ideare un nuovo approccio. L'esercizio sottolinea il potere trasformativo dei vincoli ed evidenzia l'interconnessione tra le categorie di forma e contenuto e la loro influenza reciproca.

L'esercizio della seconda settimana prevedeva tre formati tra cui scegliere, basati sui limiti proposti dall'OuLiPo (Ouvroir de Littérature Potentielle). Si trattava di un gruppo di scrittori che credevano che la creatività derivasse dai limiti. Il gruppo comprendeva figure di spicco, come Italo Calvino e Georges Perec. Abbiamo preso in considerazione almeno tre suggerimenti: 1) "palla di neve": scrivere un testo a forma di mezzaluna, in cui in ogni riga viene aggiunta una lettera o una parola; 2) "dizionario": incorporare dieci parole di fila dal dizionario; 3) "lipografia": scrivere evitando di usare determinate lettere o elementi (verbi, ad esempio).

Il modo in cui sono stati svolti gli esercizi si basava sulla possibilità di riprendere

Aesthetic Limitation

When individuals are requested to perform a task they are used to performing, such as dancing or writing, they execute it more or less effortlessly, habitually and without much conscious thought. However, imposing a constraint, like prohibiting the use of the left leg or the right hand, disrupts this automatic response, forcing them to devise a new approach. The exercise emphasizes the transformative power of constraints and highlights the interconnectedness of form and content categories and their mutual influence.

The exercise of the second week had three formats to choose from, based on the limitations proposed by the OuLiPo (Ouvroir de Littérature Potentielle). It was a group of writers who believed that creativity comes from limitations. The group included notable figures, such as Italo Calvino and Georges Perec. We took at least three suggestions: 1) "snowball": writing a crescent text, where in each line one letter or one word is added; 2) "dictionary": incorporating ten words in a row from the dictionary; 3) "lipography": writing avoiding using certain letters or elements (verbs, e.g.).

The way in which the exercises were carried out was based on the possibility of returning the concepts covered in class about

i concetti trattati in classe sull'inutilità, i limiti e le macchine seguendo le proposte dell'OuLiPo. Ciò significa che l'obiettivo era quello di attivare nello studente un processo di attenzione e cura nella scelta e nella collocazione delle parole, in modo da poter creare un discorso preciso sulla lezione svolta, in cui la forma del discorso prevalesse sul contenuto (seguendo l'esercizio della prima settimana). A seconda dell'esercizio, l'aspetto creativo è stato riversato più nel contenuto che nella forma, ma l'obiettivo è sempre stato lo stesso: un processo di scrittura attento, creativo e curato, in cui era essenziale trovare e dedicare tempo a un tipo di lavoro insolito. Questa sfida ha offerto l'opportunità di esplorare il regno della scrittura.

L'enfasi sull'attenzione agli elementi e alle forze e relazioni tra loro è rimasta costante durante tutti gli esercizi. A questo punto, promuovere questa mentalità è diventato più naturale, incoraggiando ad adottare una prospettiva più cartografica nel pensiero e nella scrittura. L'aspetto formativo è visibile nel coinvolgimento, nel tentativo di superare la sfida attivando un atteggiamento attento alle parole scelte e al contenuto comunicato.

In questo modo, immaginare nuove macchine testuali inutili è diventato un modo per applicare l'idea di fantasia di Bruno Munari alla nostra produzione di conoscenza. Aprirci ad altre possibilità di scrittura ci ha permesso di aprirci anche a nuove relazioni di forza nel pensiero e nelle relazioni educative. Potete esplorare queste macchine nelle pagine seguenti.

uselessness, limits and machines by following the proposals from the OuLiPo. This means that the aim was to activate in the student a process of attention and care in the choice and placement of words, so as to be able to create a precise discourse on the lesson carried out, in which the form of the discourse prevailed over the content (following the exercise of the first week). Depending on the exercise, the creative aspect was poured more into the content than into the form, but the objective was always the same: a careful, creative, caring writing process, in which it was essential to find and dedicate time to an unusual type of work. This challenge provided an opportunity for exploration within the realm of writing.

The emphasis on attentiveness to elements and the forces and relationships between them persisted throughout the exercises. By this point, fostering this mindset became more natural, encouraging to adopt a more cartographical perspective in thinking and writing. The formative aspect can be seen in the involvement, in trying to overcome the challenge by activating an attentive attitude, to the words they chose and the content they were communicating.

In this way, imagining new useless textual machines became a way of applying Bruno Munari's idea of fantasy to our production of knowledge. Opening up to other possibilities of writing compositions allowed us to open up also to new relations of forces in thinking and educational relationships. You can explore these machines on the following pages.

Anastasia Kezhova

We do not see what
Is in front of us,
It is familiar
But we notice
The absence
Of what was
Before it.
Not to be
Define,
Aware
Of it
But

To Maria Agata Rao

In the morning when I'm in the class-
room to follow the lesson I always put
my attention to everything that surrounds
me in my school space.

Every day our teachers are very attentive
in designing an individualistic education
that transmit and sensitize with their phil-
osophical disciplines and practices to us.
We students go to the university to learn
motions that one day at work we will
go to practice.

What strikes me the most about the class-
room when I'm over-thinking in the attic,
I like it because it is located at the top and
the longer I look at it and the more I dream
how the philosophy has transmitted me.

The attitude that blooms from within
me often attracts positive thoughts of social
attraction and is attractive to people who
are similar to me and possess my attrib-
utes. In the past I have witnessed unfair
relationships and for this reason I changed
my vision of the world.

In fact, as a good Sicilian as well as being
a summy person I love eating aubergine
breaded and stuffed with egg and cheese.

Another characteristic that distinguishes
me is my hair color auburn.

Benedetta Cavaliere

Lypography — Absence of the letter D

I took part in a lesson by Professor Marisol Barenco in which she generally talks about signs making references to various authors.

One of the authors is Charles Morris who argues that semiotics is crucial to learning how signs influence communication between people, while the author Thomas Sebeok criticizes universal linguistic theories, proposing a more personalist approach.

Another author is Uexküll who offers a perspective that surpasses the biological aspect, whereas the personal connection between living beings with the context in which they live.

This vision makes you perceive the particularity of each person in their relationship with the environment.

The professor Barenco says that human language allows us to create a unique conceptual environment, reflecting on philosophical but also scientific opinions.

This personality of language allows us to explore. Lotman connects the concept of sign to something material, to interpretation, also to the interpreter.

This personalistic perspective of Professor Barenco opens new horizons on semiotics, highlighting the central role of the person with his aspects of communication.

Professor Elena Theodoropoulou's seminar explores the nature of philosophical objects, highlighting how they exist in relation to perception.

The professor makes a comparison between philosophical and artistic objects, with careful attention to philosophical value. The seminar aims to share the challenges in exhibiting scholar's philosophical objects to emphasize the subjective nature of perception.

The professor then claims that objects can cause changes, opening new spaces if they are thought to be unique. In the project of philosophical objects, the struggle with the philosophical concept, also the object itself is clear, trying to interpret both progressively.

The professor talks about her approach, comparing it to other similar projects, highlighting the importance of investing specific philosophical thought to ensure meaningful meaning to the project.

The seminar explores philosophical work.

In exhibitions, scholars examine the challenge of protecting seemingly passive objects.

For this problem, the author starts a performance with a game for babies, transforming it into a personal object, highlighting the subjective nature of perception.

This experience saw the ongoing struggle of seeking meaning in a single object, not just as artists, but as seekers of meaning.

Beatrice Bacchin

Lipography — without the letter D

Professor Marisol Barenco is a professor we have met in the course of a lesson. She spoke about signs. Signs are always a creation, they are never something natural like water or air.

Signs are human creations: human creations are full of meanings together with intentionality. This happens because when we create something, we fill it with a lot of meanings.

In fact, when human beings invent signs, they always are full of intentionality that comes from the concept that the person thought in his/her brain before the creation of the sign.

She also spoke about the semiotics of scholar space. Semiotics is a way of seeing how signs play a role in communication together with interpretative processes. Semiotics is a technique to interpret the environment where we live plus a way to figure out what signs bring with them.

In our life we invest a lot of time in scholar spaces: in these spaces there is always something that forces us to make some actions, but at the same time there are other forces that prevent us making something else.

After that, she spoke about the language, because language consists of signs.

Language is seen as a form of human exaltation, because humans change the environment in which they live, they accept not the basis of biology.

Human language is born from this point of view of not being in agreement with what the system imposes on us.

In conclusion, we have to pay attention to the fact that a sign is always a relationship between three aspects: there is always a material aspect, then something that we have to interpret, finally something that gives significance to what we use in our life.

The next guest was Professor Elena Theodoropoulou, who gave a speech about practical philosophy.

Initially she spoke about the relation about a project in which she took part, that spoke about the creation along with the warp of objects. The important point she got to was the fact that the relationship of forces between an object with a person who sees this object, always changes. This means that the change within an object brings to a change in the relationship, but also in the way the person sees this object.

Also the context plays an essential role in this topic: in fact, an object put in a certain context can bring contrasting meanings, moreover it can establish multiple types of relation with the people who see it, on the basis of the context in which this object is put.

Specifically, in scholarly environment 5s the teacher ought to give her pupils the possibility to explain what they see plus the objects they see in reality even if these explanations are not proper.

The focus point is that incorrect explanations can permit the creation of the critical plus creative thought of the pupils.

Anna Sophie Galletto

È
un
bel
fare
sfida
e penso
a tutte le
volte che
ho provato
a cercare il
cambiamento
modificare la
vita per meglio
vivere nel mondo.
Porre gli oggetti
sotto diversa luce
poterli riscoprire
è cambiare visione di
quello che possiamo fare
riuscire a comprendere
le cose che ci circondano
in modo critico e profondo,
potrebbe cambiare il mondo
e il modo di percepire le cose.
Imparando a studiare i luoghi
comprenderemo il loro vigore
forza e importanza e imponenza.
Ripensare ai luoghi per renderli
veramente educativi e stimolanti
potrebbe diventare una bella sfida
per l'educazione e l'uomo post-moderno.

Andrea Vidal

Per quanto riguarda la semiotica se ne riscopre in senso UMANISTICO, e della lettura di questi spazi che emettono un URLO silenzioso o più che URLARE i significati, si può parlare di una sedimentazione di questi; ciò che è URBANO e l'architettura è ciò che modella e fa specchiare nel senso di URBANITA' i significati, la generazione di significati, come quelli di un testo non sono URGENTEMENTE collegati ad un codice. È piuttosto URGENTE l'analisi dei processi casuali di significazione. Quando si parla di significati si parla della relazione anche in uno spazio, come un'URNA ed un tavolo. Nella significazione, l'urna predicata all'URTO, e ciò può essere l'attenzione nei riguardi dello spazio, quindi è URGENZA di chi vede lo spazio arrivare a legarne ed analizzare i significati.

Angela Francesca Amato

La semiotica, Ha un carattere metodologico, Studia i segni e come questi hanno un senso nei processi comunicativi e interpretativi.

Tutti i segni possono essere considerati ideologici perché portano con sé un significato. La semiotica deve interessarsi alla vita, deve avere un carattere globale. Il pedagogo ha il compito di rimodellare la realtà e rivedere gli spazi.

Quindi si devono creare degli spazi educativi utili che possano permettere agli individui di sviluppare rapporti significativi, si deve cercare di modificare gli spazi in base ai rapporti che si possono sviluppare all'interno.

L'educatore e il pedagogo, nel loro progetto educativo, devono anche fare attenzione agli spazi scolastici.

Le aule scolastiche, anche con il passare degli anni sono rimaste sempre le stesse, mai nessuno fino ad oggi si è interessato a migliorare questo spazio educativo.

All'interno delle aule i comportamenti che avvengono sono già prestabiliti, in quanto:

entriamo, ci sediamo su delle sedie, banchi rivolti verso la cattedra,

questa disposizione impedisce all'alunno di potersi girare e poter esplorare.

L'aula limita l'autonomia e la libertà dei rapporti dell'alunno,

dobbiamo rendere gli spazi educativi divertenti e liberi,

cambiando questa restrizione anche degli spazi architettonici.

Per far sì che il processo

di apprendimento avvenga in modo

significativo e non sterile

si deve "ridere"

con gli

alunni.

Alice de Bei

Quando pensiamo a uno spazio o a un oggetto possiamo identificarlo come qualcosa di totalmente nuovo o già conosciuto, come frutto di una nostra personale invenzione o di qualcun altro, come qualcosa di significante o insignificante.

Il punto è che non pensiamo molto al vero valore degli oggetti che ci circondano e agli spazi in cui questi si inseriscono: c'è una forza interna a oggetti e spazi che cambia o apre a certe dimensioni che veicolano una certa visione del mondo. Si può parlare di segni spaziali e delle forze vettori di cui sono portatori.

Tali forze costringono verso un modo di agire, riflettere e concepire i segni di spazi e di oggetti. Ad esempio, lo spazio scolastico, così come l'abbiamo sempre conosciuto, è colmo di segni e significati risultato di una precisione visione umana, anche ideologica, che li ha pensati e costruiti: ma i segni architettonici sono via via diventati invisibili costringendo l'uomo all'impossibilità di agire liberamente nello spazio alienandolo entro spazi delimitati e limitati. Al fine di esaltare la propria libertà umana di creazione, libertà che rigetta la sottomissione ai rapporti di potere, è opportuno creare un mondo altro che contempi spazi e tempi di trasformazione.

Dobbiamo perciò imparare a leggere lo spazio, a criticare il mondo interpretando ogni segno attraverso la semiotica dello spazio ossia quel metodo di decifrazione dei segni. In tale prospettiva di semiotica globale, assumendo uno sguardo critico verso tutto quello che ci circonda, vengono de-totalizzati i segni, liberati, al fine di apprezzarne il senso prezioso che sta a fondamento.

A sostegno di questa visione, sarebbe opportuno che ogni individuo possa percepire se stesso non come mero ospite di uno spazio o dinanzi a qualsiasi oggetto, bensì come attore che compie, quindi, un'azione trasformatrice di tale spazio e/o oggetto a sottolineare la profonda connessione tra soggetto e oggetto.

Partecipando al processo di cambiamento dei significati di spazi e oggetti, consci del fatto che trasformare è sempre possibile nonostante le forze e rapporti vettoriali che interferiscono, dobbiamo prendere coscienza del progetto che modificherà la realtà. Vale a dire, bisogna individuare le motivazioni che stanno dietro alla progettazione di un certo spazio e/o oggetto e lo scopo che voglio realizzare mentre lo sto modellando, mediante un processo di dialogo con se stessi e gli altri.

Questa sete di conoscenza profonda, che è al contempo meta-coscienza delle cose e dei relativi rapporti/forze, consente la libertà.

Alessia Bortignon

SING
SIGNAL
SIGNATORY
SIGNATURE
SIGNBOARD
SIGNET
SIGNIFICANCE
SIGNIFICANT
SIGNIFICATION
SIGNIFICATIVE

SIGNS are always the fruit of human creation, so they always represent something full of SIGNIFICANCE and intentionality. All signs produced represent the intentionality of the author, or SIGNATORY.

Each of us builds its own world, its own SIGNBOARD of important concepts and elements, through an active process. Interpretants never repeat or duplicate what is interpreted: in every act of signification, the subject adds something new and SIGNIFICATIVE, moves it in another direction. The human being, through the semiotic ability to produce and combine signs, is capable of manipulating what is possible.

Semiotics is a method for reading and deciphering the world, so it must have a global character and it has to transform itself to understand reality.

Language is the tool for man's adaptation, its SIGNATURE in the world, through which traces are left. Language does not just represent a reproduction or a mirror of reality, but something SIGNIFICANT that allows us to plan and design our reality.

Language represents the communicative and inventive capacity, which allows people to create SIGNET with other people, through artistic creation, philosophical and scientific reflection, the production of myths, utopias and meta-operations. The texts that are created represent a historically stabilized discursive materiality, capable of producing other SIGNIFICATIONS.

Knowing means placing signs on signs, which form SIGNAL interpretative paths. We must not only accept the world as it is but it is necessary to transform it, as every person.

Vera de Antoni

Parole da utilizzare:

Progettare
Progettazione
Progettista
Progettistica
Progetto
Programma
Programmare
Progredire
Progressione
Progresso

Nello studio della semiotica è importante ricordare come ogni organismo crea e nutre attorno a se stesso, una serie di relazioni e ognuna di esse con diverse caratteristiche, in base alle proprietà che possiedono. In questo **progresso**, ogni organismo vive ed esiste nel mondo. È importante ricordare quindi come l'atto del "**progettare**" implichi una **progettazione** a livello testuale, ma allo stesso tempo bisogna dare spazio all'imprevedibile e al cambiamento del momento, partendo dal presupposto che ogni essere vivente è in continua **progressione** sia fisica sia spirituale. **Programmare** è fondamentale, ma bisogna essere flessibili alle casualità. Inoltre, essendo ogni organismo in relazione con altri, è essenziale che il **progettista** sia dentro all'ottica di creare un **progetto** con, e non un **programma** per: questo perché all'interno di questa **progettistica** è presente anche lui, quindi non sta creando qualcosa per qualcun altro, ma sta costruendo qualcosa di cui ne fa parte anche lui stesso. Questa visione è distante dalla visione tradizionale della scuola odierna, ma per poter **progredire**, è necessario attuare dei cambi direzionali per permettere il cambiamento.

Valentina Mantoan

The reality is multiply because it's always changes, therefore we

Ask ourself how it should be studied. If scientific

Research is based on data collection and analysis

To arrive at the final result, the Education's professionist can not use this

Made because the center of Their studies are persone,

that are very

different from

each

other.

Sofia Soncin

Lipography: without “V” and “Q”

According to the semiotic of space, space is a system of signs and symbols. Each sign is an ideological product of culture and it must be considered within a triadic relationship, which always implies: something material, the interpreted and the interpretant. In the interpretation process, the subject adds to the interpreted something new, refracting the sign. The semiotic of space studies the meaning that is communicated through forms and spatial arrangement, and the influence of this in human conduct. Lotman refers that architecture is a set of signs and symbols. Architecture is a manifestation and the expression of the culture of a particular society or community. Each culture has its own architectural style, its own building materials, shapes, colors and layout of spaces (which communicate different cultural and ideological worth).

The philosophical objects are proposed as a way of existing, as a gesture of rising/foundation/ installation — although this is not about objects conferred, absolute, not a part of a material culture. Scientific thinking treats each being as “an object in general”, as if it were nothing more than something predestined for our artifices. For scientific thinking, being an object means standing in front of us only because it's perceptible. The philosophical object cannot be stuck in a deadlock exteriority, becoming a limit for the perception. Therefore, a new practice (who associate the ocular with the oral) could be inaugurated: the reification of the research objects.

Sara Forte

Dizionario

Dieci parole di seguito del dizionario che devono essere contenute nel testo:

- umiltà
- umore
- umorismo
- umorista
- un una
- unanime
- unanimità
- uncinare
- uncinetto
- Trovandomi con tutta **umiltà** a scrivere questo testo riguardante il tema della mappatura, mi pongo alcune domande, ovvero mi chiedo se **una** ragazza di giovane età nonostante i suoi studi pregressi riesca a comprendere profondamente e poi scrivere qualcosa riguardante ciò che sta alla base delle relazioni, delle azioni e dei pensieri dell'essere umano.

Ho letto molte cose, e in *Universal Principles of Design* di William Lidwell Kritina Holden e Jill Butler mi ha fatto riflettere il tema della mappatura. Basandomi anche sugli scritti ho iniziato a riflettere sulle rappresentazioni mentali, sulle esperienze delle persone e come esse incidano in modo massiccio sul modo di comprendere ed interagire con il mondo che ci circonda.

Può infatti accadere che uno stesso gruppo di persone da determinate azioni si aspetti in modo **unanime** determinati risultati.

Un esempio potrebbe essere un gruppo che vede una graziosa signora, magari anziana seduta su una poltroncina con accanto gomitoli di lana, filati, ferri per lavorare a maglia e un **uncinetto** in mano. L'aspettativa in questo caso sarebbe quella di vedere questa stessa signora creare qualcosa con l'uncinetto e i filati, ma se questa invece lo usasse per altri scopi? Per ad esempio **uncinare** qualcosa? E quindi non per creare qualcosa con la lana e i filati?

All'**unanimità** si resterebbe spiazzati perché le aspettative non corrispondono a ciò che ci si era immaginati. Non si tratta di **umorismo**, non sono un'**umorista**, anche se sono dell'**umore** di essere scherzosa in quanto imparare anche attraverso esempi simpatici non dispiace.

L'idea era quella di far capire che ci sono delle aspettative, delle convinzioni su cose riguardanti la vita di tutti i giorni che ci danno la sicurezza di sapere ciò che avviene dopo, ciò che succederà. Queste però alle volte dipendono anche dall'ambiente, dallo stato, e/o sulla cultura di appartenenza.

Bertocco Debora

No letter A Semiotics is the study of signs.

The sign is ethnic text.

The signs suggest different senses.

They bring different effects in the sites, where the persons live. Design studies how different forces with different signs.

In this method it is possible to improve the system of schooling.

The object of philosophy studies different uses.

These uses bring effect on knowledge of persons.

The object of philosophy is concept study, with the intent of the study possibly differing over time.

It is the result of the curiosity of students.

It is used to improve knowledge through experience, it permits us to produce different questions or curiosity on topics.

The object of philosophy could improve the system of schooling.

Elisa Polet

Lipografia (tolta la lettera U)

La semiotica è la scienza generale dei segni, è il metodo per che si legge il mondo e decifrare i segni che portano e che siamo in grado di capire. Ci sono state molte persone importanti per il significato della semiotica, ovvero Eco, grande scrittore. Altre persone hanno pensato che la semiotica debba avere carattere globale, deve interessarsi della vita e molto altro. La semiotica è anche la capacità di leggere il mondo, di prepararsi ad affrontare il mondo e trasformarsi perché il mondo possa vivere. Codesta e anche la capacità di animali, alberi, e anche di noi persone. Nella prospettiva di semiotica globale, c'è anche il metodo totalizzante perché identifica ciò che è desiderio di totalità e fa sì che si scomponga per pensare a come è fatto, che tipo di potere coinvolge. La semiotica è vista anche come metodo per apprendere. La semiotica e la semiosi hanno la correlazione complementare e la principale è la modellazione della realtà, che è anche il compito principale del design, e del pedagogo: pensare agli spazi, e il rapporto che hanno nello spazio. Ciò che si vorrebbe cambiare, proporre, stabilire è creare spazi che sono propensi a codesti rapporti;

Per l'analisi della semiosi è stato importante dire anche che ogni singola persona deve fabbricare per sé il proprio mondo.

Il *mondo proprio* analizzato dallo scrittore Ivanov, non significa che è processo attivo alla elevazione della nostra realtà, ma che bisogna parlare del gergo perché è ciò che chiamiamo modelling process.

Il design è importante perché è il modello reale di come i segni per esprimersi sono segni spaziali.

Malena Arrondo Fernandez

Words: editorial, editorialista, edredón, educación, educado, educador, educando, educar educativo

Existen numerosas reflexiones que tratan de abordar la semiótica del aspecto escolar. Contiene un carácter metodológico que se centra en ver cómo los signos influyen en los procesos comunicativos e interpretativos.

La semiosfera tiene un papel fundamental en la formación y modelado de los procesos de aprendizaje, sugiriendo que la interacción con signos y símbolos afecta al conocimiento durante el aprendizaje.

Cada organismo, según afirma Uexküll, crea a su alrededor una red de relaciones con distintas propiedades organizando y dirigiendo su propia existencia. Por ello, cada uno observamos, asimilamos y organizamos el mundo desde un punto de vista diferente, ya que el ser humano también lo es.

Del mismo modo, se realiza una exaptación del lenguaje humano que no solo cumple funciones comunicativas básicas, sino que también hace posible la creación de mundos abstractos y la liberación del individuo

de la realidad inmediata. Cabe destacar la naturaleza ideológica de los signos y la importancia del texto en la transmisión de cultura y subrayando la dinámica y renovación constante en el proceso de interpretación y que supone un pequeño paso para crear seres humanos **educados**.

En este contexto historiable, es esencial considerar la influencia del **editor** y la **editorial** en la transformación de estas ideas. Un **editorialista** puede enriquecer el contenido, actuando como un **educador** que guía en la manera de interpretar del lector. Así pues, metafóricamente hablando, **el edredon** simboliza el conocimiento que se teje o crea en el proceso **educativo**.

En resumen, la **educación** del **educando** está fuertemente condicionada por el papel ejercido por el **educador**. Esta compleja tarea de **educar** está directamente relacionada con la necesidad de comprender la conexión de las ideas con su contexto histórico, ya que estas se ven modificadas por el tiempo y las circunstancias y que además nos otorgan una comprensión más completa del mundo.

Nicole Pisoni

Iconico

- 03 Idea
- 04 Identico
- 05 Ieri
- 06 Ideare
- 07 Idioma
- 08 Idolo
- 09 Idrante
- 10 Idromassaggio
- 11 Idrosolubile

Ieri volevo annaffiare il mio giardino ma non avendo l'acqua perché le tubature sono state chiuse per l'inverno troppo freddo, ho pensato allora di utilizzare l'**idrante posto sulla strada. Mentre collegavo il mio tubo mi è venuta l'idea** di sviluppare un **iconico** disegno sul mio prato, con una scritta in lingua inglese (**idioma** diverso dal mio) e nello stesso tempo creare una figura stilizzata di Mel Gibson il mio idolo. **Volevo farlo identico** alla mia vicina, perché non ho abbastanza tempo per **ideare** da zero il progetto per il mio giardino. Il freddo era pungente e rientrando in casa ho deciso di fare un bel bagno caldo nella mia vasca **idromassaggio, con le bombe idrosolubili**, profumate e rilassanti.

Erika Buttera

Lipografia — testo scritto senza la lettera U

Cos'è la semiotica? La semiotica, come sostiene Morris, rinomato filosofo, è il metodo per leggere e decifrare il mondo attraverso i segni. Morris lavorò ed insegnò con l'italiano Eco, anche egli filosofo di grande espressione. Eco definisce la semiotica “metodo per affrontare il mondo, di leggere il mondo”; lo definisce il “metodo della semiotica globale”, potremmo definirlo totalizzante. Perché facciamo sta prefazione? Il design si serve dalla semiotica proprio allo scopo di plasmare e modellare la realtà. Modellare, plasmare e creare lo spazio didattico in modo positivo a livello scolastico è di forte impatto anche per il mondo esterno. L'ambiente esterno, il mondo, si rispecchia nelle classi: i conflitti, i cataclismi, hanno forte impatto nell'ambiente scolastico, ma allo stesso tempo è l'ambiente ideale per delle interazioni positive. L'ambito scolastico favorirà la crescita di generazioni meno propense al conflitto, ad esempio, che a loro volta si rifletteranno nella società. La semiotica, in collaborazione al design ha il potere di creare e favorire la crescita delle generazioni che, dopo di noi, potrebbero cambiare in meglio il mondo.

Rosalba Defina

Con esclusione letteraria Vorrei esporre questo seguente pensiero inerente le costruzioni di forze che ci cingono tutt'intorno e quelle in cui il soggetto è primo interprete.

L'interesse verte nello scoprire le forze che spingono i processi educativi in certe condizioni. Vorrei porre l'impegno nel prendere le riproduzioni dei grovigli e distinguere le sfide del percorrere e del dirigersi su un sentiero o percorso.

Il soggetto è spinto verso l'uscio per proteggersi e reperire soluzioni per essere indipendente e non più prigioniero delle cose visibili che dovrebbero tenere l'essere invisibile.

L'invisibile è un costrutto complesso delle menti perché le strutture delle leghe impongono ed offrono percorsi imposti e se il soggetto si mette contro il modello preposto, ne produce nuovi e lo stesso individuo viene immerso in un contesto in cui le strutture di potere si evolvono di continuo producendo corpi docili che si muovono su schemi decisi con poteri superiori.

È utile porre interesse verso ciò che i soggetti vedono e sentono, producono per volgere, rendere comprensibile gli elementi colti per costruire molteplici e diverse strutture che proteggono l'essere invisibile delle cose per resistere nel tempo e sospendere certe forze che esprimono condizioni di limite nelle menti del soggetto e nelle costruzioni del proprio modo di essere.

Il produrre un'estensione in cui emergono i nessi e le connessioni degli individui permette il procedimento di stimoli che progrediscono impegno e precisione, lo zelo per resistere nel mondo e produrre mezzi che offrono prospettive diverse che spingono il soggetto, in freedom, in un contesto concreto e ricco in cui ci deve essere sospensione di giudizio.

Il soggetto è condotto sull'intenzione che egli stesso vuole non servendosi di un metodo o di ruoli specifici, non con fini bensì con esperienze che rendono il soggetto indifeso ed esposto con linee che conducono fuori delle cosiddette confort zone e, così, muovere le menti verso le libere condizioni istruttive che seguono l'essere libero e volgono gli occhi in modo diverso, in direzioni differenti verso ciò che ci cinge.

Gloria Judith Parolin

Shifting Schools: A Semiotic Study in S

Semiotic shows strategies so schoolteacher shift spaces, sessions same as school. Some scientific statement showed some sitting structure shift — student standpoint subsequently stretched scholar's speeches. Shuffling schools in student's sake set several switches, substitutions is so strenuous since some skeptical schoolmarm stay settle-in some stale schemes. Same sessions shouldn't stay solely static saving students slow stuffy speeches. Some sample substitutions show some solid settlement suitably student's scores. So, shift sometimes should swell schools, since several switches snatch some span sandwiching some stale session; simultaneously some streamlined sessions should shorten shock swish.

Luisa Enzo

13 Continuamente
12 ricercandomi
11 dappertutto
10 osservando
09 amorevole
08 costante
07 libertà
06 oppure
05 dolce
04 noia
03 qui
02 io
01 e...
02 lì
03 nel 04 caos
05 posso
06 altrui
07 trovare
08 pacifica
09 giocosità
10 essenziale
11 stratagemma
12 conservatosi
13 temporalmente

Irene Bonomo

Text with restrictions: writing about suspension forces and the establishing of limits including 10 words from the vocabulary:

- 12 Chair
- 13 Chairlift
- 14 Chairman
- 15 Chairmanship
- 16 Chalet
- 17 Chalice
- 18 Chalk
- 19 Chalkboard
- 20 Challenge
- 21 Challenger

I've been tutoring children for a few years, and one of the things that I've learned through this experience is that it's really hard to have them sit on a chair for too long. In fact, this object often feels like a chairlift, that keeps them from moving because it has a bar that pressure down their bodies. This is the result of obligating young students to keep the peace (silence, not actual peace) in the classroom by obeying, thinking that this is the only way in which discipline can be preserved.

The chair is one of the most common symbols used to refer to school, veicolating the idea that the strict teaching method has the chairmanship in formal educational environments.

Some other symbols frequently used in learning representations are chalk and the chalkboard, instruments belonging to the teacher. In fact, the person that has this role is most of the times considered as the chairman of the educational activity, he owns every responsibility and every good student must listen to his words, with no possibility of replying.

So, being aware of this kind of analysis can be perceived as a challenge by educators, since learning how to read the environment leads to criticizing the system in which we live, and not everyone is ready for this overthrow, even though the learning itself should aim to be a challenge in deconstructing reality.

In this way, we can make the invisible forces acting in educational environments visible, known and perceived as influencing the process. Consequentially, it can be a way to start a rebuilding of the world, as it is an emergency for the historical time in which we live. School is still promoting an old way of learning, while society keeps following the contemporary progress.

In order to bring these big steps to action, we need to begin by varying the forces in local realities: if a concrete object is modified, the same will happen for the actors that are related to that thing. There's then a possibility to actually get over the old dominant culture to set up a new space with features that fit the society in which it lives.

For example, in order to make students feel free, while learning, we can move the classroom setting into a chalet, in which the relationship between students and teachers is perceived differently, because the combination of forces influencing the system is different. Another option to make this happen can be changing the time setting: the teacher can make up a history lesson by wearing costumes and props depending on the age. The educator can use a round table to talk about Middle Ages while students drink their water from personal chalices.

Ines Naji

Text with restrictions:

01 Mud ball

02 Topic covered by prof. Barenco

The human being can design his own Umwelt, manipulating the possible, the impossible, the absent, the hypothetical and the predictable.

In human culture practices, it is the displacement of an object towards other interpretants that creates significances, creates culture.

Humanity had been developing from language as an adaptation to the world and to the emerging social life.

The human being is emancipated from the simultaneous occurrence of the sign-referent-adherence to the context.

Signs must be considered within a triadic relationship, which involves something material, the interpreted and interpretant.

Interpretative routes: the process that links interpreted to interpretants in an open series of interpretants.

The study of ideological creation must necessarily be linked to the possibility of language.

The human being is emancipated through the capacity to produce and combine signs.

Human semiosis, as a sign, allows meaning and action on absent things.

Lotman says that: "The historian necessarily needs to deal with texts".

Semiotics should not be taken as a discipline/theoretical set.

Objects in the world have a value in themselves.

In a global semiotics, a method is detotalizing.

Language is not a mirror of reality.

Human languages goes beyond mere operability.

Design with, not (de)sign for.

Every sign is ideological.

Analizing new perspectives.

Critical sense.

Understand.

Lettera che non può essere utilizzata: M

Il linguaggio è l'espedito attraverso il quale si trasferiscono e si dividono i significati, e la scienza dei segni si inserisce in questo a disciplina che studia i segni e i loro significati all'interno di un contesto culturale. La scienza dei segni esplora la strada in cui i segni linguistici, le parole, le figure e i gesti, ci parlano di concetti e idee. In questo contesto, il linguaggio diventa il veicolo principale attraverso cui si esplicano e si interpretano i segni, fornendo una struttura chiave per l'analisi della scienza dei segni. Il linguaggio è intrecciato con la cultura. Ogni gruppo culturale sviluppa una propria rete di significati e segni, che si riflette attraverso il linguaggio utilizzato e interpretato. La cultura influenza la scienza del significato delle parole, le espressioni di esse, le frasi, i loro significati. Attraverso il linguaggio, la cultura passa da una generazione all'altra, creando un passaggio tra l'espressività linguistica e l'identità culturale.

La scienza dei segni, dunque, funge da ponte tra il linguaggio e la cultura, consentendo di esplorare in profondità i segni linguistici che riflettono e influenzano i valori, le credenze e le pratiche dei diversi gruppi di persone. Analizzare il linguaggio attraverso questa prospettiva ci offre uno sguardo più approfondito sulla difficoltà delle relazioni tra il linguaggio, la cultura e la costruzione del significato. L'ideologia dei segni è una prospettiva filosofica che si concentra sul valore e sulla natura dei segni nel capire l'universo. Questa corrente di pensiero affonda le sue radici in diverse discipline, tra cui la scienza dei segni e la filosofia

del linguaggio. Esplorare l'ideologia dei segni ci consente di analizzare le rappresentazioni che influenzano la nostra percezione, il nostro linguaggio e la costruzione della realtà. La scienza dei segni può essere intesa: In chiave di lettura: abbraccia la scienza dei segni, essa è la disciplina principale. Studia i segni e i loro significati, analizzando il fatto che rappresentazioni, linguaggio e gesti contribuiscono alla creazione di significato. Questa prospettiva offre uno sguardo critico sulle diverse visioni con cui si osserva e si prova a capire l'universo attraverso i segni. La costruzione sociale della realtà: secondo l'ideologia dei segni, la realtà è costruita dalla società attraverso l'uso condiviso di rappresentazioni e segni. La percezione individuale è influenzata dalle convenzioni culturali e linguistiche, portandoci a vedere l'universo ognuno con la propria soggettività; basandoci su un apparato di segni condiviso. Arbitrarietà del segno: è un concetto cardine, che significa che non c'è una connessione intrinseca tra un segno e il suo significato. Le parole sono arbitrarie nel senso che, per dire, il nesso tra la parola "albero" e l'oggetto reale è basato su convenzioni linguistiche e culturali. Diversi caratteri del linguaggio: l'ideologia dei segni riconosce che il linguaggio va oltre la facile inculcazione di notizie. Oltre al significato denotativo, i segni portano con sé aspetti culturali e contestuali che arricchiscono il nostro linguaggio. La natura non statica dei segni: i segni sono soggetti a variazioni nei periodi e nello spazio. L'evoluzione delle lingue, la creazione di nuovi segni e il depositarsi dei significati sono processi che l'ideologia dei segni considera sostanziali per capire la difficoltà del linguaggio dei segni.

Maria Teresa Aguilar Gómez

Dictionary

Words chosen: nowadays, number, normal, not, none, now, notion, noun, object, obvious.

It is obvious that semiotics has an important role in understanding communicative processes. Nowadays, semiotic is considered as a way to analyze the number of signs' roles, taking into account that it is not a discipline, but a method.

Now, let's talk about human language. None adhere to a single reality and humans are a specie that participates in both organic and inorganic worlds. Human language as human exaptation allows the creation of world, myths and utopias.

The noun "sign" always involves three aspects: something material; the interpreted, which is the part of the world to be known; and the interpretant, which is another sign that gives meaning to the first.

Professor Theodoropoulou explores the notion that everything is a construct shaped by our conceptions and perceptions. She also introduces the idea of philosophical objects as modes of existence and puts emphasis on their dynamic relationship with subjects. She suggests that objects exist not only as static entities, but also as dynamic elements connected to the process of thought and existence.

Laura Risquez Delgado

Mudball

The exploration of semiotics in class emphasizes its methodological nature for a global or life semiotics that criticizes universalist approaches. The Moscow-Tartu school, including scholars like V. Ivanov and Lotman, stresses the importance of building models. Uexküll's contribution highlights how living organism creates relationships with their environment. The rejection of the traditional fracture between humans and other beings is discussed, viewing human existence as a discontinuity in community. Human language is seen as an exaptation, enabling artistic creation and reflection. The ideological nature of sign is explored emphasizing that every sign is ideological. Lotman's perspective on architecture sees it as a microcosm of the global structure of the world, contributing to cultural practices. The elements of architectural text are examined, highlighting syntactic and semiotic organizations, ideological meanings, and recognizing reading possibilities. The importance of recognizing human values, text-context relations, and the dynamic nature of spatial text is emphasized, especially in educational environments. Overall, the classes promote a critical understanding of semiotics and architecture, recognizing individual's active role in constructing their lives and worlds.

Alice Parpajola

Secondo Charles Morris la semiotica non sarebbe da considerare come una disciplina o un insieme teorico, bensì come un modo di percepire come i segni hanno un ruolo nei processi legati alla comunicazione e all'interpretazione; pertanto, la semiotica ha un carattere metodologico.

L'architettura della classe è uno spazio creato con intenzionalità e quindi con segni architettonici. Noi come educatori dobbiamo occuparci di questi segni ma non è facile perché questi segni si sono fatti impercettibili, sono segni di un'attenzione che sospende l'intenzionalità delle persone. Bisogna dunque fare in modo che l'attenzione sia messa in quel segno non per la sua funzione, ma per l'intenzionalità.

È quindi necessario che lo spazio scolastico sia uno spazio di trasformazione di modo e di tempo: imparare a interpretare lo spazio significa imparare a interpretare il mondo e comprendere il funzionamento del modello di una stanza, significa comprendere il funzionamento del modello del mondo.

Comprendere gli elementi dei testi architettonici scolastici implica il collegamento ad alcune domande fondamentali:

- 01** Il riconoscimento delle loro forme testuali come organizzazioni sintattiche e semantiche capaci di significato ideologico, mentre rappresentano modalità specifiche di panoramica in una dimensione culturale specifica. Questo significa che abbiamo come compito la comprensione degli elementi dello spazio scolastico, il quale è un testo e quindi ha un significato ideologico.

- 02** La ricerca del suo centro di significato e del suo centro semiotico come il punto in cui le forze sono al massimo grado.
- 03** Il riconoscimento delle possibilità di lettura come ricostruzione e risposta ai significati contraddittori e in dialogo tra l'autore e i molteplici significati che si manifestano nelle angolature del mondo, tra le quali il testo è collocato come una posizione di lettura concreta, ma aperta. È la possibilità che abbiamo tutti di letture, le quali implicano decostruzioni.
- 04** La comprensione che gli elementi del testo architettonico sono intrecciati attorno a una qualità umana, come momenti combinati di una totalità aperta e contestata. È la coscienza che tutti questi segni architettonici sono disegnati attorno a un significato: il significato di cosa può essere un uomo e di come questo mondo può essere possibile.
- 05** La ricerca delle relazioni testo-contesto nei loro giochi di forza in cui appaiono immagini e concezioni del mondo, del cosmo, dell'essere umano. La ricerca di questi giochi di forze, in cui c'è una forza che costringe e una forza che non si sottomette, significa fare in modo che le forze di trasformazione si mettano in luce.
- 06** La comprensione che un testo spaziale ha le forze rappresentate in relazioni scalari e che l'esistenza di queste forze si rintraccia

negli elementi temporali che le saturano e tensionano fino al punto di massima distensione. Significa quindi capire quali sono i rapporti di significato che mi obbligano.

- 07** Il riconoscimento delle possibilità di cambiamenti permanenti ed esplosioni, tramite gli scontri tra le immagini umane e l'esistenza reale delle relazioni umane negli spazi architettonici scolastici, e la necessità di un'intenzione pedagogica per metterle in luce e sostenerle. È sempre possibile la trasformazione, la de-costruzione, non abbiamo alibi per non farlo, significherebbe accettare il mondo così com'è, e questo è inaccettabile.
- 08** Il principio che partecipiamo a questi processi in modo critico, riconoscendo l'autorialità e il protagonismo umano nei bambini, nei ragazzi e negli insegnanti che sono i soggetti dell'atto negli ambienti didattici e pedagogici, in relazione alla costruzione dinamica e critica delle loro esistenze e dei loro mondi. Noi non abbiamo alibi per non partecipare a questo processo.

La cosa più importante è progettare con e non progettare o (de)signare per. Possiamo proporre la ricerca dei centri di significato negli spazi architettonici e nelle loro relazioni nella cultura, cercando i programmi culturali che rafforzino la stabilità della loro organizzazione e le forze di esaltazione del linguaggio che forzano la derogazione dei segni stabilizzati, che (de)signano lo spazio-tempo scolastico nei loro centri di esistenza.

Ascoltando la lezione della professoressa Theodoropoulou ho immaginato che questa ricerca dei centri di significato negli spazi architettonici possa accadere anche grazie al suo progetto con gli oggetti filosofici. Nell'ambito didattico e pedagogico, lo scopo di questo progetto è una sensibilizzazione mirata al riconoscimento dell'elemento filosofico, alle sue possibili apparizioni e scomparse.

Gli oggetti possono esistere sia come risultato di un'intenzione fantasiosa che li modella e li definisce, o da soli ma in una relazione dinamica con i soggetti. La loro declinazione e propensione all'oggettualità li rende intensi, combinando una forza interiore con un moto esterno che è il moto di potenza per essere potenzialmente oggetti. Infatti, non c'è oggetto senza definizione che lo stabilisca tale, epistemologicamente, esteticamente ed eticamente. È necessario uno sforzo per raffinare sempre la definizione dell'oggetto e questo sforzo è epistemologicamente, esteticamente ed eticamente importante.

Giorgia Rami

Semiotics is a method used to decipher and **intercept** what signs carry and what we are able to understand. It must have a global character, the ability to read the world and prepare to face the world, to transform ourselves so that the world can live in us. We must learn to read space and learn to critique the world. Semiotics has a double life, because it shapes the world, but at the same time changes can be made according to what arouses the most **interest**. Architectural signs can be interpreted. A designer must understand that first of all, signs are always a human creation and are not natural since they are created and produced with a specific **intention** by each individual. Every living organism acts around itself a network of relationships with the specific properties of the objects around it. In this process, it organizes and conducts its own existence, actively existing in the world and **interacting** with it and with what makes up and characterizes it. No longer assuming the rift of classical philosophical anthropology between the human being and the rest of living beings, but understanding this living human formation as a discontinuity in continuity, we take the human being not as something equally, but something different, a species that participates equally in the organic and inorganic world, but with the specificity of its species, which is language. The latter, allows for the emergence of multiple **interactions** but not only that, it gives a way for human beings to adapt

through the production of their own world, the invention and hypothesis of the world of others, artistic creation, philosophical and scientific reflection, and the production of myths, utopias and meta-operations. Human language can become exaltation, of something that we tend to **inter** ourselves, that is, what determines me to be as biological. Man passes over biological determinism, does not accept what biology determines but actively creates through a combinatorial capacity: we are able to design our own reality, through an **interchange** of signs with others, thus going on to create a plot, a story and thus a culture. This human language came into being as an overcoming that made it possible to **intercept** i.e., prevent deterministic conditions, with the purpose of not submitting to what the world imposes on me.

The objects of the world — physical bodies, tools, consumer products — have a value in themselves, fully coinciding with their own physical or functional nature; they can become signs, perceived as symbols that refer to reality external to themselves. The relationship of forces between an object and the person who sees it is always changing. So the change within the object leads to a change in the relationship and the person, creating a change in their **intercourse**. In conclusion, context also plays an important role, as it **interferes** both in relationships with the people who see it but also in taking on different meanings.

Sonia Zecchin

Coimputato, coincidenza, coincidere, coinquilino, cointeressare, cointeressato, cointeressenza, coinvolgente, coinvolgere, coinvolgimento.

Per comprendere cos'è una mappa, la si può pensare come un **coinvolgimento** di più aspetti di un luogo, di un concetto o di un argomento. Ogni singolo elemento che la caratterizza è **coimputato** e **coinvolto** in questa fitta rete di relazioni e non uniti da una semplice **coincidenza** di aspetti. Come possiamo bene comprendere, gioca un ruolo importante la vastità dello spazio o dell'argomento che la mappa dovrà affrontare, in quanto una rappresentazione di un'ampia zona o tematica non **coinciderà** mai perfettamente con la realtà, piuttosto apparirà come una semplificazione dello spazio o dell'argomento. Mentre, al contrario, se dovrà rappresentare un'area circoscritta o un tema specifico, la mappa sarà più dettagliata e risulterà forse, anche più **coinvolgente** della prima. Talvolta quindi risulta importante una **cointeressenza** tra diversi professionisti per creare una mappa, che possa **cointeressare** utenti diversi sulla base lavorativa, professionale, etc. Ecco che nell'elaborazione di una mappa ogni singolo **cointeressato** potrà apprendere prospettive e visioni altre nel leggerla e nel guardare a determinati eventi. Per concludere, possiamo quindi vedere come ogni singolo aspetto che la compone, possa essere visto come un **coinquilino**, che abita insieme ad altri uno stesso spazio, aggiungendo in luogo un qualcosa di proprio.

Paulien Gielis

I AM
NOT
SURE
IF IT'S
TRUE OR
FALSE OR
PROBABLY
IN BETWEEN
BUT I WANT TO
SAY THAT WHEN
WE THINK ABOUT
ARCHITECTURAL
TEXTS, THEY COULD
BE CONSIDERED AS A PHILOSOPHICAL ART
OR OBJECT TO WHICH WE
CAN GIVE IDEOLOGICAL
MEANING BUT ANYWAYS I'M
SURE THAT THIS IS UNSURE
BECAUSE IT'S DIFFICULT TO
SAY WHETHER OR NOT OBJECTS
ARE PHILOSOPHICAL OBJECTS

3

SEMIOTICA DELLO SPAZIO

3

SEMIOTICS OF SPACE

Sign e (de)sign. Per una semiotica degli spazi scolastici

Marisol Barenco de Mello
Universidade Federal Fluminense

Questo ucciderà quello!
(Victor Hugo, Notre Dame di Parigi)

Victor Hugo scrisse a Notre Dame di Parigi che il libro, come testo, avrebbe ucciso l'architettura. Ma abbiamo davvero perso la capacità di leggere i testi architettonici, come testi spaziali? Questa è stata la domanda che abbiamo posto agli studenti del corso di Laurea Magistrale in Pedagogia dell'Università di Padova, in occasione della mia partecipazione come ospite al corso *Design of Educational Environments*.

Cosa sarebbe un testo architettonico? Sulla base di un'ampia letteratura affermiamo che un testo architettonico sarebbe l'insieme di segni d'un linguaggio artistico o un progetto-design, fatto dalla mano umana, che rende lo spazio significato. Charles Morris (2012) afferma che la semiotica ha un ruolo metodologico e che anche i segni svolgono un ruolo nei processi comunicativi e interpretativi. Come testo, è il suo linguaggio — caratteristica specifica della specie umana e creato come semiosi cioè la capacità di adattamento al mondo — a dare un senso alle cose e ai rapporti. Però, il linguaggio diventa propriamente umano, nel corso dell'evoluzione, quando diventa *esattamento* (Gould 1991, 2012; Santi 2019), ovvero forma di adattamento creativa e deviante dalle funzioni dominanti. Il parlare ha permesso al linguaggio di assolvere alla comunicazione verbale

Sign and (de)sign. For a semiotics of school spaces

Marisol Barenco de Mello
Universidade Federal Fluminense

This will kill that!
(Victor Hugo, Notre Dame di Parigi)

Victor Hugo wrote in Notre Dame in Paris that the book would kill architecture, as a text. But have we really lost the ability to read architectural texts as spatial texts? This was the question we asked the students of the Master's Degree in Pedagogy at the University of Padua, on the occasion of my participation as a guest lecturer in the course *Design of Educational Environments*.

What would an architectural text be? Drawing on extensive literature, we posit that an architectural text consists of the signs of an artistic language or a project-design crafted by the human hand, which endows space with meaning. Charles Morris (2012) states that semiotics has a methodological role, and signs also play a role in communicative and interpretative processes. As text, it is language — the specific characteristic of the human species, created as semiosis, that is, the ability to adapt to the world — to give meaning to things and relationships. However, language becomes properly human, in the evolution process, as *exaptation* (Gould 1991, 2012; Santi 2019) or a form of creative adaptation that deviates from dominant functions. Speech has enabled language to fulfil verbal communication through the creation of symbolic systems, which have evolved or transformed for other uses, or even for no use at all.

attraverso la creazione dei sistemi simbolici, evolvendosi o trasformandosi per altri usi, o anche per nessuno.

Invece di adeguarlo come segno a un referente, riproponendolo o raffigurandolo, il linguaggio umano come parola parlata/parlante annulla la coincidenza parola-mondo e devia verso: l'invisibile, l'assente, il non ancora esistente, il non più esistente, il surrogato e metaforico, il possibile e l'impossibile, il proiettabile e prevedibile nonché l'immaginario e simulato, l'imprevedibile, l'utopico, l'artistico, l'ipotetico.

Il linguaggio umano diventa altresì, secondo Roland Barthes (1985), scrittura, cioè la capacità specie-specifica umana, capace di creare altri mondi, senza adattarsi a uno solo. Con Thomas Sebeok (2001) impariamo che la semiosi è modellazione della realtà e che ogni specie modella il mondo a modo suo. Gli esseri umani modellano per esattezza la semiosi umana è critica o semplicemente ludica (Santi, 2023), perché mette in crisi i modelli stessi. Ogni modello architettonico è un modello del mondo con una funzione semiotica, che va criticata nel processo di modellazione e costruzione.

Quindi, segni architettonici — come testi artistici e, proiettivi — sono linguaggi, mescolamento indistinguibile di ad/esattamento umano, capaci di modellazione dell'universo, pur essendo modellizzati da quest'ultimo.

Lotman (2004; 2022) dice che ogni testo è un programma condensato di tutta la cultura e, quanto più ci avviciniamo al centro dei testi, tanto più cresce il loro valore semiotico, il loro senso, la loro capacità di farci vedere la cultura come monade. Anche Bachtin (2004; 2014) afferma che al centro di un testo — di qualsiasi genere, anche

Instead of adapting it as a sign to a referent, reproducing or depicting it, human language as spoken/speaking word cancels the word-world coincidence and deviates towards: the invisible, the absent, the not yet existing, the no longer existing, the surrogate and metaphorical, the possible and impossible, the projectable and predictable, as well as the imaginary and simulated, the unpredictable, the utopian, the artistic, the hypothetical.

Human language becomes, according to Roland Barthes (1985), writing — that is, the species-specific human capacity to create other worlds, not merely adapt to one. With Thomas Sebeok (2001) we learn that semiosis is modeling of reality, and each species models the world in its own way. Human beings model for precision, human semiosis is critical or simply ludical (Santi, 2023), because it puts the models themselves into crisis. Each architectural model is a model of the world with a semiotic function, which must be criticized in the process of modeling and construction.

Therefore, architectural signs — like artistic and projective texts — are languages, an indistinguishable mixture of human adaptation, capable of modelling the universe, while being modelled by it.

Lotman (2004; 2022) says that every text condensed programme of the whole culture, and the closer we get to the centre of texts, the more their semiotic value, their meaning, and their ability to make us see culture as a monad grows. Bachtin (2004; 2014) also states that at the centre of a text — of any kind, even artistic — produced as a space-time representation of the world, we find the image of human and his/her world

artistico — prodotto come rappresentazione spazio-temporale del mondo, si ritrova l'immagine dell'uomo e del suo mondo in lotta contro le forze centripete presenti nel mondo sociale, che lo vogliono stabilizzare, monologare il suo senso.

Ogni testo, dunque, in quanto parte della cultura, è sotto la spinta di due opposte tendenze (la doppia vita semiotica del testo): 1) le forze che cercano di fissare i sensi; le forze ordinate, che stabilizzano l'informazione; le forze centripete; 2) le forze che destabilizzano i sensi, che temporizzando gli spazi aumentano la capacità plurivoca e polilogica, deuniformizzando e aumentando l'entropia; le forze centrifughe, esplosive, che generano l'imprevedibile. Quanto più la regolarità aumenta, più le strutture si appiattiscono — aumenta l'entropia; e quanto più crescono la plurivocità e disuniformità, più le forme si movimentano — aumentano le forze anti-entropiche. In ogni segno della cultura possiamo vedere queste forze all'opera e in ogni momento è presente l'opportunità di cambiamento.

Attraverso queste premesse possiamo penetrare nella giungla di significati storicamente intricati e raggiungere il loro nucleo di significato, il loro centro semiotico, l'immagine avvalorata di umano che è al loro centro. Questo avviene anche nei testi architettonici, che è ciò che intendiamo proporre.

Quando si parla di testi di architettura scolastica, degli spazi scolastici, dobbiamo capire che le serie architettoniche — strutturali e dinamiche — sono sempre in un dialogo teso con le serie non architettoniche, cioè, con il progetto pedagogico, le teleologie educative e le filosofie guida. Queste serie possono concordare o essere

struggling against the centripetal forces present in the social world, which want to stabilise it and monologise its meaning.

Every text, therefore, as part of culture, is subject to two opposing tendencies (the double semiotic life of the text): 1) Those forces that seek to fix meanings; the orderly forces that stabilise information; the centripetal forces; and 2) Those forces that destabilise meanings, which, by delaying spaces, increase plurivocal and polylogical capacity, de-uniformising and increasing entropy; the centrifugal, explosive forces that generate the unpredictable. The more regularity increases, the more structures flatten out — entropy increases; and the more plurivocality and disuniformity grow, the more forms move — the more anti-entropic forces increase. We can see these forces at work in every sign of culture, and the opportunity for change is present at every moment.

Through these premises, we can penetrate the jungle of historically intricate meanings and reach their core meaning, their semiotic centre, the validated image of humanity that lies at their heart. This also occurs in architectural texts, which is what we intend to propose.

When we talk about texts on school architecture and school spaces, we must understand that architectural series — structural and dynamic — are always in tense dialogue with non-architectural series, that is, with the pedagogical project, educational teleologies and guiding philosophies. These series may agree or disagree, or, worse, the architectural and design features of the environments may be — rendered invisible, becoming common sense: things that are not spoken about, but without which we cannot speak.

in disaccordo, oppure, (peggio) i segni architettonici e di design degli ambienti possono essere (resi) invisibili, diventare luoghi comuni: ciò di cui non si parla, ma senza il quale non si può parlare.

L'architettura moderna, con le sue tendenze al polilogismo, è ancora in aperta lotta contro le tendenze rinascimentali, e questa lotta si può notare negli spazi architettonici scolastici. Questo modello razionalista e unificante del mondo trova espressione nei modelli architettonici di città monologiche, con una forte tendenza alla progettazione, come le città utopiche — *Sforzinda*, ad esempio, ancora riferimento di prestigio, come vediamo nelle attuali riforme di Parigi.

L'architettura scolastica segue modelli universali, appaiono come testi fuori contesto, spesso refrattari alle forze plurivoci delle culture in movimento. In quanto oggetti di informazione costante, respingono l'entropia e impongono una logica razionale, unitaria, uniformante e contenutistica, anche quando le serie non architettoniche vogliono essere aperte e dialogiche, come nelle pedagogie attive e liberali.

Chi fa/è designer ha bisogno di essere consapevole del linguaggio attraverso il quale parla, altrimenti ne è parlato, senza essere almeno soggetto del dialogo: il linguaggio parla attraverso di lui/lei. Studenti e insegnanti nella vita concreta all'interno di queste scuole-testo lottano quotidianamente contro l'immagine dell'umano che l'architettura impone loro. Ad esempio, l'aula universitaria dove siamo rimasti: uno spazio prefissato, in cui l'immagine dell'insegnante appariva come centro discorsivo attivo superiore, mentre lo studente come categoria collettiva diventa auditorium. Questa è un'opacità

Modern architecture, with its tendencies towards polylogism, is still in open struggle against Renaissance tendencies, and this struggle can be seen in scholastic architectural spaces. This rationalist and unifying model of the world finds expression in the architectural models of monological cities, with a strong tendency towards planning, such as utopian cities — *Sforzinda*, for example, still a prestigious reference point, as we see in the current reforms of Paris.

School architecture follows universal patterns, appearing as texts out of context, often refractory to the multivoiced forces of moving cultures. As objects of constant information, they reject entropy and impose a rational, unitary, unifying, content-driven logic, even when non-architectural series are meant to be open and dialogic, as in active and liberal pedagogies.

A designer needs to be aware of the language through which he or she speaks, otherwise it is the language that speaks through him or her, without him or her being at least a subject of the dialogue: the language speaks through him or her. Students and teachers in the concrete life within these text-schools struggle daily against the image of humanity that architecture imposes on them. For example, the university classroom where we were left: a pre-established space in which the image of the teacher appeared as the active centre of discourse, while that of the student as a collective category became an auditorium. This is an opacity that can remain a grey area and that we often have to cross in order to be there.

An architectural text shapes a human image and a world project. We must relearn

che può restare zona d'ombra e che dobbiamo spesso attraversare per esserci.

Un testo architettonico plasma un'immagine umana e un progetto di mondo. Dobbiamo reimparare a leggere questi testi, se interessa il de-sign come opportunità di cambiare l'immagine che ormai critichiamo nei rapporti scolastici. Un inizio importante sembra essere esercitarsi a comprendere la natura dei segni architettonici spaziali. Questi sono orientati, hanno un valore vettoriale, implicano relazioni vettorializzate (ad esempio dal basso verso l'alto, dall'alto, da sinistra a destra, intorno, in avanti, ecc.). In questo modo, sono forze che costringono ad agire e valutare, che richiedono una certa attribuzione di valore. Come attività connessa a tali sollecitazioni allora ci siamo esercitati a leggere le relazioni vettorializzate nelle immagini dell'ambiente scolastico, cercando l'immagine umana che si trova al suo centro, utilizzando come riferimento proprio l'aula in cui la lezione si è svolta.

Dopo le riflessioni teoriche e questo primo esercizio, la proposta è stata quella di continuare nell'azione di sensibilizzazione vettoriale portando in aula altre immagini del design scolastico, così da poter leggere insieme le loro forze semiotiche, riconoscendole, decodificandole e comprendere il modello del mondo e l'immagine umana che formano e poi-come atto proprio di de-sign — cambiare quel cuore di significato; ridisegnare, estraendola, la cultura per trasformarla. Possiamo in tal modo riformulare questi spazi, in un design in cui i valori che desideriamo siano presenti, come vettori socio-spaziali criticamente pensati e riflessi.

Se vogliamo cambiare il mondo delle scuole come designers dobbiamo cambiare i segni

how to read these texts if we are interested in design as an opportunity to change the image that we now criticise in school reports. An important starting point seems to be practising understanding the nature of spatial architectural signs. These are oriented, have a vector value, and imply vectorised relationships (e.g. from bottom to top, from top to bottom, from left to right, around, forward, etc.). In this way, they are forces that force us to act and evaluate, requiring a certain attribution of value. As an exercise related to these stimuli, we practised reading vectorised relationships in an image of the school environment, looking for the human image at its centre, using as a reference the classroom where the lesson took place.

After the theoretical reflections and this first exercise, the proposal to the students was to continue the awareness-raising activity by bringing other images of school design into the classroom, so that they could read their semiotic forces together, recognising them, decoding them and understanding the model of the world and the human image they form and then, as an act of de-sign — changing that core meaning; redesigning, extracting culture in order to transform it. In this way, we can reformulate these spaces into a design in which the values we desire are present, as critically thought-out and reflected socio-spatial vectors. If we want to change the world of schools as designers, we must change the signs of our architectural series, proposing another critical, loving, democratic design to allow the development of active and critical pedagogies. In this way, we can resume reading the architectural world without killing it, as Victor Hugo warned us.

delle nostre serie architettoniche, proporre un altro design critico, amoroso, democratico, per permettere lo sviluppo delle pedagogie attive e critiche. Così, possiamo riprendere a leggere il mondo architettonico senza farlo morire, come ci avevi avvertito Victor Hugo.

Riferimenti

References

- Bachtin, M. (2014). *Michail Bachtin e il suo Circolo: Opere 1919-1930*. A. Ponzio (Ed.), L. Ponzio (Ed.). Milano: Bompiani.
- Bachtin, M. (2004). *Dagli appunti degli anni quaranta*. A. Ponzio (Trans.). Bari: Edizioni dal Sud.
- Barthes, R. (1985). *L'ovvio e l'ottuso* (B. Bellotto, Trans.). Torino: Einaudi.
- Gould, S. J. (1991). *Exaptation: A crucial tool for an evolutionary psychology*. *Journal of Social Issues*, 47(3), 43-65.
- Gould, S. (2012). *La struttura della teoria dell'evoluzione*. Torino: Codice.
- Lotman, J. (2022). *Il girotondo delle muse: Semiotica delle arti* (S. Burini, Trans.). Milano: Bompiani; Campo Aberto.
- Lotman, J. (2004). *L'architettura nel contesto della cultura* (S. Burini, Trans.). *Seamizdat*, 2004(II), 3.
- Mello, M. B., & Lopes, J. J. (2018). *Il cronotopo nelle immagini della povertà in Gogol' e Dostoevskij*. In S. Petrilli (Ed.), *L'immagine nella parola, nella musica e nella pittura*. Milano/Udine: Mimesis Edizione.
- Morris, C. (2012). *Scritti di semiotica e di estetica* (S. Petrilli, Tr., Ed.). Lecce: Pensa Multimedia.
- Santi, M. (2019). *Adattamento (Esattamento)*. In L. D'Alonzo (Ed.), *Dizionario di pedagogia speciale*, Brescia: Morcelliana, pp. 28-36.
- Santi, M. (2023). *L'infanzia nasce dalla meraviglia. Lo stupore di vivere tra gioco e filosofia*, in: Silavano Golino (a cura di), *Atti del Festival del gioco, Padova , 4, 5, 6 Marzo 2022*, Padova: Comune di Padova, pp. 33-40.
- Sebeok, T. A. (2001). *Global semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.

Mappatura delle Mappe

Adottare un approccio cartografico non implica necessariamente l'atto di mappare fisicamente uno spazio. Infatti, gli autori che parlano della cartografia come metodo di ricerca raramente si riferiscono a mappe vere e proprie, poiché le mappe-decalco mirano a racchiudere, definire e limitare ciò che uno spazio è — mentre la cartografia ha l'obiettivo opposto. Durante il corso, ci siamo dedicati all'osservazione attenta dei processi in corso e delle interazioni tra i numerosi elementi che definivano il campo in un dato momento — mai lo stesso — riconoscendo al contempo il ricercatore come parte integrante di quella composizione.

Tuttavia, il corso è stato influenzato non solo dagli approcci cartografici emersi negli ultimi anni, ma anche da lavori che coinvolgevano mappe vere e proprie e spostamenti nello spazio — sovvertiti in chiave cartografica. Queste influenze hanno portato infine all'esercizio proposto dalla professoressa Marisol Barenco. L'esercizio consisteva nel tracciare le varie forze che modellavano l'ambiente dell'aula, utilizzando proprio l'aula in cui si teneva il corso come oggetto di studio. Questo

Mapping Maps

Adopting a cartographic approach does not necessarily involve the act of physically mapping a space. In fact, authors who discuss cartography as a research method rarely refer to actual maps, since decalque maps aim to enclose, define, and limit what a space is — whereas cartography has the opposite goal. Throughout the course, we engaged in careful observation of ongoing processes and interactions between the numerous elements that defined the field at any given time — never the same — while recognizing the researcher as an integral part of that composition.

However, the course was influenced not only by cartographic approaches that have emerged in recent years, but also by work involving actual maps and movement through space — subverted in a cartographical way. These influences ultimately led to the exercise proposed by Professor Marisol Barenco. This exercise involved sketching the various forces that shaped the classroom environment, using the very classroom where the course took place as the object of study. This allowed us to sharpen our attention to the

ci ha permesso di affinare la nostra attenzione verso quei fenomeni (ancora) impercettibili ai quali eravamo sottoposti durante il nostro stesso processo educativo.

L'esercizio si è sviluppato in molte altre versioni, presentate dagli studenti come progetti finali del corso, includendo la mappatura di parchi, città, scuole e territori. L'atto di cercare di comprendere gli effetti della composizione ambientale — tradotta in vettori — ha avuto almeno due effetti. Il primo è stata la consapevolezza che la presunta libertà di movimento corporeo è illusoria, sia al di fuori dell'aula (come abbiamo osservato in un esercizio in cui camminavamo liberamente, ma finivamo per seguire gli stessi percorsi) sia al suo interno. In tutti gli spazi, le nostre azioni, parole, movimenti e affetti sono spinti e guidati da innumerevoli forze — alcune più visibili di altre — a cui possiamo prestare attenzione se adottiamo una postura cartografica.

Il secondo effetto è stata la comprensione emergente che gli ambienti educativi non dovrebbero essere visti come spazi “neutrali”, di “libero movimento” o di “libera scelta”. Al contrario, sospendere le forze che ci influenzano dall'esterno è estremamente difficile e richiede limiti, esercizi e forze accuratamente posizionate affinché possano essere veramente educative.

Qui sotto troverete alcune delle mappe realizzate dagli studenti. Inoltre, abbiamo preso una decisione editoriale di trasporre alcuni degli esercizi svolti la settimana precedente, basati sui vincoli dell'OuLiPo. Uno dei temi proposti era “cos'è una mappa”. Abbiamo pensato potesse essere interessante mettere a confronto i testi emersi dall'esercizio di scrittura vincolata con le mappe che,

(still) imperceptible phenomena to which we were subjected during our own educational process.

The exercise unfolded into many other versions, presented by students as final course projects, including the mapping of parks, cities, schools, and territories. The act of trying to understand the effects of environmental composition — translated into vectors — had at least two effects. The first was the realization that the supposed freedom of bodily movement is illusory, whether outside the classroom (as we observed during an exercise in which we walked freely but ended up following the same paths) or within it. In all spaces, our actions, words, movements, and affections are pushed and driven by countless forces — some more visible than others — to which we can attend if we adopt a cartographic posture.

The second effect was the emerging understanding that educational environments should not be seen as “neutral,” “free movement,” or “free choice” spaces. On the contrary, suspending the forces that affect us from the outside is extremely difficult and requires limits, exercises, and carefully positioned forces in order to become truly educational.

Below you will find some of the maps created by the students. Additionally, we made an editorial decision to transpose some of the exercises done in the previous week, based on OuLiPo constraints. One of the proposed topics was “what a map is.” We thought it might be interesting to contrast the texts that emerged from the constrained writing exercise with the maps that, in turn, exposed the limitations of studying

a loro volta, mostravano i limiti dello studio e della scrittura. Quella che segue è questa cartografia complessa di significati, che speriamo possa disorientare il lettore — esattamente l'opposto di ciò che fa una mappa tradizionale, ma forse il vero obiettivo di un esercizio di mappatura educativa.

and writing. What follows is this complex cartography of meanings, which we hope will disorient the reader — precisely the opposite of what a traditional map does, but perhaps the main objective of an educational mapping exercise.

Chiara Mesaglio

Cos'è una mappa?

È La
Mia
Data
Mappa
mostra
e indica
la giusta
direzione
sulla terra
e il percorso
che si seguirà
per arrivare al
punto finale dei
nostri obiettivi

Francesca Cavarzan

La mappa indica un tipo di studio logico di nozioni a fini didattici, formativi.

Tali significati hanno bisogno di un principio di continuità tra loro. A tal scopo si usano simboli o indicatori di rapporto tra i vari tipi di nozioni.

e se

una vera
mappa
fosse la mia vita
di tutti i giorni? Ciò
che faccio e dico mi forma
e acquisisce i valori di cui io
sento bisogno di possedere. Come
il senso di una
mappa: parole
di senso con
simboli da unire come
una rete
bucata
che va
resa
una me
e...

Giorgia Boscolo Bisto

Cos'è una mappa?

Il termine mappa nel verso significato che troviamo nel Vocabolario, ne indica il significato di:

“Rappresentazione grafica in forma di schema di un percorso espositivo, di un'argomentazione complessa, di una spiegazione”. Quindi tutto ciò che si può estrapolare ad esempio da una parola, da un'azione, da un lavoro, da un significato, tutto quello che sta attorno, che avvolge e ramifica quella parola, come la MAPPATELLA (che racchiude il pasto di un lavoratore, ciò che avvolge, che sta attorno).

Quindi il termine mappa è molto ampio, complesso cui al suo interno risulta “sucoso” come il MAPO (frutto dalla polpa sucosa) quindi dentro pieno, colmo, zeppo di significati.

Chi può fare una mappa? Qualsiasi soggetto, ad esempio un insegnante per spiegare una materia ad esempio MAPPING nella rappresentazione grafica del gene o quello che disegna mappe catastali ovvero MAPPALE (che rappresenta graficamente il terreno), ma quello che le disegna è il MAPPATORE.

O il MAPPARE che ne indica il rappresentare graficamente la posizione dei geni lungo i cromosomi e anche per raccogliere dati di fenomeni geografici per rappresentarli in maniera poi grafica.

La mappa o definita anche pianta per rappresentare un territorio, un ambiente, un appartamento o anche una stanza che sono visti dall'alto, quindi la mappa serve proprio a questo per capire meglio la progettazione e come verrà poi il risultato finale, per un'ottima organizzazione di ciò che si andrà a realizzare. Quindi l'azione e il risultato finale poi verranno da una MAPPATURA.

Ma il termine mappa si ramifica anche in quelli che si occupano del Mondo e della Luna, per la rappresentazione della luna abbiamo quindi la MAPPA-LUNA. Come dicevamo precedentemente il termine mappa si ramifica in tante cose, e tanti significati, ma anche dà l'essenziale di un qualcosa, come ad esempio estrapolare le parole chiavi o però avere una visione ampia del tutto, come ad esempio nel MAPPAMONDO in cui vi è la rappresentazione grafica della Terra, visibile sfericamente.

Zahya Abou El Karam

Rappresentazione. (1)

Una visualizzazione. (2)

Contiene informazioni connesse. (3)

Ci permette di esplorare. (4)

Dunque, conoscere spazi e concetti. (5)

Creare e cogliere collegamenti e percorsi. (6)

Ci aiuta nella comprensione e nel sapere. (7)

Tutto ciò perché trasmette chiaramente indicazioni, dettagli, informazioni (8)

Pertanto, è utile per avere un apprendimento significativo e profondo. (9)

Tutto questo grazie alla navigazione facilitata fornita da questa rappresentazione. (10)

Melissa Melon

10 parole:

diapositiva, arrabbiato, fallimento, pentola, faccia, ribaltare, battaglia, popolare, battaglia, fertile

Il concetto di mappa può variare e avere varie sfumature. Nel linguaggio **popolare** è una rappresentazione semplificata dello spazio, ossia una sorta di fotografia, **diapositiva** di un determinato territorio.

In antichità, nella Roma antica, il termine mappa era usato per simboleggiare un panno di lino usato come tovagliolo sulle tavole patrizie. Inoltre, era detto mappa anche il tovagliolo rosso con il quale si faceva **arrabbiare** o eccitavano il toro del circo.

Inoltre, esse venivano utilizzate molto durante le **battaglie** per poter escogitare mosse strategiche contro i nemici.

Nel linguaggio pedagogico, il termine mappa trova terreno fertile quando viene usata per indicare vari modi di rappresentare la realtà pedagogica e può avere varie **facce**. Posso avere una mappa della classe o una mappa per indicare un progetto che intendo mettere in atto. La mappa può essere concreta, scritta. Oppure posso **ribaltare** il suo concetto e avere una mappa mentale. Il secondo caso è molto funzionale quando voglio progettare qualcosa, avere un'idea intesa è propedeutico per poi scriverla. Se non me la immagino, è facile che **fallisca** nella rappresentazione scritta. La mente è la **pentola** dove bollono e vengono cucinate le idee, la mappa le rende più concrete e realizzabili.

Maria Cristina Longo

Parole individuate nel dizionario:

CORRERE — AVVINCENTE — SINERGIA — IMPROVVISAZIONE — BRANCOLARE — POTERE — SBORNIA — SCRITTURA — SOCIETÀ' — ZAPPARE

La mappa è una **scrittura**, una rappresentazione di “un qualcosa” come un contesto, un argomento, una situazione o un elemento che può essere più o meno definito. La mappa è un'esperienza **avvincente** verso qualcosa che si vuole scoprire o indagare, per far sì che tutto diventi più chiaro. La sua forma può essere frutto di **improvvisazione** iniziale, potrebbe creare in noi un “effetto **sbornia**”, confonderci le idee e farci **brancolare** nel buio, ma solo inizialmente, l'importante è non **correre** nello svilupparla ma avere la pazienza di capire e identificare quali sono gli elementi portanti utili alla sintesi e allo stesso tempo a far sì che i concetti rimangano ben saldi nella nostra mente. Gli elementi di una mappa devono essere in **sinergia** tra loro rendendo così le forze in campo l'una collegata all'altra.

La mappa è uno strumento per interpretare, rielaborare e trasmettere le conoscenze nella nostra **società**; il suo **potere** è utile allo studente che vuole imparare ma anche al contadino che va a **zappare**, poiché questa ha un'importante funzione per permetterci di avere più chiara la situazione che ci circonda.

Eleonora Littamè

Mappa Cos'è?

Uno strumento indispensabile.

Rappresenta la realtà complessiva. Si tratta di una rappresentazione. Serve a portare chiarezza nel caos. Fa riferimento alla panoramica di un paesaggio. Chiarisce tutte le forze che entrano in campo. Può riprodurre situazioni sociali evidenziandone percorsi, forze e debolezze. È indispensabile per sapersi muovere all'interno di una situazione. La mappa deve essere leggibile a colpo d'occhio, anche da girata. Non si deve pensare alla solita mappa che indica la strada corretta.

La mappa dovrebbe essere effettivamente una rappresentazione che coglie quanti più aspetti possibili. La persona che legge la mappa per la prima volta deve capirla nell'immediato. È uno strumento di lettura di una determinata realtà che permette di conoscerla a fondo. Nella mappa ci sono più forze che agiscono in campo ed è importante rappresentarle tutte quante. Oltre agli elementi è importante rappresentare anche la relazione che intercorre tra le diverse forze in campo. Questo aiuta chi legge la mappa a comprendere come può muoversi in maniera chiara e vantaggiosa senza difficoltà.

Michela Russo

Generatore di parole casuali

- Aerobica
- Grandezza
- Braccialetto
- Finanza
- Cavi
- Squilibrato
- Lenti
- Divisione
- Popolazione
- Spirale

Una mappa permette di chiarire strade, paesaggi e idee che uguali a **cavi** avvolti a **spirale**, hanno bisogno di **essere** districati. Come una **divisione** matematica, permette di ridurre una **grandezza** in piccole parti, così una mappa permette di scomporre un concetto complesso.

Per la **popolazione** è una lente utile a ingrandire il proprio percorso **squilibrato**. Realizzarne una non è affatto facile! Infatti, quando ci smarrisce tra le vie della mente, serve un esercizio **aerobico** per comprendere dove siamo passati, dove si è e dove si desidera arrivare. Ciononostante, anche chi ci circonda ne chiede tante, una tra queste, sulla nostra identità: "Il curriculum vitae". Ormai fa parte delle nostre **finanze**, un mezzo per farci riconoscere velocemente, come un **braccialetto** scelto tra gli accessori più belli.

Francesco Sanna

These two lessons made me think a lot. I am very rational, before the university I studied mechanics at secondary school and my first attempt in university was the maths degree to become a teacher. Then I found my way here, with some difficulties because the humanistic world was all kinda new to me, even more for the creativity part that an educator/teacher has to have. When I think about activities or possible topics of discussion for young guys and girl there's a **raid** of thoughts in my head, Sometimes **raging** thoughts if I can't find some kind of good solution. That's why when Professor Barenco talked about signs and the way architectures influence us, and Professor Theodoropoulou talked about philosophical objects, I was floored. Just like the first lesson about rhizome, I felt my head and my thoughts on a **railway**, with trains with a lot of options but all following rational and predictable paths in my **rail-road** brain. So I was fascinated about these arguments that gave me the inclination to think about getting off my rails. I would like to be like the mantis shrimp, a crustacean that has sixteen color-receptive cones while we have only three, green, blue and red that allow us to see the colors we see. I'm wondering how they could

see the **rainbow**, it should be such a mess of colors, and so maybe many different ways to see the world. But then I'm thinking... Our thoughts depend on how we see the world or how we think? Or from how we learn to see the world?

And then, how can we use the space differently? The answers can be a lot. I'm thinking about a friend of mine who moved to Denmark and now she teaches there to children in an international school. One of the things that caught my attention was how they face the school break. They always take the children outside, even if it's **rain-ing**, snowing. Every little student has his/her own raincoat, tracksuit and boots always at school for these "inconveniences". In Italy every adult fears these atmospheric conditions, because "you can get ill if you get wet from the **rain** or you don't cover well from the cold". Seems like we don't enjoy nature in all its forms and maybe it's a limit. Nature and open spaces maybe are good spaces to reinvent the space, and where we can think about philosophical objects with children.

My thoughts are still **ragged** about these arguments, and even more questions come to my mind the more I write.

Valentina Martini

A te
una vera
mappa
ideata
ponendo
notevoli
obiettivi:
sviscerare
manifestare
procedimenti,
simboleggiare
partecipazione

Laura Parise

Una mappa **indica** uno strumento per interpretare, rielaborare e trasmettere conoscenze, informazioni e dati in modo visuale. Tutto questo è **indicabile** perchè è utile e opportuno agli studenti e agli insegnanti. La mappa è **indicativa** dei concetti e dei legami con essi. Una mappa è un **indicatore** e dà una **indicazione** dei concetti principali, dei legami e delle relazioni che si stabiliscono con i concetti principali. Come **indicatrice** di una mappa si possono utilizzare diverse piattaforme anche online oppure la classica mappa su un foglio o una lavagna, se si pensa a una lezione scolastica.

In generale una mappa è **indicata** per organizzare le informazioni e renderle più schematiche e chiare per un veloce apprendimento. Il creare una mappa è **indice** di possesso di buone capacità di organizzazione del pensiero. Ad esempio per facilitare l'apprendimento, è **indicibilmente** importante una mappa concettuale perchè riesce a **indicizzare**, schematizzare i concetti più importanti dell'argomento di cui si tratta. Anche in termini medici si utilizza la parola "mappatura" quando si deve ad esempio mappare una certa comparsa nel corpo.

Chiara Roman

Testo con lipografia: non utilizzo “U”

La mappa è la rappresentazione visiva e grafica di idee, processi, modelli e concetti, sotto forma di schemi articolati. Si creano mappe per poter cogliere con facilità le informazioni e le relazioni tra i concetti che ne fanno parte. Per tanto, nel momento della composizione della mappa bisogna tener ben in mente certi elementi importanti:

I concetti, sono gli elementi che formano la mappa, sono la base della mappa, possono essere distinti in categorie diverse a seconda del tema e degli scopi.

- Relazioni, sono i collegamenti, le connessioni tra i concetti della mappa. Possono essere rappresentate da archi, frecce o linee.

La mappa solitamente parte da pensieri principali che poi vengono incrementati collegandoli ad altri fino a formare lo schema del concetto, evento o cosa che si rappresenta. Si definisce perciò come lo schema articolato intorno a idee.

Creare mappe favorisce l'apprendimento attivo perché nella progettazione bisogna servirsi dell'immaginazione e della creatività. Inoltre, le mappe forniscono la panoramica migliore dell'argomento. Oltre a ciò, permette di rappresentare la complessità e renderla, per come possibile, ordinata.

Grazie alle mappe è possibile memorizzare e organizzare meglio i concetti. Ci sono diversi tipi di mappa: cognitive, concettuali, geografiche.

Riflessioni sul compito:

Mi sono accorta che mi è mancato molto il poter utilizzare l'articolo “un”, sostituendolo con “il” il discorso è diventato più incisivo, come se non fosse un mio pensiero personale ma una ricetta. Mi sono sentita come se scrivessi un concetto vero senza la possibilità d'errore. Non sono riuscita a trovare una frase sostitutiva della “può essere che...”. Ora do più valore alla lettera u (solitamente in italiano è l'ultima vocale che viene insegnata, l'ordine è: a-e-i-o-u)

Barbara Garavaglia

Che cosa si intende quando parliamo di mappa? Che cosa si può davvero mappare utilizzando il termine extra?

Quando parliamo di extra comunitario dobbiamo avere in mente il mercato Europeo per sapere quali Stati si collocano all'interno e quali no. Una cartina geografica sarà utile per mappare uno Stato Europeo da uno extraeuropeo. Se viene interrotto il corso di un fiume si formerà una extracorrente. Quando si parla di relazioni coniugali la mappa ci porta a distinguere le varie relazioni distinguendo da quelle all'interno del matrimonio da quelle esterne, ovvero extraconiugali. Nell'ambito del diritto la mappa ci permette di distinguere le regole di un contratto da quelle non previste ovvero quelle extracontrattuale o di extragiudiziale quando avviene fuori dal giudizio, non fa parte degli atti del processo, o extralegale se non contemplato dalla legge.

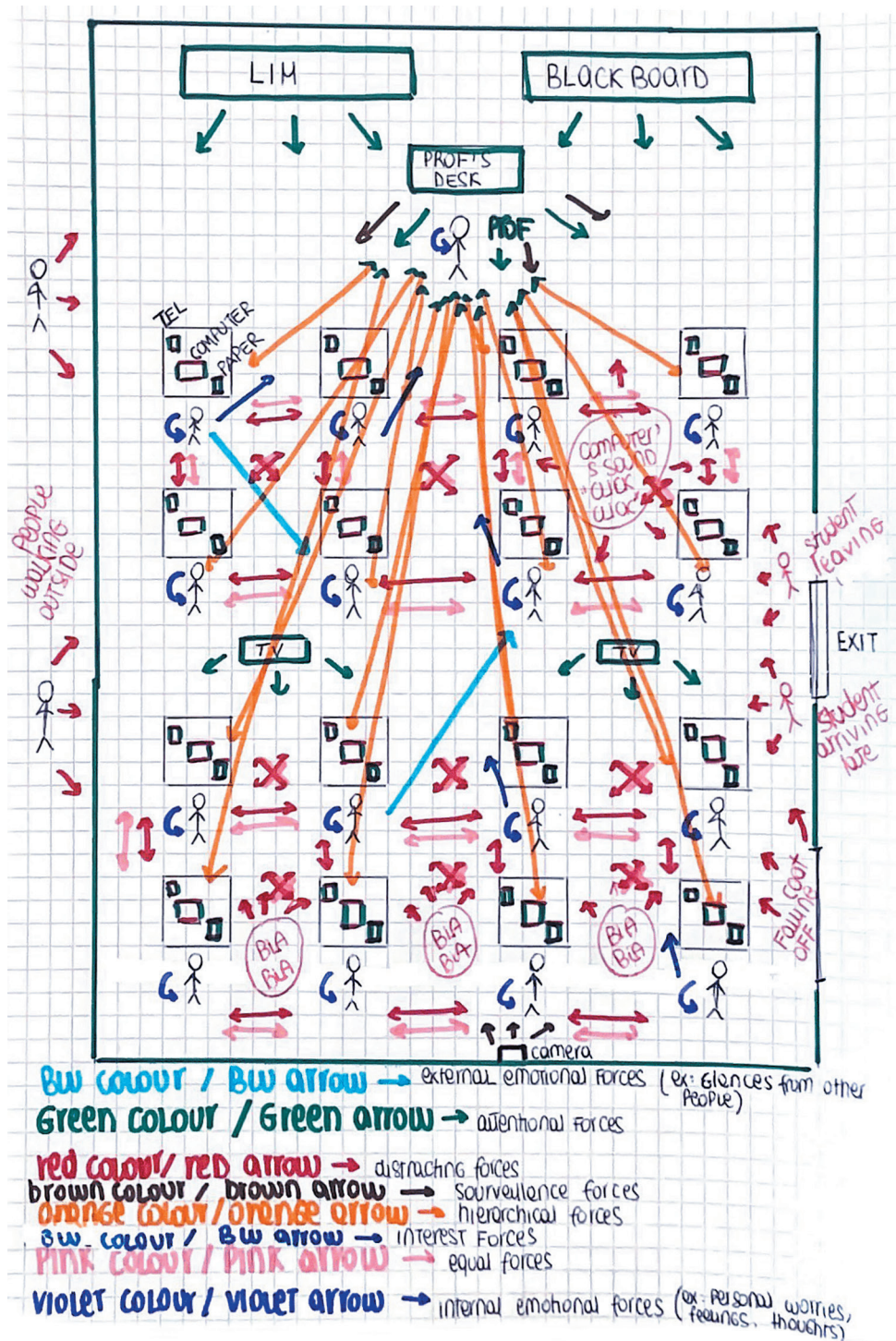
La mappa del nostro corpo divide gli organi interni dalla parte extracorporea. Un vestito si può considerare extralarge quando supera la taglia normale di una persona. Se intendiamo definire qualcosa fuori dalla mappa che definisce la galassia parleremo di extragalattico. In conclusione la mappa abbinata al termine extra è utile a definirne i confini.

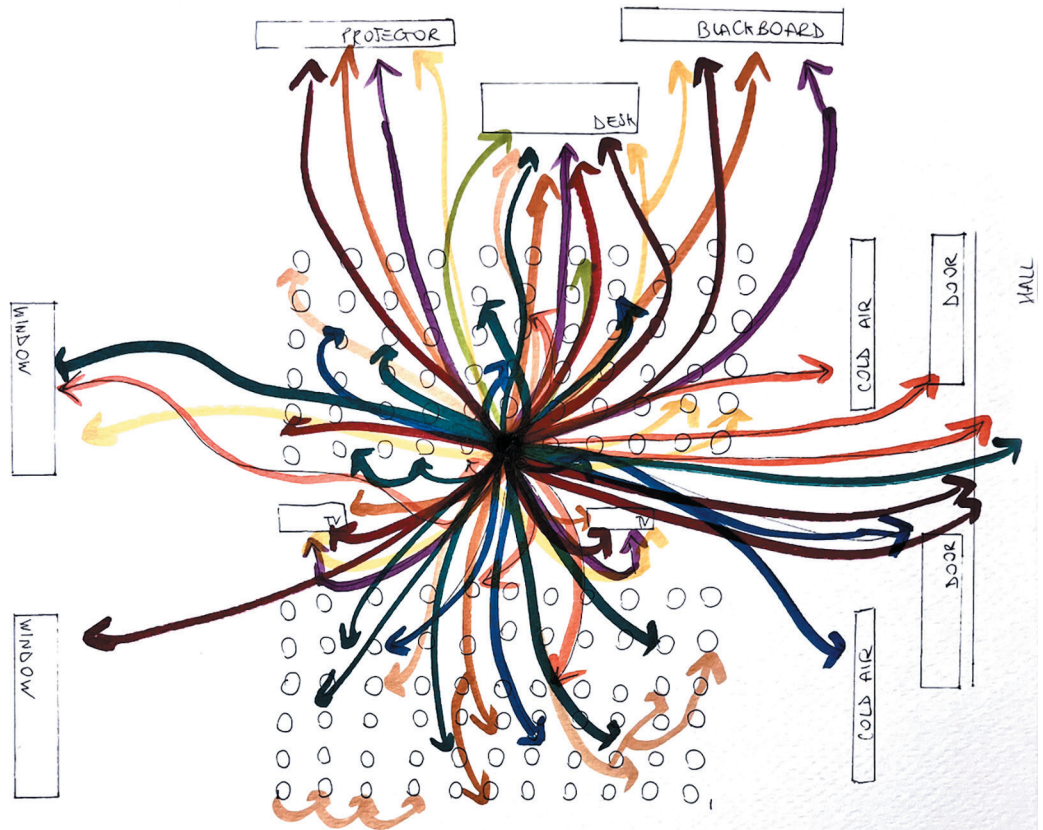
Michela Azzarone

È la
mia
idea
Mappa
strade
diverse
Percorsi
labirinto
di scoperte
intersecate.
Scelte da fare
È come un rizoma
Ci si può perdere
e anche ritrovare
Mappe geografiche
e anche concettuali
più connessioni, idee
e anche mappe astrali
ma non solo, moltitudini.

MAPPE

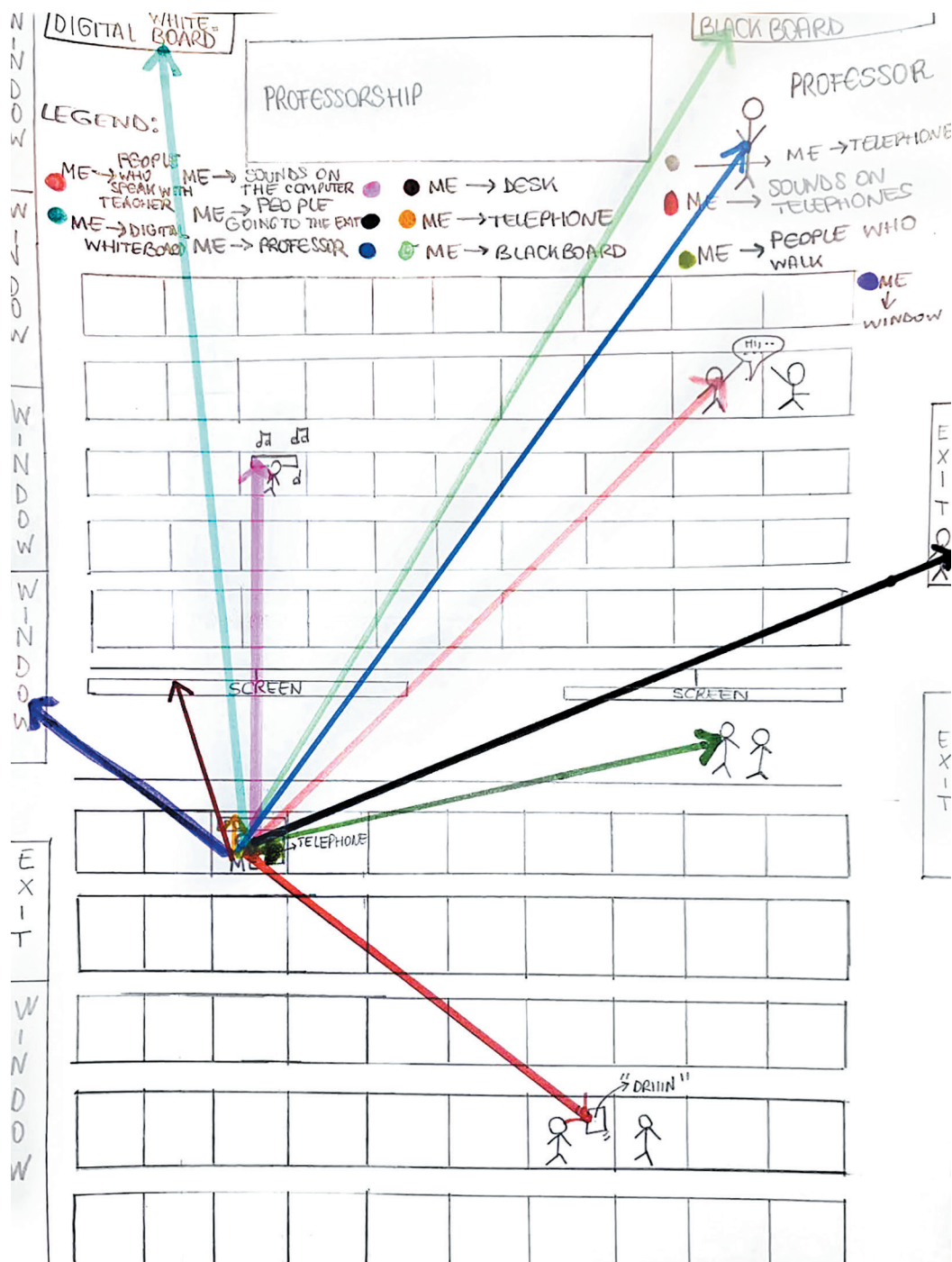
MAPS

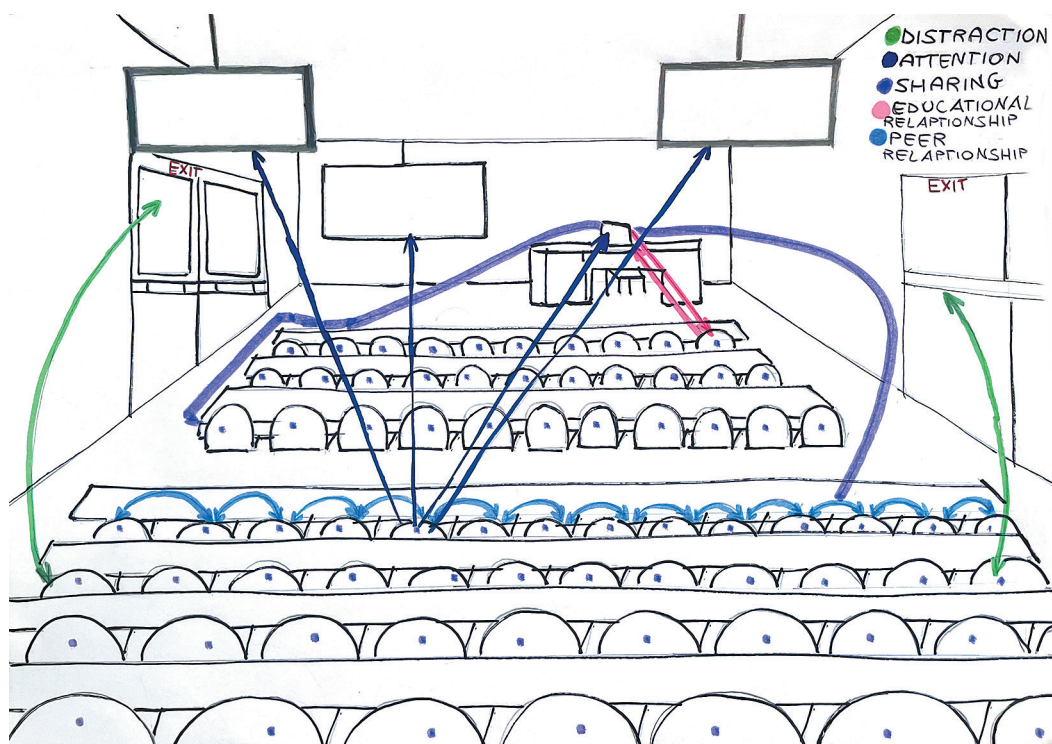


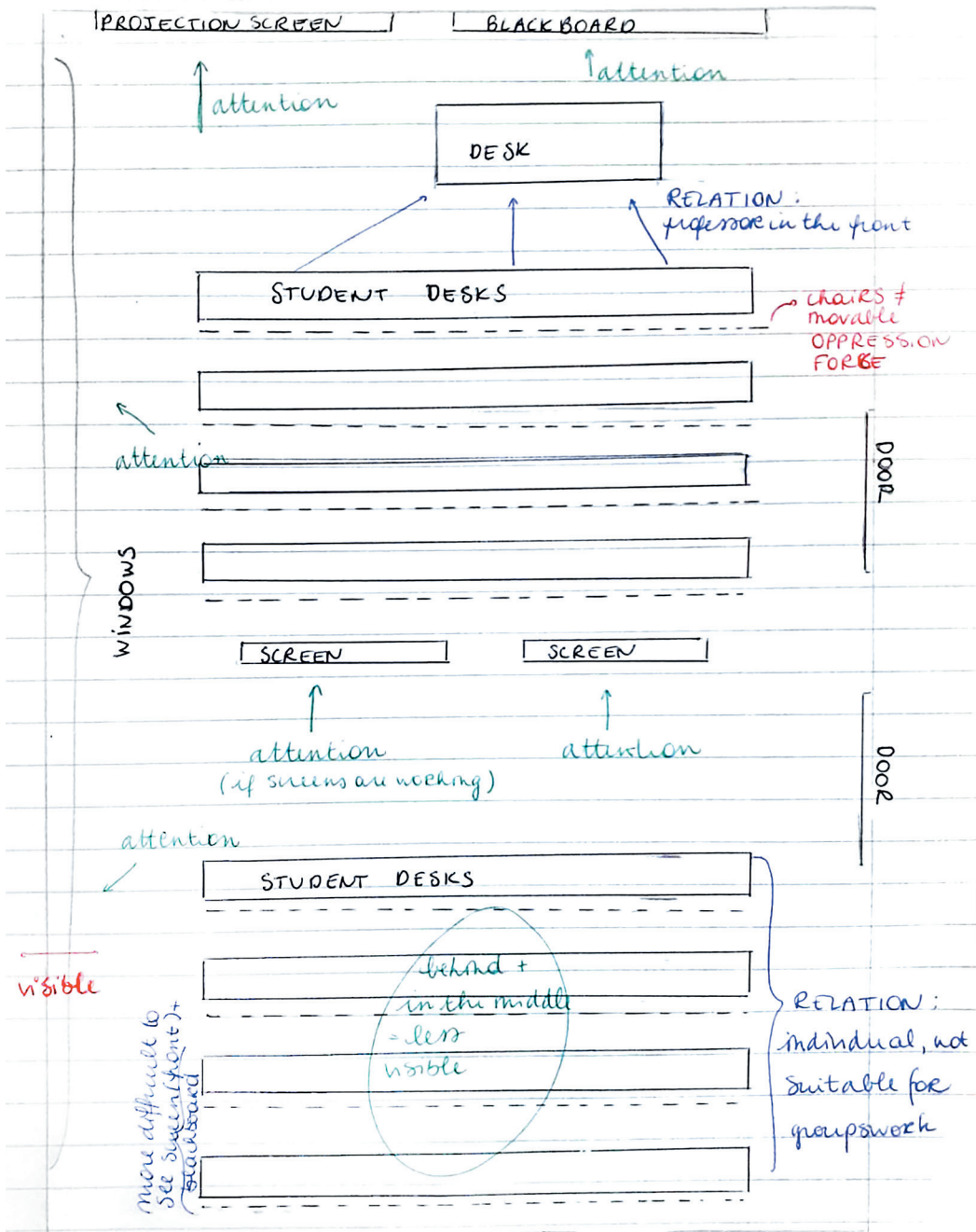


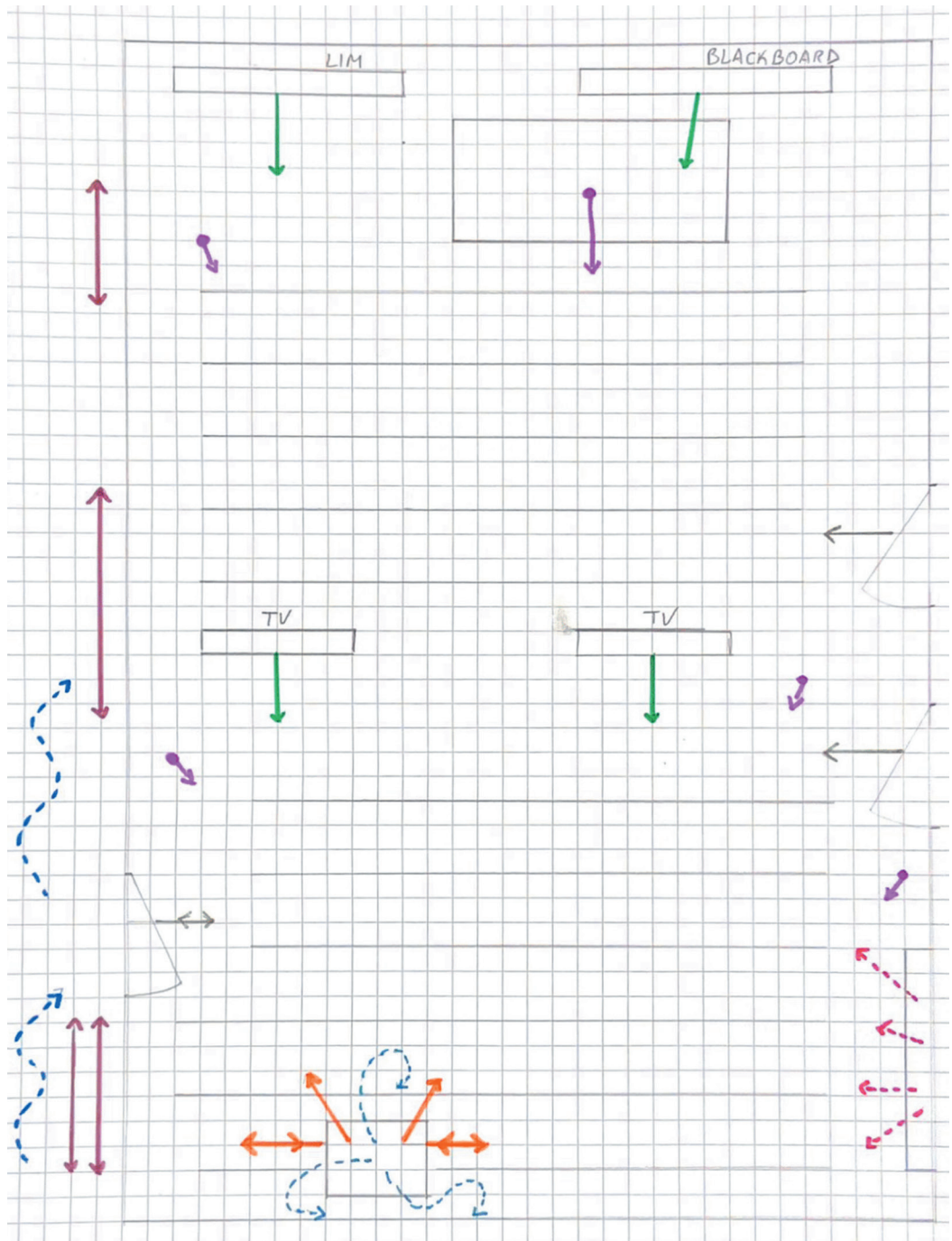
FORCES:

- ATTENTION
- DISTRACTION
- DISTURBANCE
- PUBLIC/PRIVATE RELATIONS
- HIRACY
- CONFUSION
- TIREDNESS
- SURVEILLANCE
- INTEREST
- PARTICIPATION

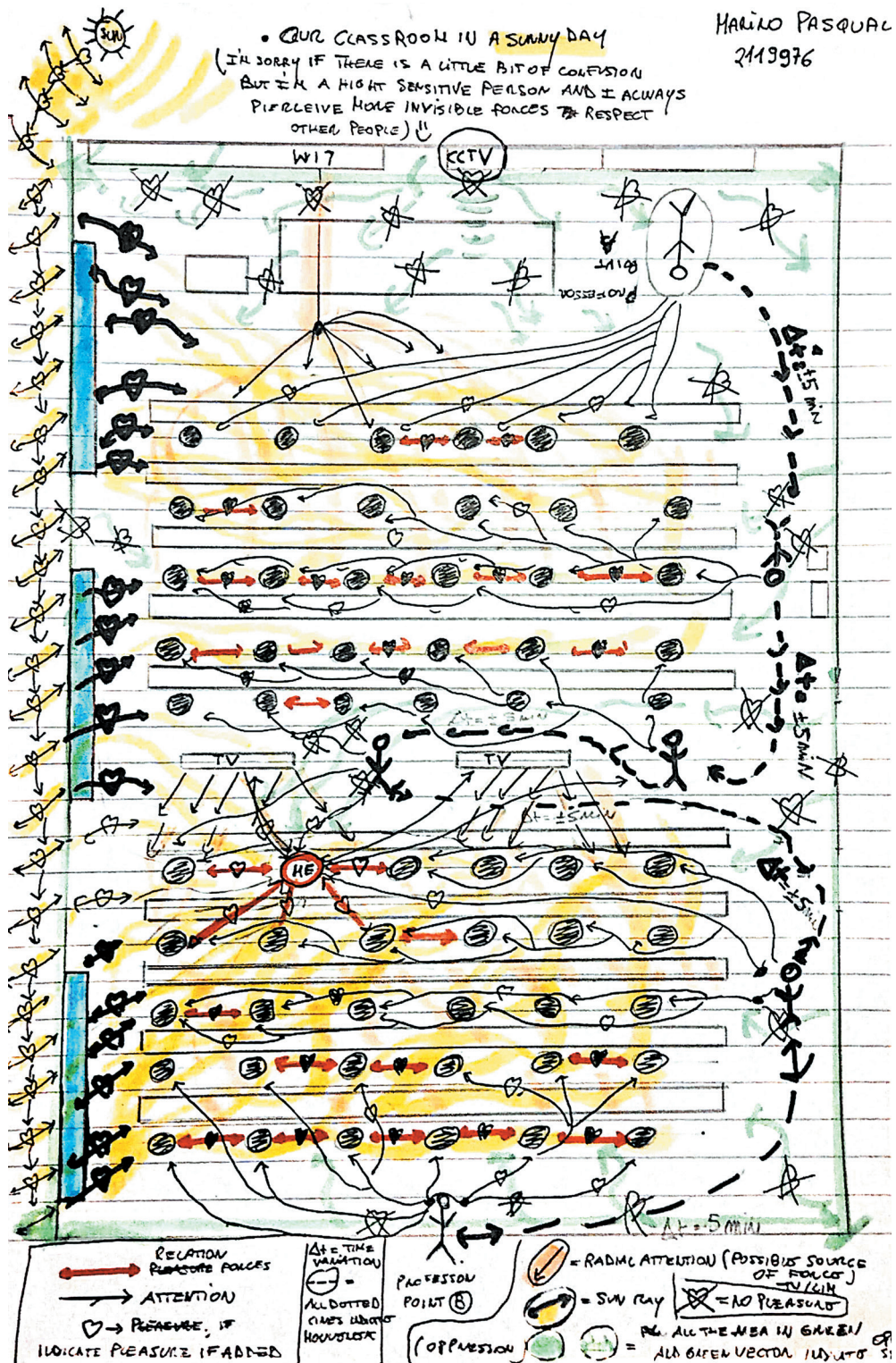




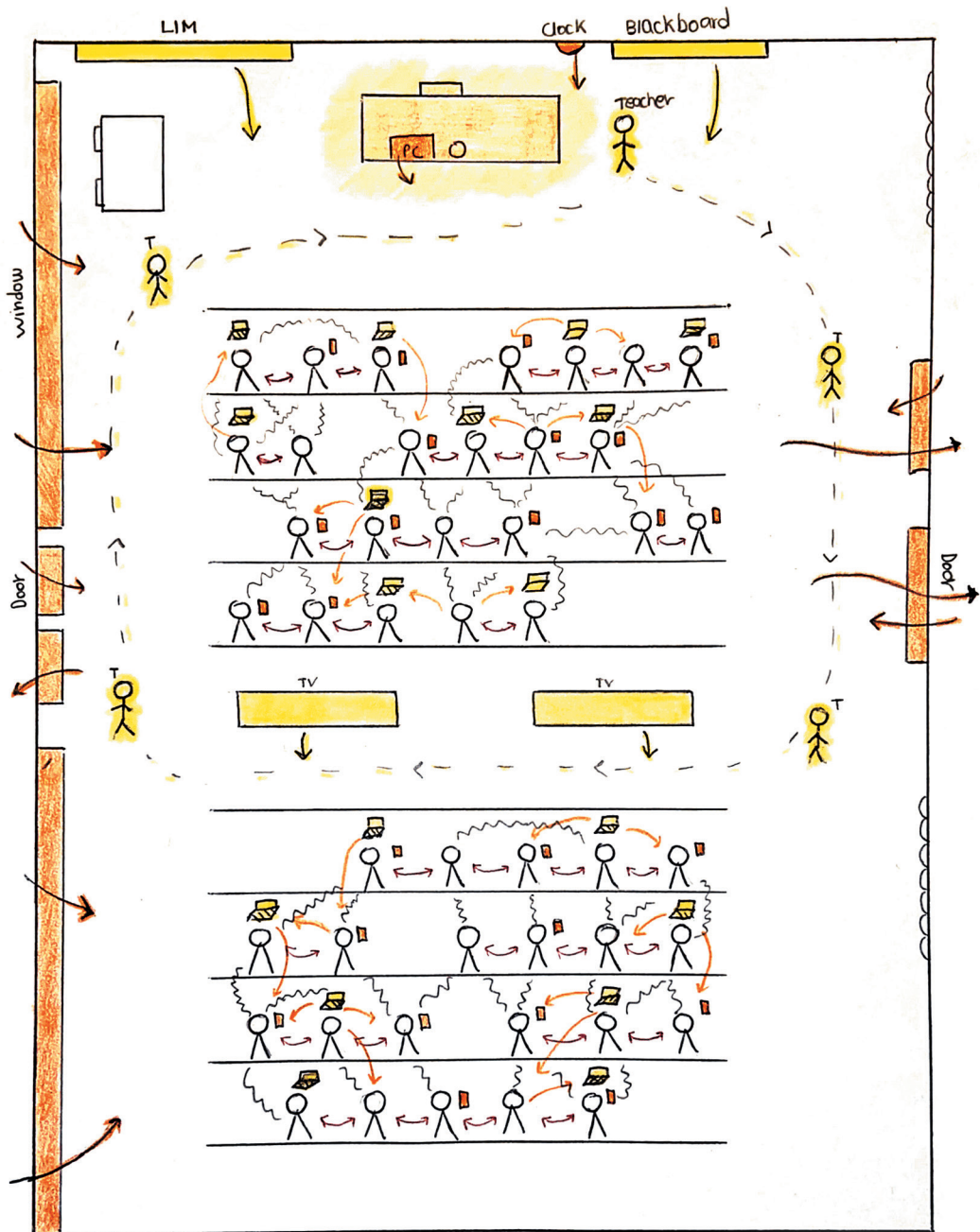


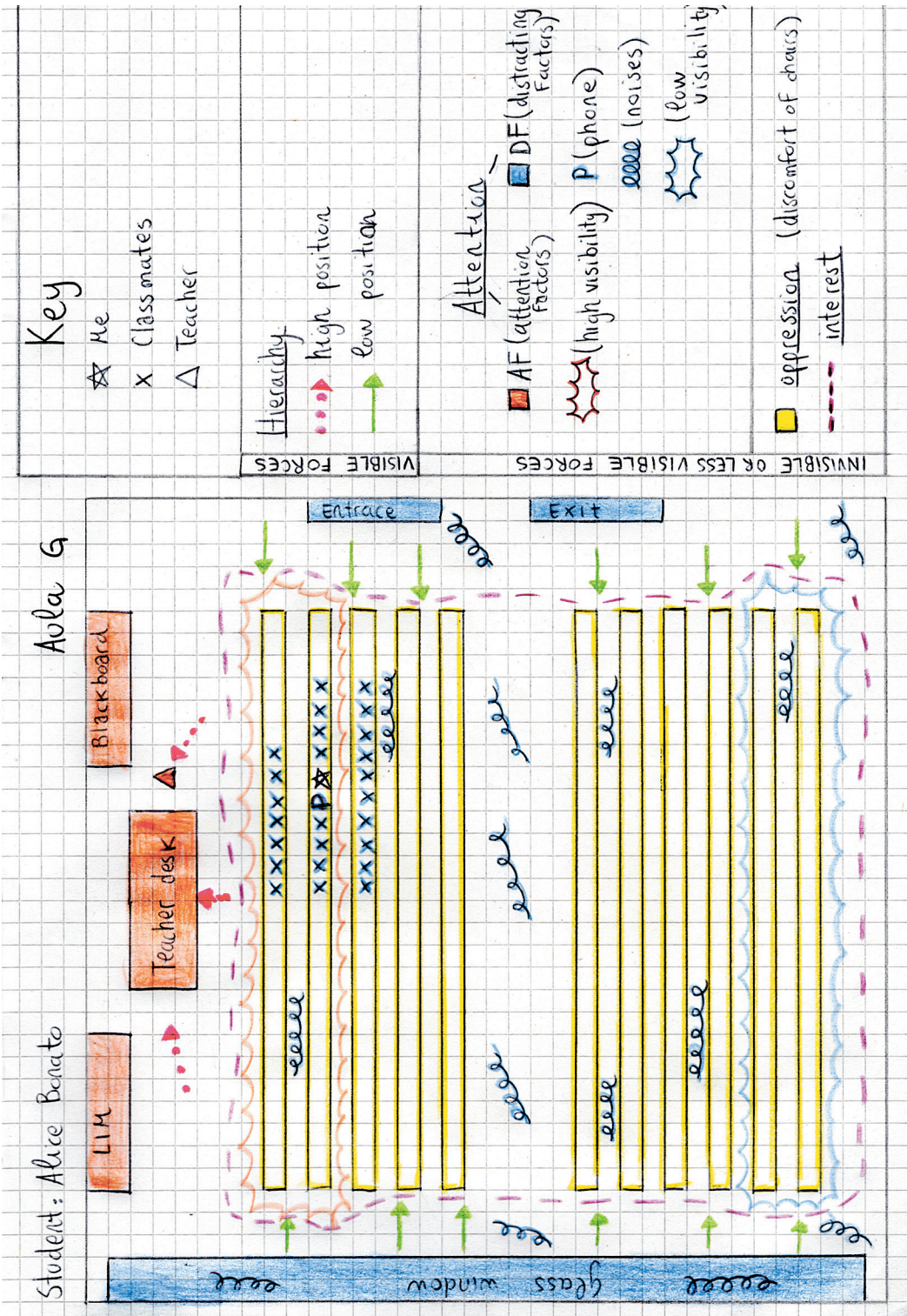


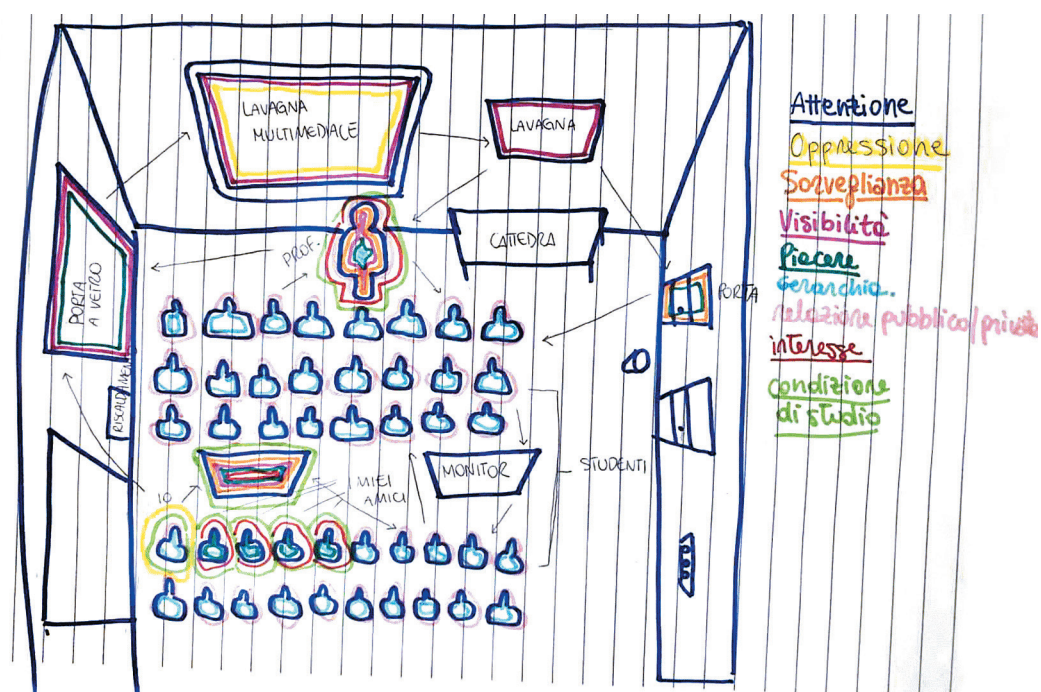
ZONA 3 ZONE 3

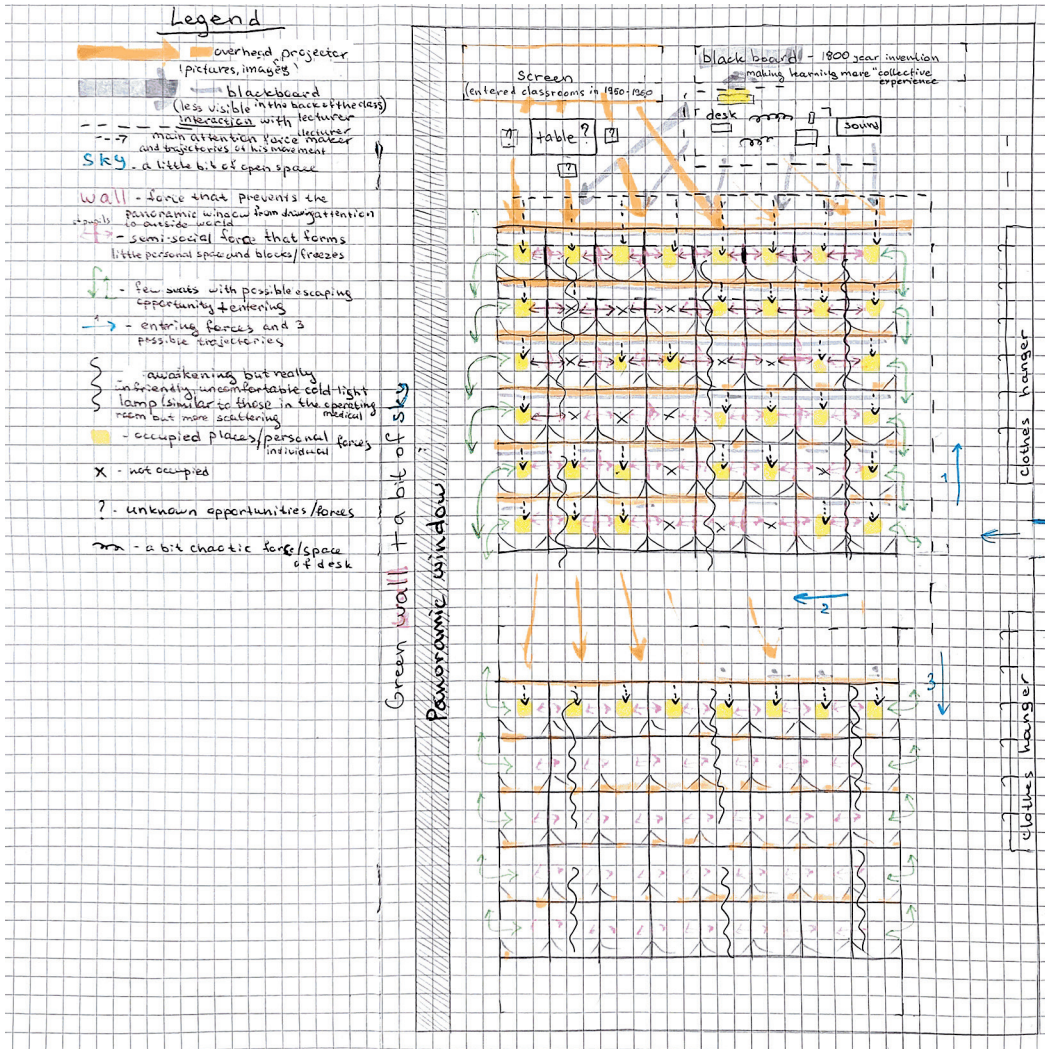


Alessandra Rodighiero

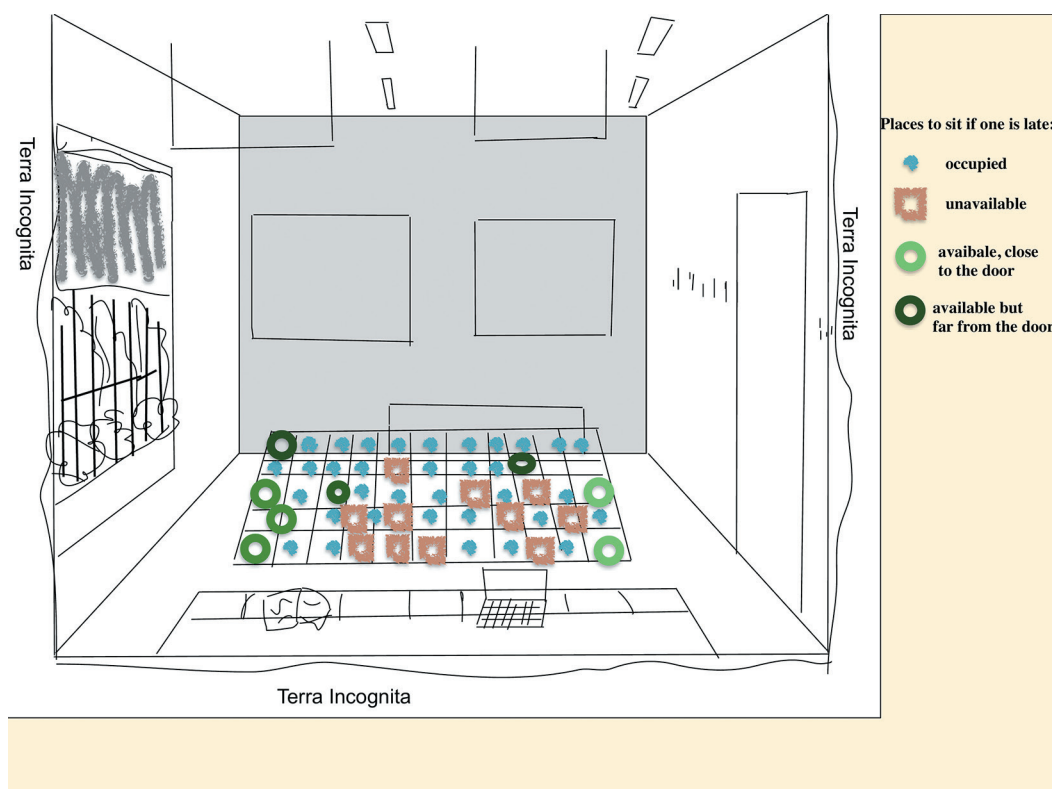


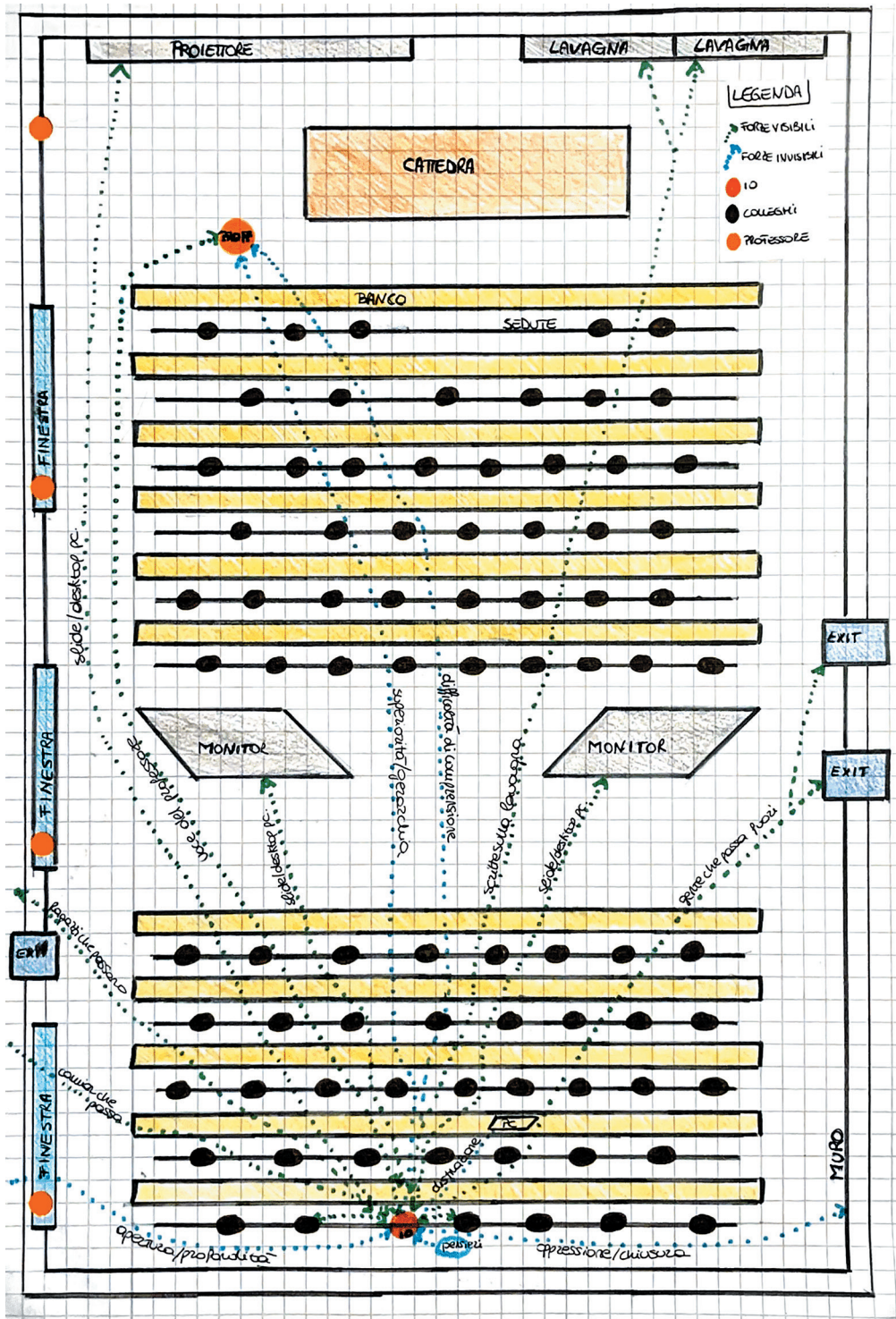






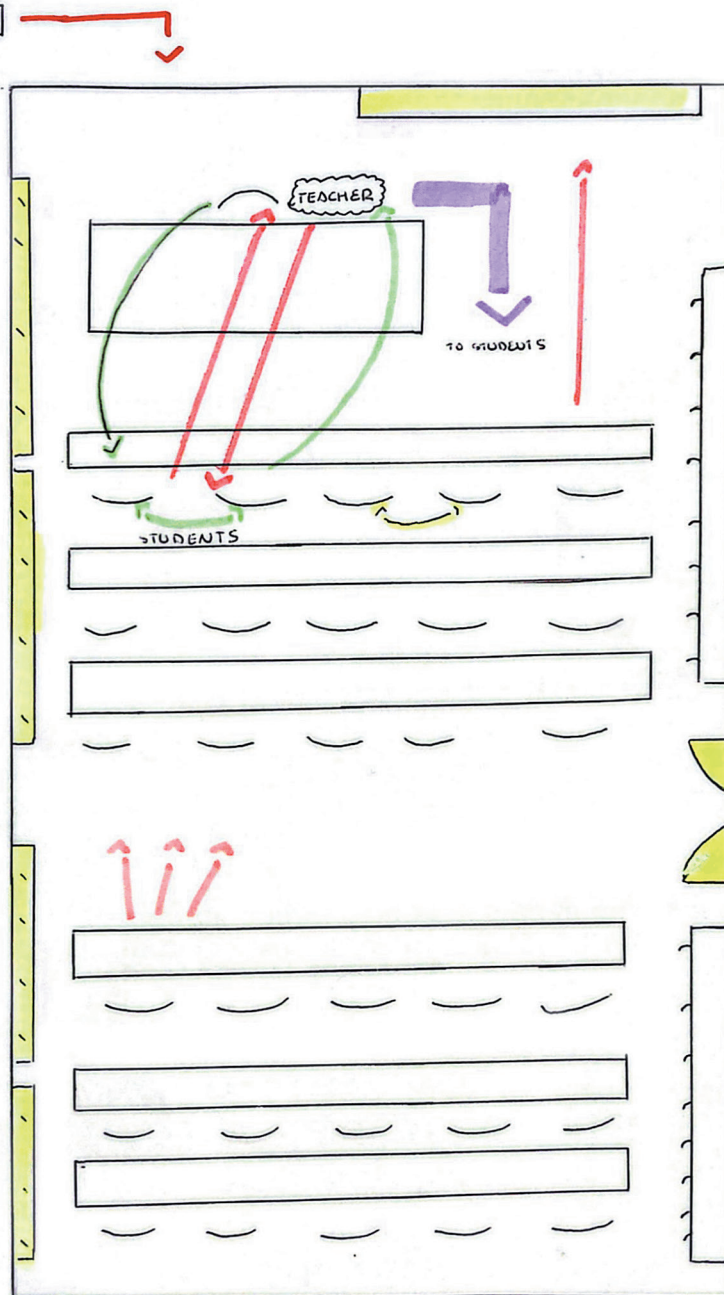
Anastasia Kezhova





Carlota Gascón Borraz

GOVERNMENT



1. DISTRACTIONS

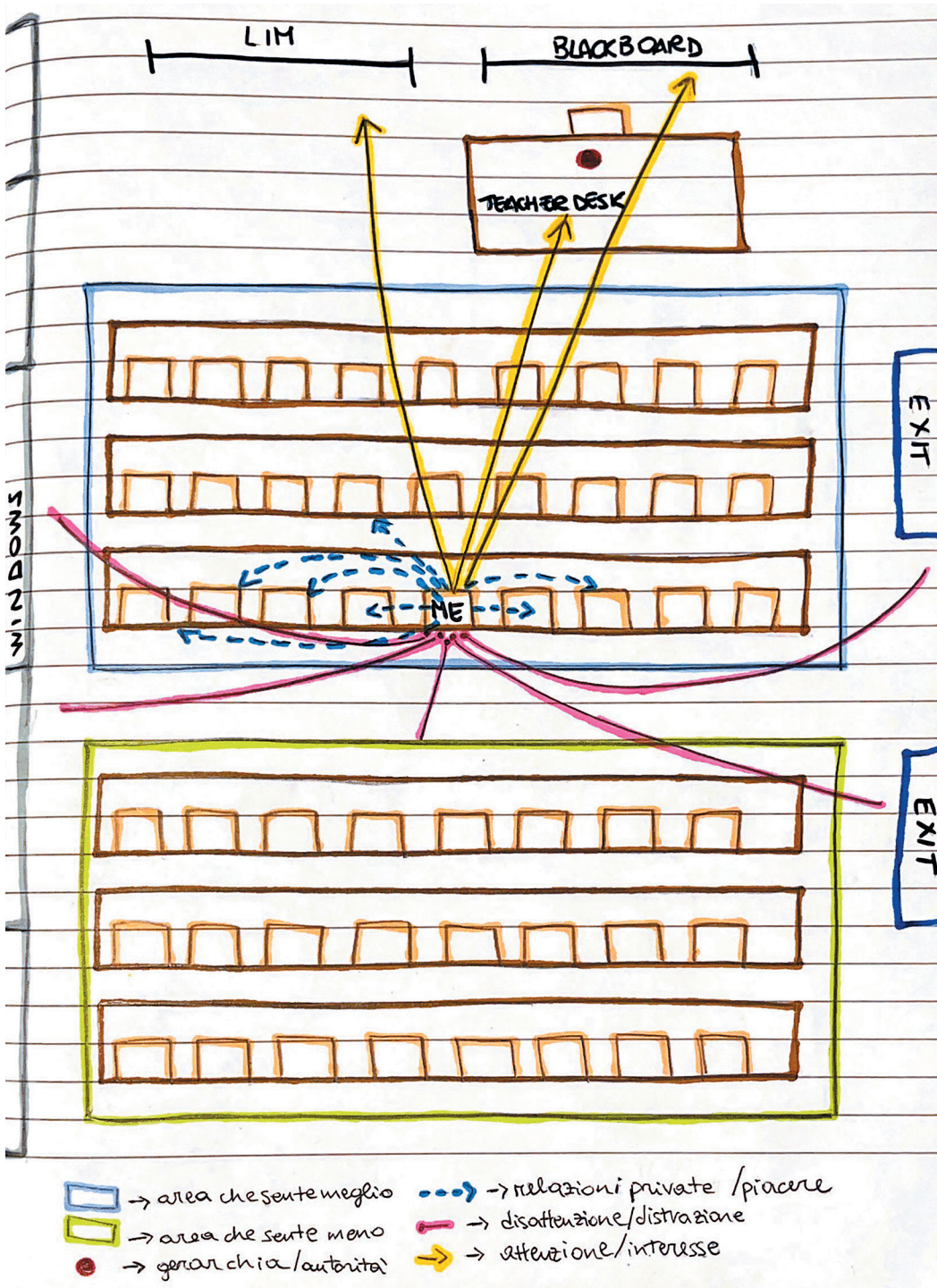
2. SOCIAL INTERACTIONS

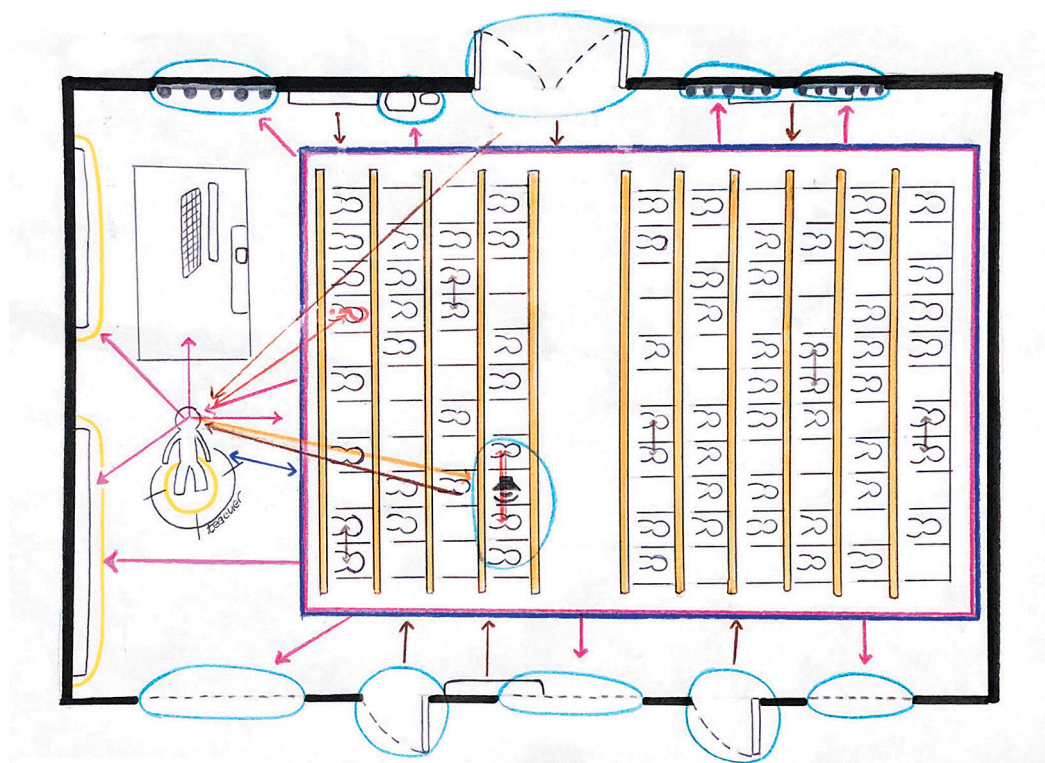
3. ATTENTION

4. EXPECTATIVES

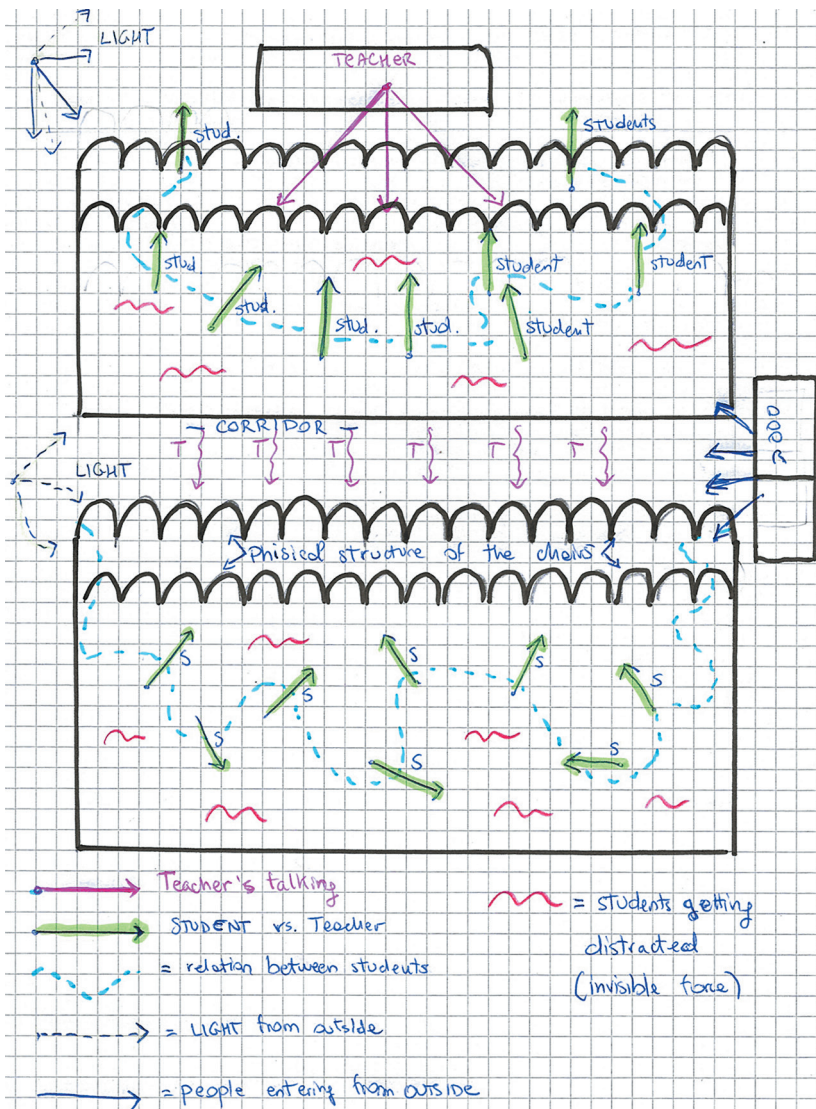
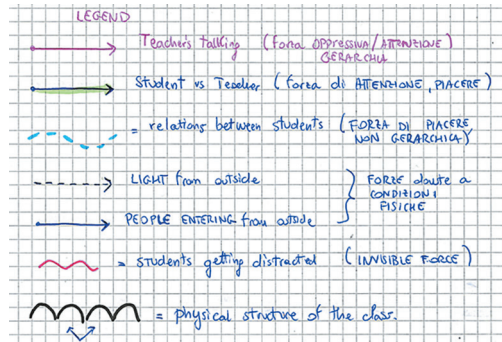
5. OPPRESSION

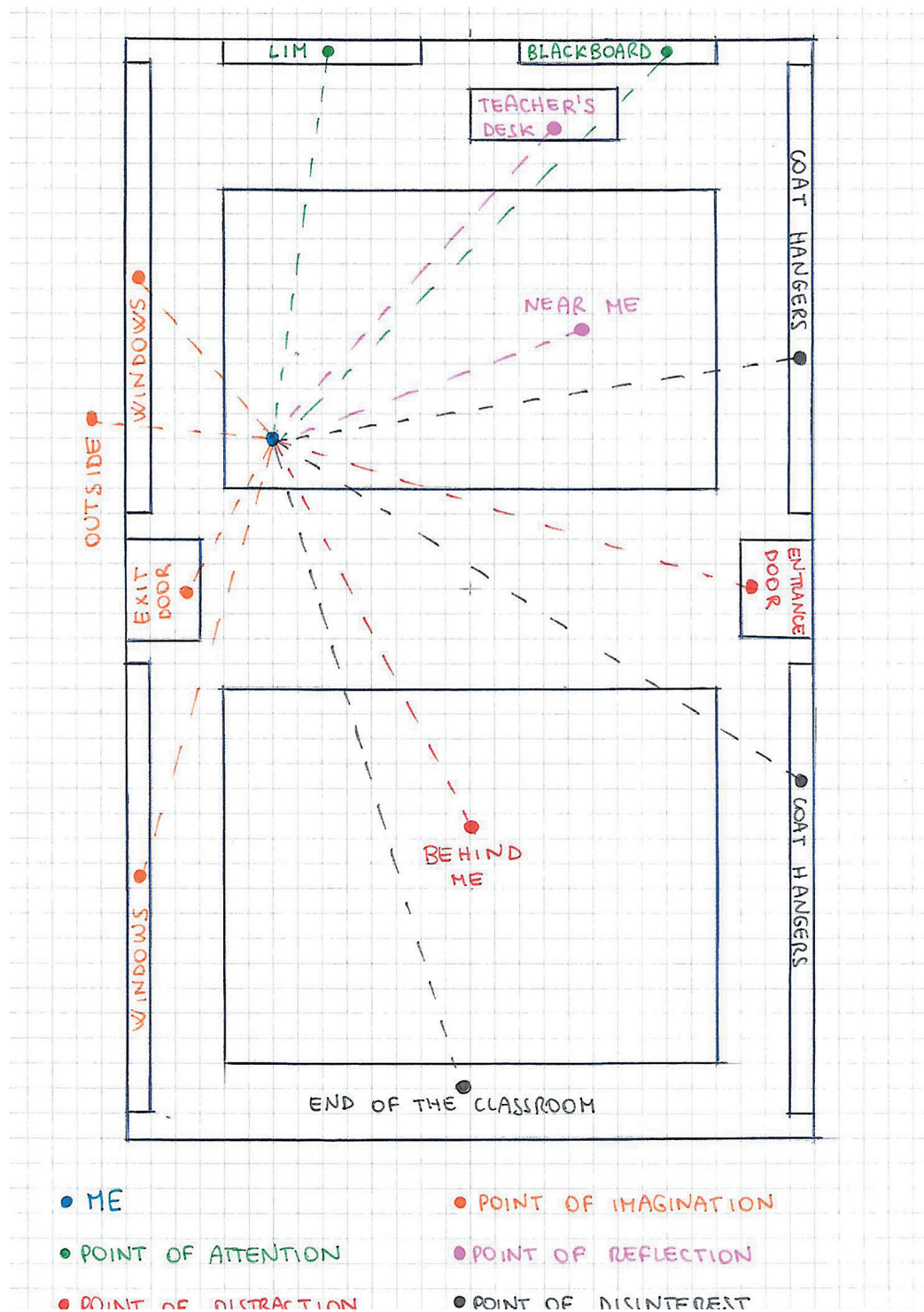
6. INTEREST

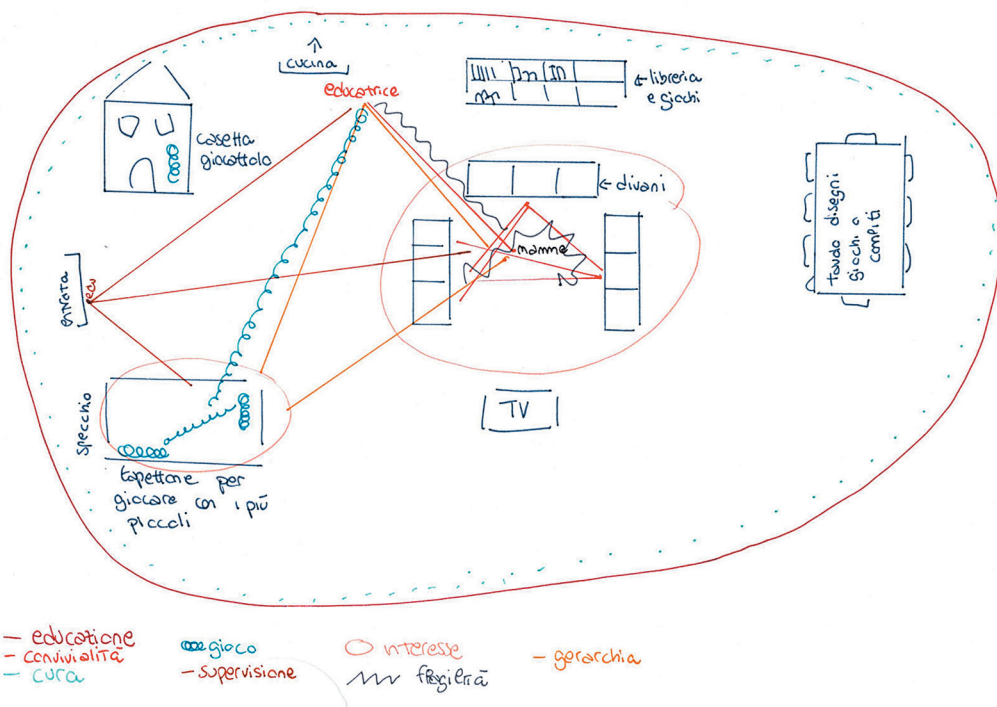




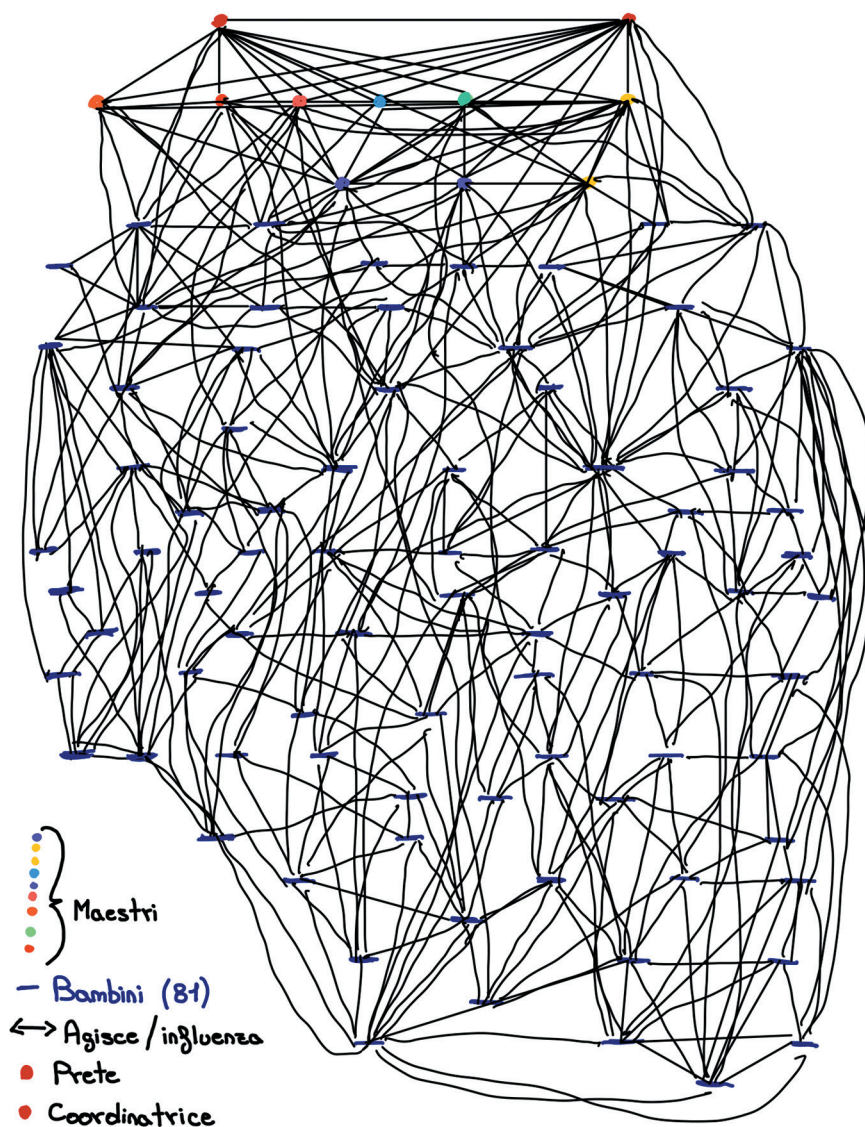
Erika Bonato





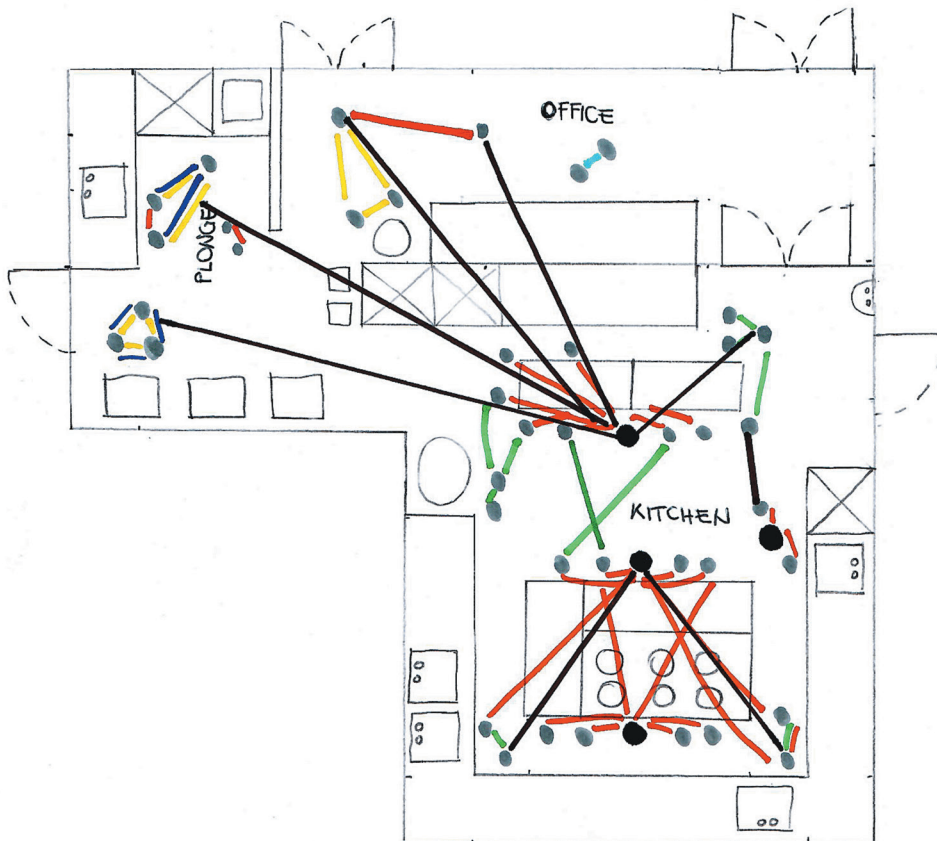


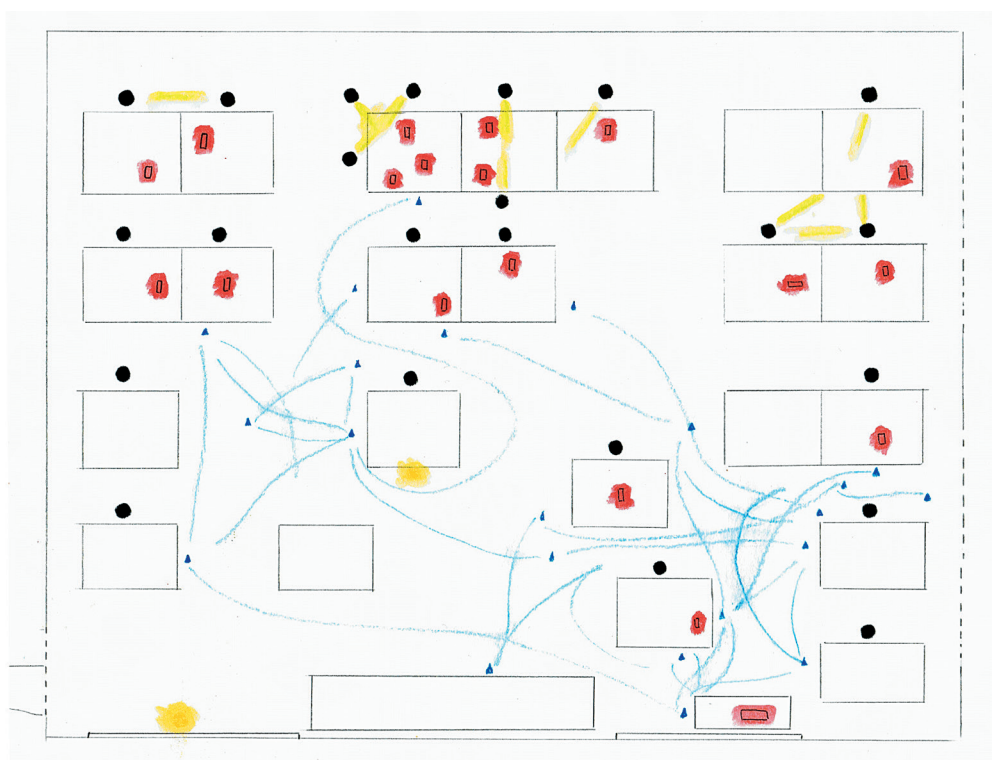
Lucrezia Toffanin



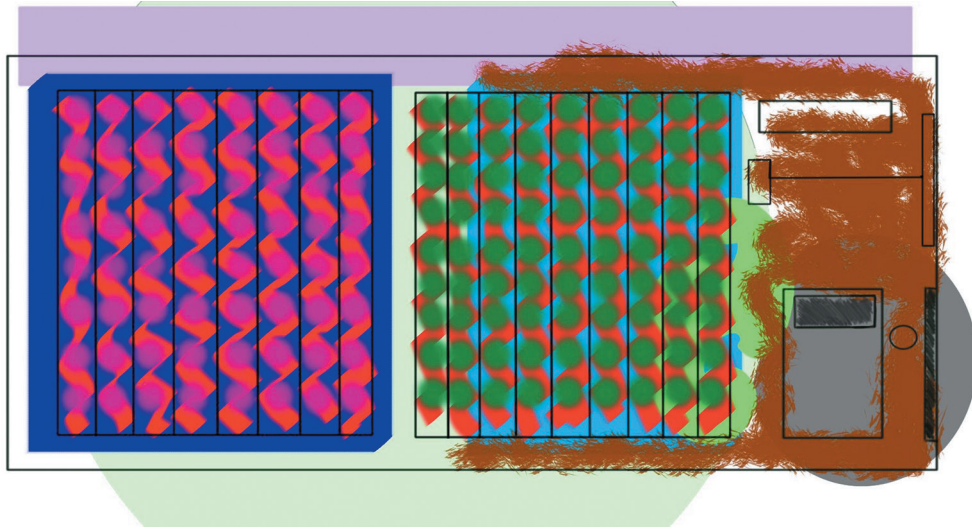
Luisa Manzardo

- Teacher
- students
- Attention forces
- Distraction forces
- Relax forces
- Angry forces
- Confidence forces
- Scold forces
- Joke forces





Gloria Judith Parolin



GRIGIO / GREY OLD SCHOOL ARCHITECTURE (ALSO HIERARCHY)

● LIGHT GREEN / VERDE ACQUA STATIC MOTION (IMPOSSIBLE TO REMOVE FOR ACTIVITIES)

BRIGHT GREEN / VERDE ERBA HOW ATTENTION MAY CHANGE DURING THE LESSON

ROSA / PINK WEATHER CONDITION THAT INFLUENCE THE ATTENTION

RED / ROSSO OPPRESSION (TABLES AND SEATS TOO SMALL)

GOOD VISIBILITY (CELESTIAN / AZZURRO) } THE DIFFERENCE BETWEEN THE GOOD AND THE BAD ONE

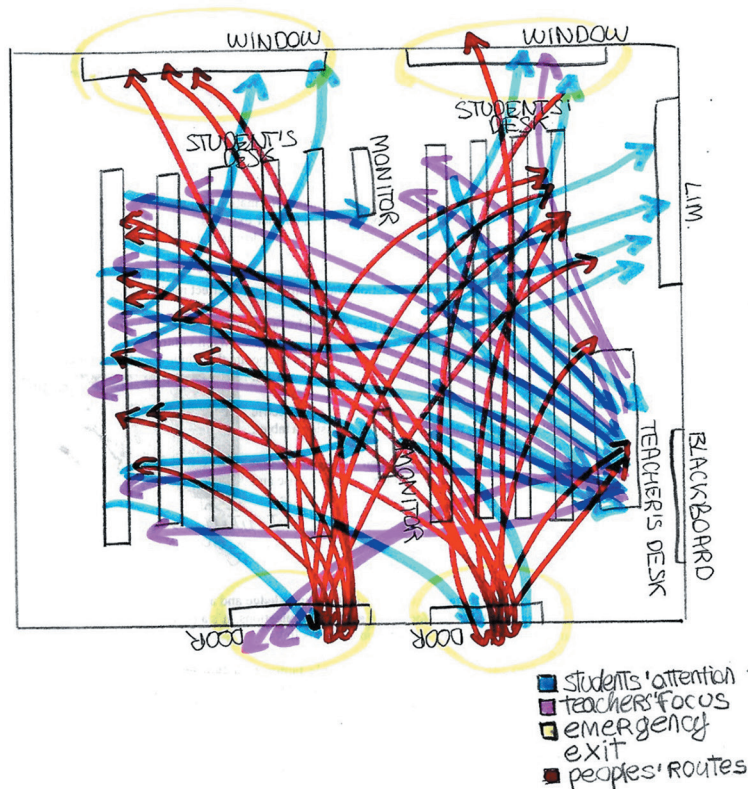
BAD VISIBILITY (DARK BLUE) BW

● VIOLET / VIOA (MAGENTA) MORE PLEASURE DOESN'T MEAN NECESSARILY MORE ATTENTION (DISTRACTION)

DARK GREEN / VERDE SCURO LESS PLEASURE MEANS MORE FOCUSING ON SOMETHING ELSE (TO AVOID THE UNPLEASANT FEELING)

BLACK / NERO A DISTURBANCE IN THE FORCE (ARCHITECTURE FAILURE ALSO WITH TECHNICAL PROBLEMS)

BROWN / MARRONE SURVEILLANCE (TEACHER'S MOVEMENTS)



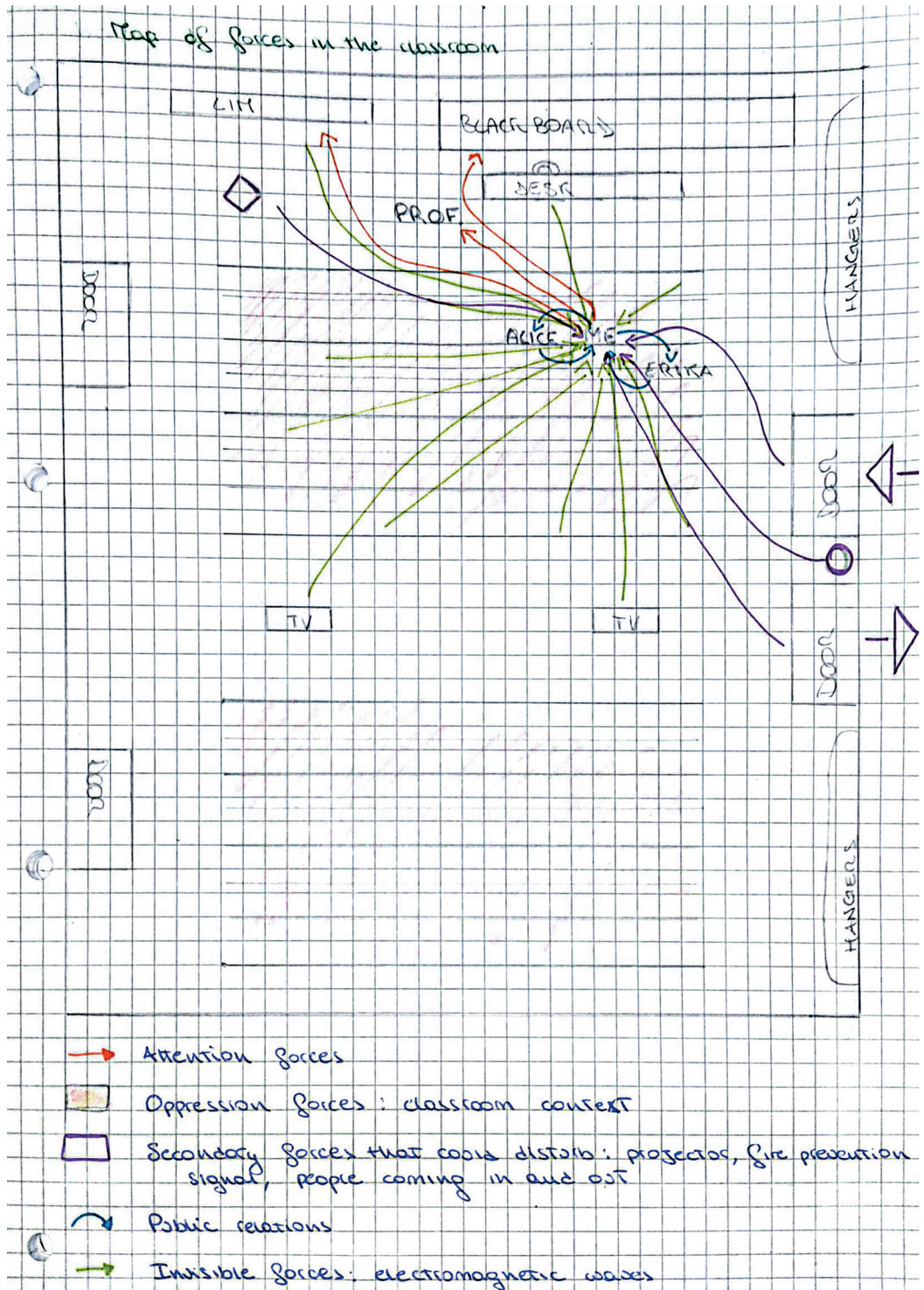
On this map we can observe the multiplicity of the current forces in our classroom. I drew some vectors and areas that symbolize visibility and invisibility power.

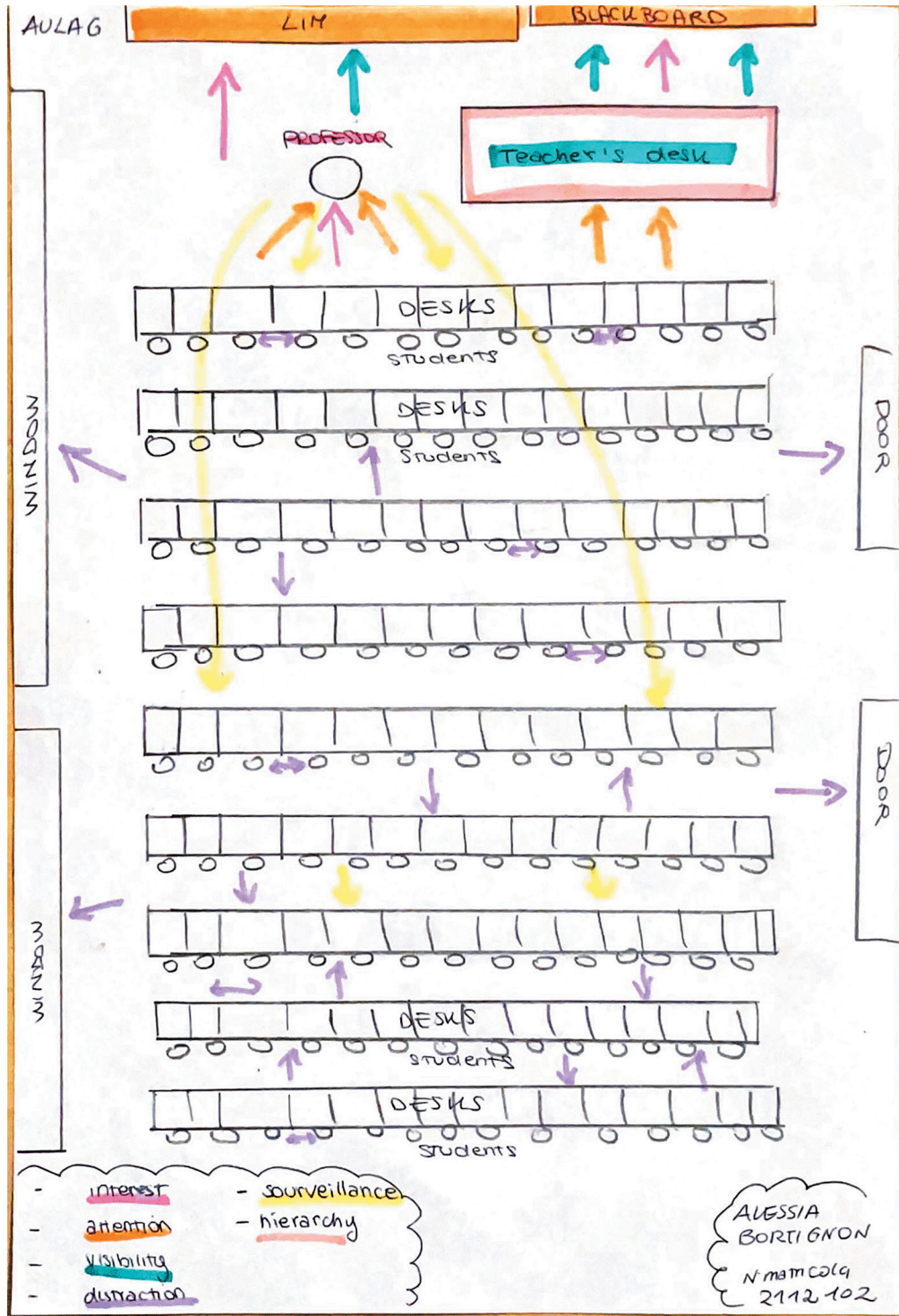
First of all I drew the visibility forces: the yellow areas to delineate the exit doors that we can use in case of emergency. The invisibility forces are represented by the red, blue and pink vectors: the red lines are bi-directional because they depict the different routes that every students make to move in or move out in the classroom (the teachers routes too). While the pink vectors are uni-directional like the focus of the teaching. There are the blu lines too, they delineate attention and inattention of the scholars, infact we can observe the focus on the teachers' desk, but we can also look at the lines of oppression (for instance a student looks his smartphone or outside the window).

In conclusion we can affirm that the main concentration of forces is on the teacher's desk, because it represents the source of information: this is a perfect example of the tree model, because the teacher explain arguments and issues to students and they listen and learning it (forces exchange) but it also important to remind that are a lot of forces to attend on the situation (like oppression, surveillance, attention, hierarchy, study conditions, etc.). All these forces and vectors are components of the system and it's very interesting to analyze them one by one to understand the complexity of our classroom enviroment.

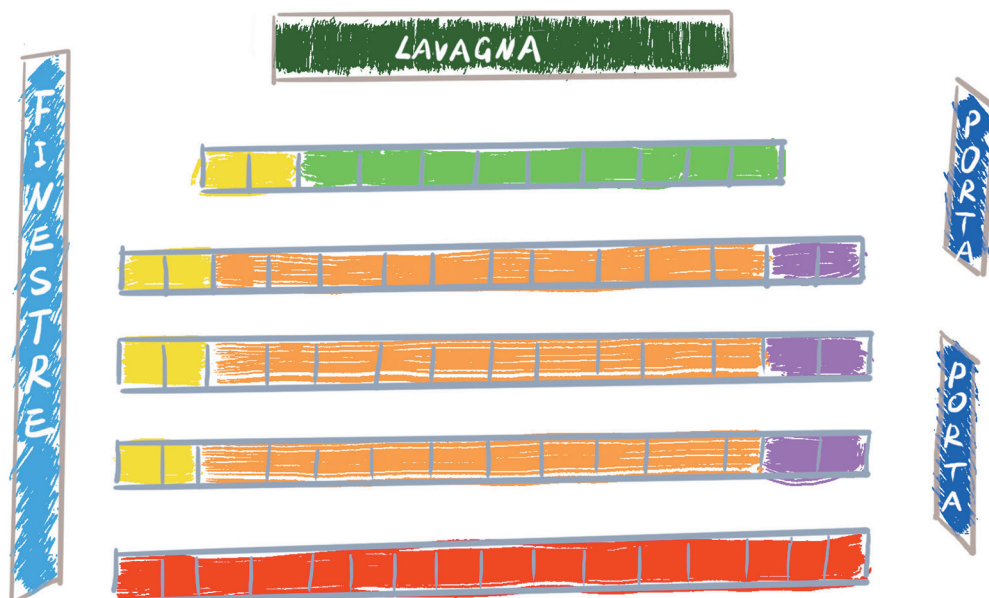


Mikol Pierini

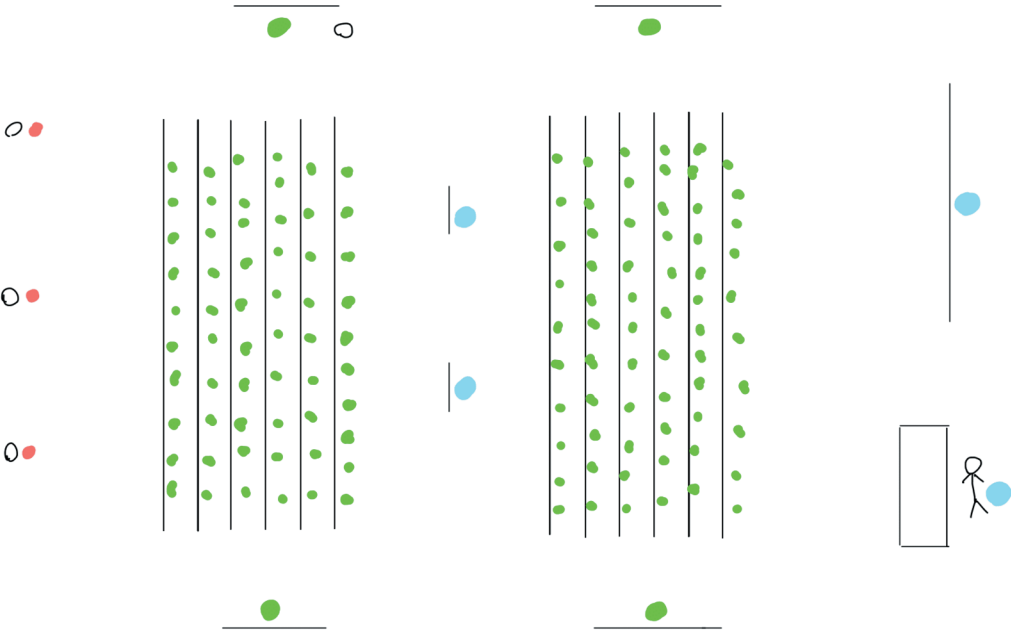




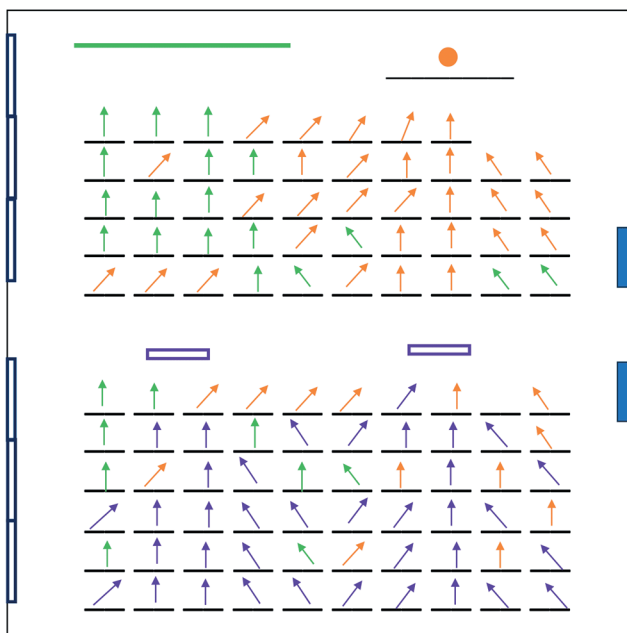
Alessia Bortignon



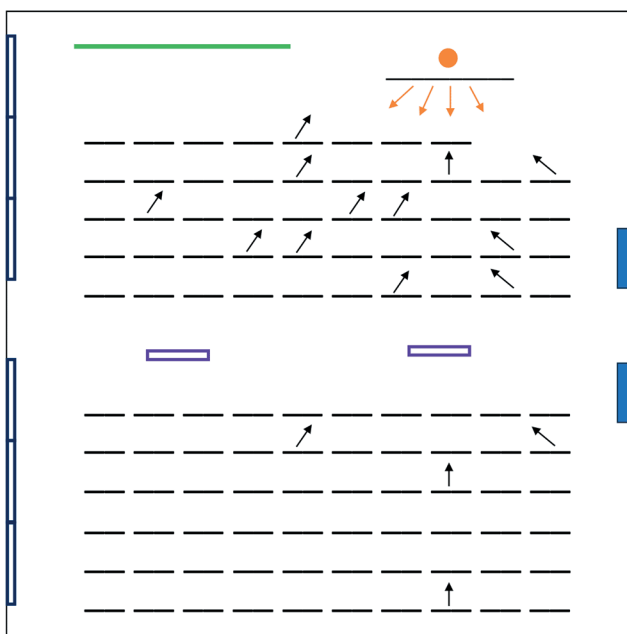
Although they are all in the space of a classroom, different seats give me different feelings. The green area is the most efficient for me to learn. It not only allows me to see the blackboard and screen clearly, but also allows me to restrain my behavior because it is very close to the teacher. The orange zone is in the middle zone. Sometimes I will be fully focused on the lecture, and sometimes I will be easily distracted. The yellow area is the most easily disturbed area because it is next to a window and I can see airplanes flying by, birds perching on trees, and students from the next class passing by. The purple area is a location that easily makes me feel anxious, probably because it is relatively close to the door. I am always looking forward to the end of getting out of class, and my patience can easily be exhausted. The red area is a forbidden area for me, because in the last row, I can easily lose control of myself and do other things, because no one else behind can see what I am doing, and it is far away from the teacher, psychologically I would feel slack.



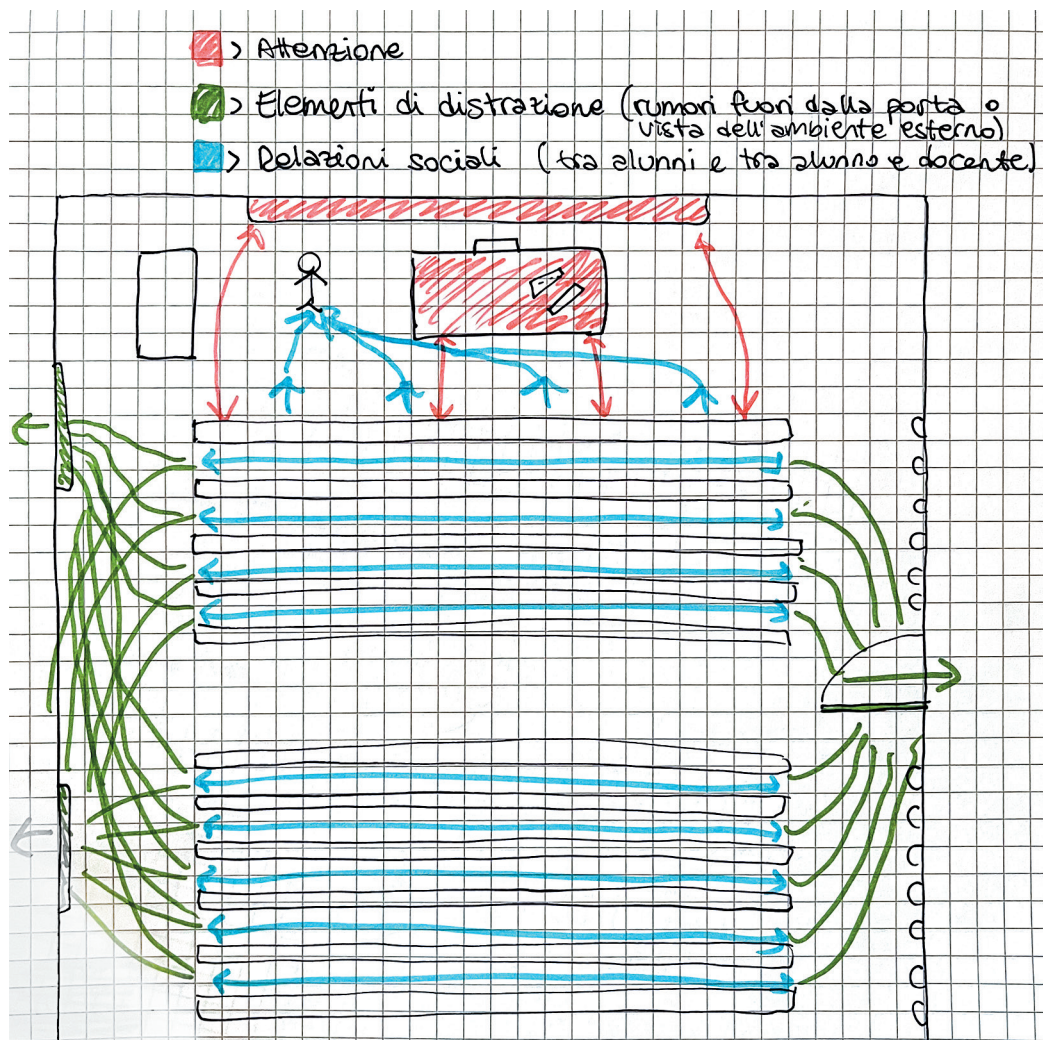
Legend:
● Attention factors
● Oppression factors
● Surveillance factors



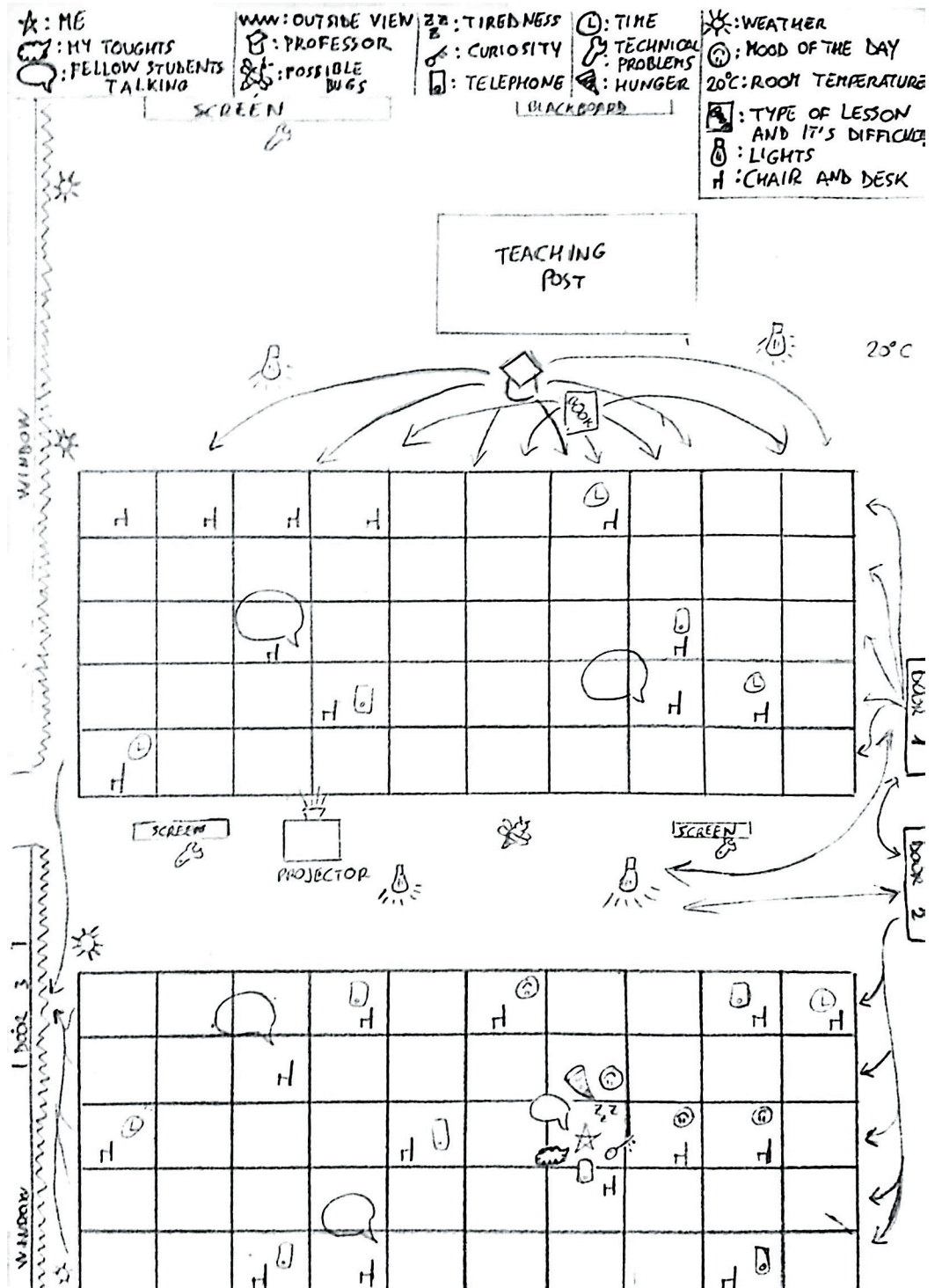
Attention →



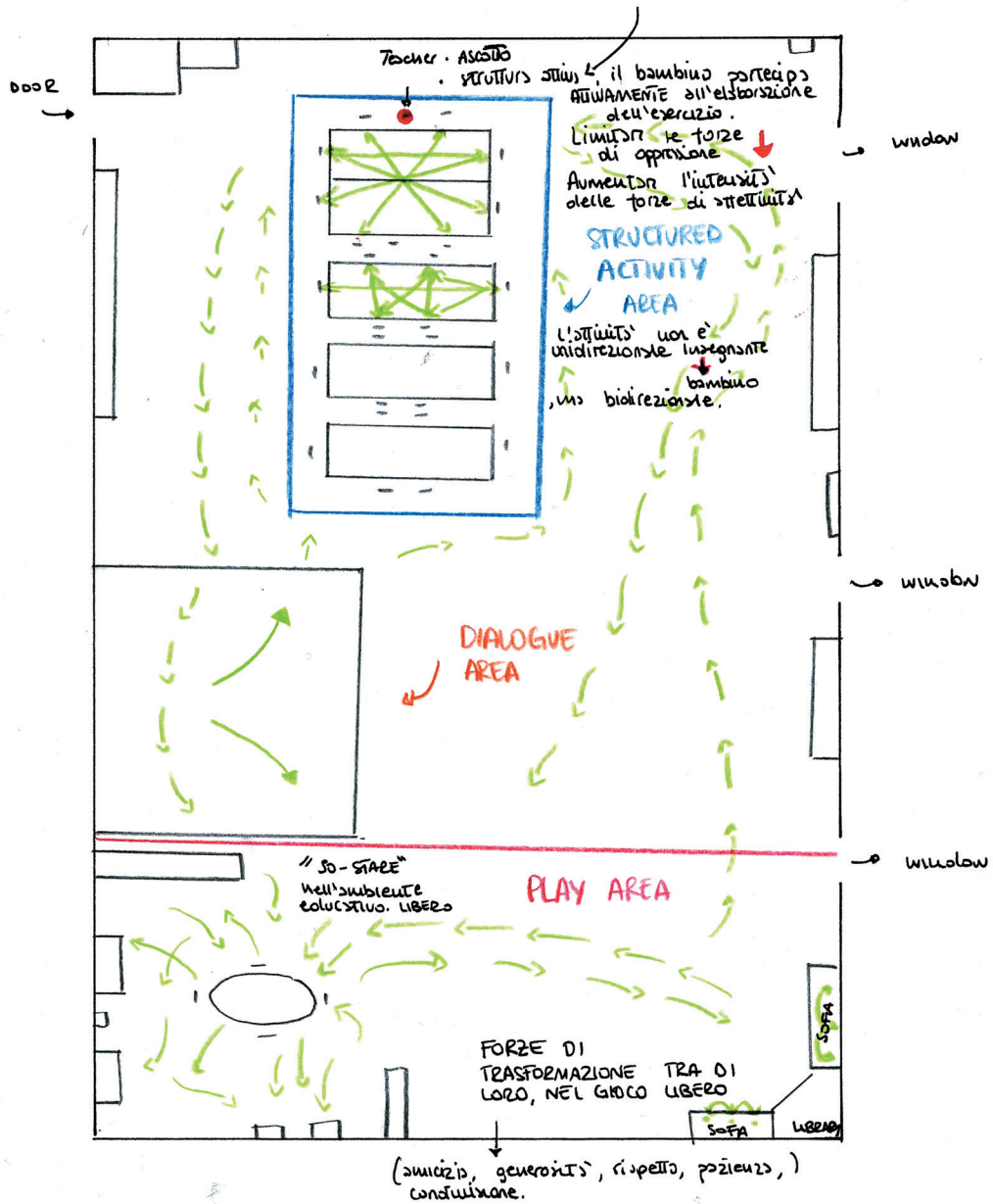
Interactions →

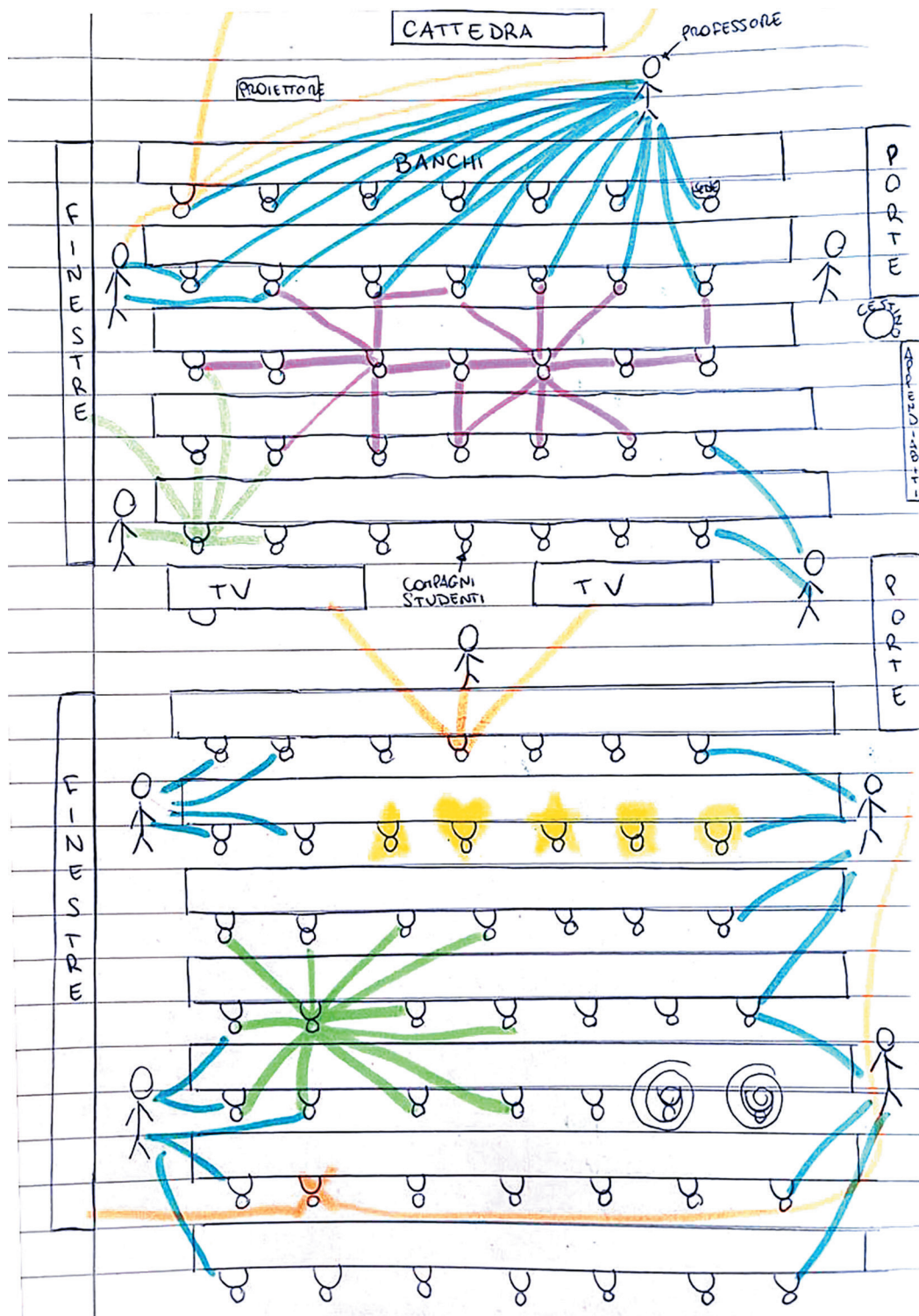


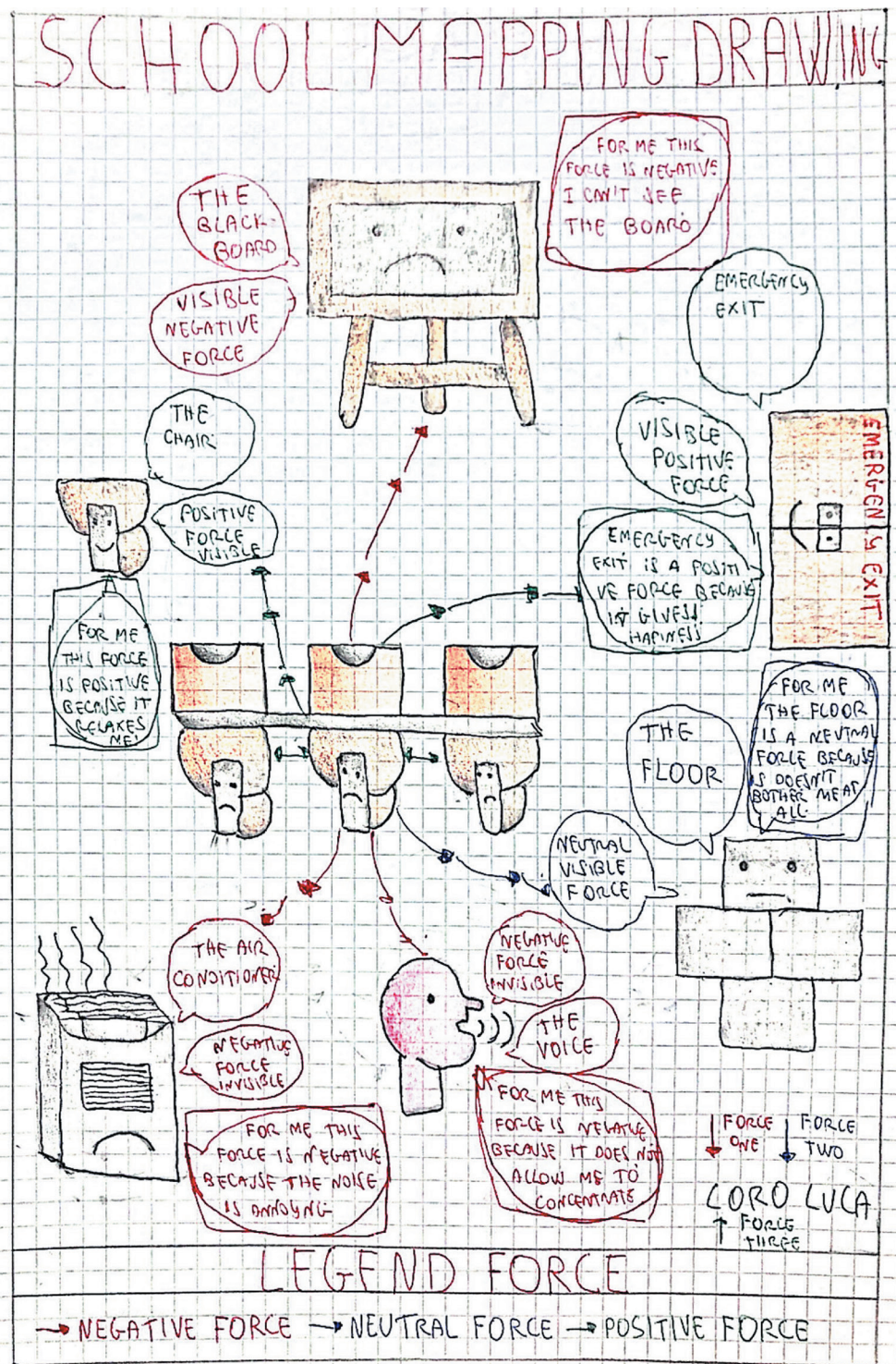
Francesco Sanna

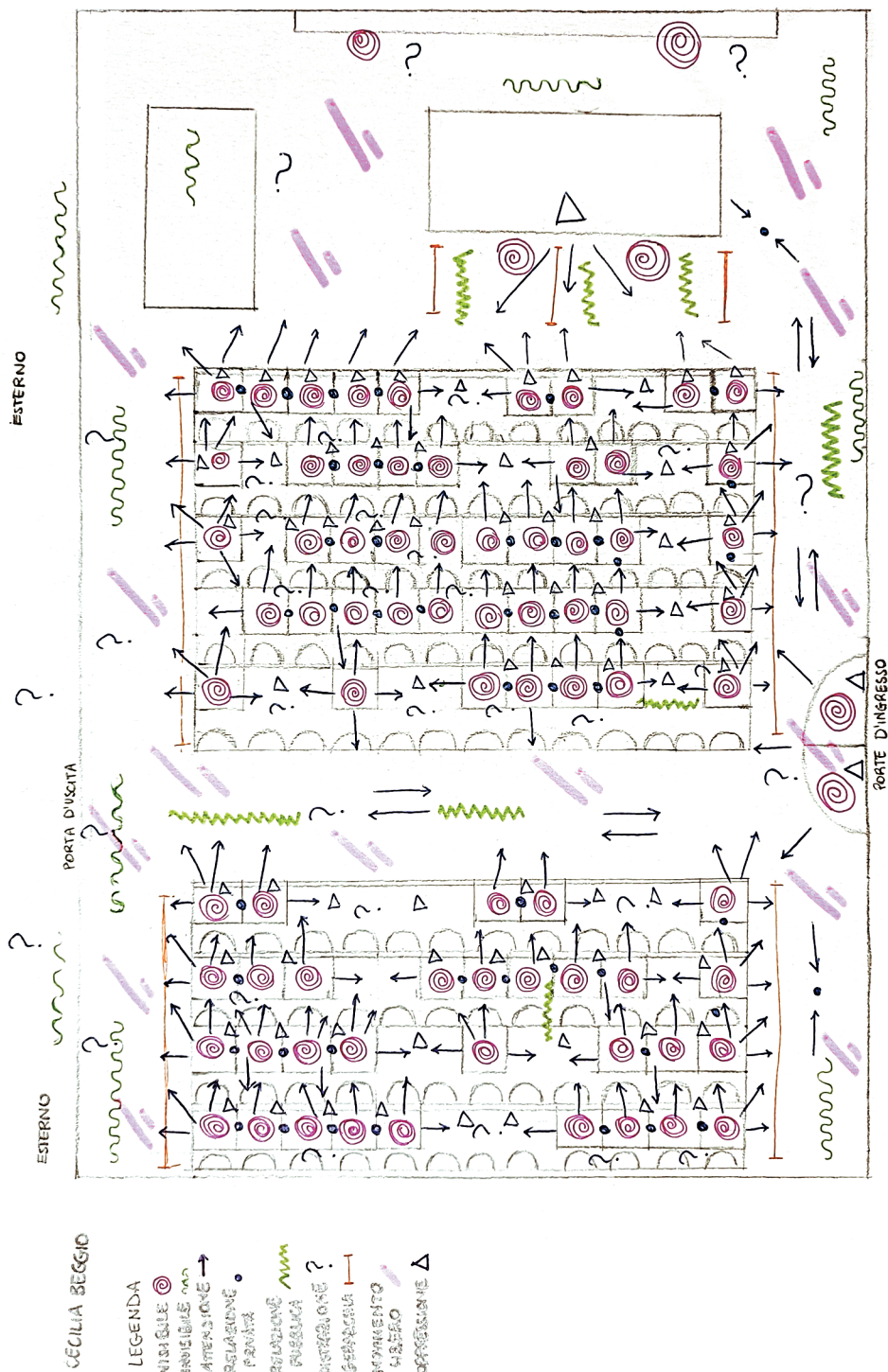


CLASSROOM AT 10.00 A.M.









4

FORZE EDUCATIVE

4

EDUCATIONAL FORCES

Lavori di allestimento al buio: lo studio del design pubblico come *universitas studii*

Jan Masschelein

Katholiek Universiteit Leuven

Universitas studii era il nome latino dell'invenzione del Medioevo che chiamiamo università: un'associazione o un raduno (*universitas*) per studiare (*studium*). Ci sono molte forme di studio, ma lo studio universitario è qualcosa di ben specifico. In forma originaria, ciò che appartiene propriamente all'università è che essa tratta le sfide sociali e di altra natura trasformandole in oggetti di studio indefinito, collettivo e pubblico.

Studiare nel senso di *studium* significa: “guardare con attenzione”, “dedicarsi a qualcosa”, ma anche “rispettare”. Quest’ultimo termine deriva dal latino *respicere*, che significa “guardare indietro”, “avere cura di”, o “considerare”. Perciò, lo studio universitario è piuttosto una pratica di prendersi cura che di produzione. Lo studio universitario è indefinito nel senso che non ci sono risultati, fini o esiti predefiniti. È collettivo nel senso che è fondamentalmente organizzato in forme di incontro incarnato che riuniscono persone e cose in modo tale che emerga un movimento del pensiero, rendendo possibile pensare idee che sarebbero impossibili per un individuo. Ed è pubblico, non solo nel senso che ciò che viene generato è “pubblicato”, ma anche nel senso che cerca di coinvolgere in questi raduni coloro e ciò che può essere toccato dalle astrazioni, dalle nuove idee e dalle nuove cose che lo studio genera.

Lo studio universitario si manifesta in varie forme di incontro incarnato: per esempio

Staging work in the dark: The public design studio as *universitas studii*

Jan Masschelein

Katholiek Universiteit Leuven

Universitas studii was the Latin name for that invention of the middle ages we call university: an association or gathering (*universitas*) to study (*studium*). There are many forms of study, but university study is something quite specific. Proper to the university in its originary form is that it deals with societal and other challenges by turning them into objects of undefined, collective and public study.

Study in the sense of *studium* means: “to regard attentively”, “to devote oneself to something”, but also “to respect”. The last-mentioned comes from the Latin *respicere*, which means “to look back at”, “to care for”, or “to consider”. Hence, university study is rather a practice of taking care than of production. University study is undefined in that there are no predefined outcomes, ends or results. It is collective in that it is fundamentally arranged in forms of embodied gathering that bring together people and things in such a way that a movement of thought emerges, making it possible to think thoughts that would be impossible for an individual. And it is public, not only in the sense that what is generated is “published”, but also in the sense that it attempts to involve in these gatherings those and that which can be affected by the abstractions, new ideas and new things that study engenders.

University study manifests in various forms of embodied gathering: for example

la lezione, il seminario, il praticantato, lo studio. Queste diverse forme costituiscono ambienti energetici e potenti che non solo consentono l'apprendimento nel senso di acquisizione di conoscenza e abilità, ma sostengono anche il pensiero collettivo mettendo in scena un allestimento sperimentale, che rivela l'incontro con qualcosa del mondo che ha il potere di farci pensare; il potere di farci considerare o riconsiderare come interagire e associarci con esso, rispondere o corrispondere con esso (Ingold, 2015).

Fare design in risposta a una sfida sociale o di altra natura come parte dello studio universitario significa mettere in scena la peregrinazione di una ricerca che inizia riconoscendo che non si sa ciò che si cerca, e che pertanto la ricerca richiede un certo tipo di lavoro al buio (Rheinberger, 2007) Si tratta di allestire questo "lavoro al buio" organizzando e istituendo un luogo (un posto di lavoro) che possa aprire un percorso verso la rivelazione di qualcosa che non si può ancora immaginare o sognare, solo vagamente congetturare. Un percorso verso una risposta adeguata e appropriata (non tanto una soluzione che "risolve un problema" ma una risposta che "soddisfa" la sfida e rende giustizia a tutto ciò che è coinvolto, influenzato e di rilievo).

Questo fare design come parte dello studio universitario non deve essere concepito come un "progetto". Vale a dire, non si tratta di realizzare un'idea o un sogno che si ha in mente della forma da raggiungere. Idee che verrebbero da "brainstorming" individuali o collettivi e che, come forme intenzionate, offrirebbero la direzione per l'atto del fare in termini di produzione. Fare design come parte dello studio universitario non significa cedere

the lecture, the seminar, the practicum, the studio. These constitute energetic and forceful milieus that not only enable learning in the sense of acquiring knowledge and skill but also sustain collective thinking by staging an experimental, disclosing encounter with something from the world that is endowed with the power to make us think; the power to make us consider or reconsider how to interact and associate with it, to respond to or correspond with it (Ingold, 2015).

To make a design in response to a societal or other challenge as part of university study is to stage the peregrination of a quest that starts by acknowledging that one does not know what is sought, and that the quest therefore requires a certain kind of work to be done in the dark (Rheinberger, 2007). It is a question of staging this "work in the dark" by arranging and establishing a site (a workplace) that could open a path towards the disclosure of something that cannot yet be imagined or dreamt, only vaguely conjectured. A path leads towards an adequate and appropriate response (not so much a solution that "solves a problem" but a response that "fits" the challenge and does justice to all that is involved, affected and of concern).

This making of a design as part of university study is not to be conceived as a "project". That is to say, it is not about the realization of an idea or dream one has in mind of the form to be achieved. Ideas that would come out of individual or joint "brainstorms" and that, as intended forms, would offer the direction for the act of making in terms of producing. Making a design as part of university study is not surrendering to the illusion that creativity naturally arises when one is offered the occasion to "freely"

all'illusione che la creatività emerga naturalmente quando si ha l'occasione di fare "liberamente" fare brainstorming o esprimere i propri sogni. Resiste all'illusione che associare liberamente, sognare e fare brainstorming, sia individualmente sia in gruppo, conduca "naturalmente" alla creatività e alla produzione di un design adeguato e appropriato. In effetti, ci sono troppe forze discorsive, economiche, materiali, sociali, psicologiche e fisiche, che a loro volta si traducono in troppe intenzioni e proiezioni. Queste modellano (e hanno modellato) il nostro vedere, sentire, udire, sognare e comprendere. Modellano (e hanno modellato) le connessioni tra parole e immagini e instillano (e hanno instillato) modi di guardare e modi di nominare ciò che vediamo e di cui parliamo. Modellano (e hanno modellato) le nostre relazioni sociali, emotive, cognitive e sensoriali con il mondo. Perciò, "liberamente" spesso significa sottomettersi al potere di queste forze.

Se dobbiamo considerare che fare design è piuttosto partecipare a o connettersi a un campo di forze (Ingold, 2013) (incluse le forze dei materiali attivi e degli apparati come il computer che ci fanno anche fare, vedere e udire cose particolari in modi particolari), allora fare design come parte dello studio universitario significa aggiungere a questo campo la forza educativa dello studio, cioè del pensiero indefinito, pubblico e collettivo. Significa intervenire nel campo operativo delle forze (che è anche un campo di energia), creando una certa distanza verso di esse, sospendendo esse. Il che non significa negarle o cancellarle, ma piuttosto disinnescarne temporaneamente l'effetto affinché possano emergere nuovi modi di vedere,

"brainstorm" or express one's dreams.

It resists the illusion that freely associating, dreaming and brainstorming, whether individually or in a group, "naturally" leads to creativity and the production of an appropriate and adequate design. In fact, there are too many discursive, economic, material, social, psychological and physical forces, which in turn translate into too many intentions and projections. These shape (and have shaped) our seeing, feeling, hearing, dreaming and understanding. They shape (and have shaped) the connections between words and images and instil (and have instilled) ways to look and ways to name what we see and talk about. They shape (and have shaped) our social, emotional, cognitive and sensory relations to the world. Hence, "freely" often means submitting oneself to the power of these forces.

If we have to consider making a design rather as participating in or connecting up to a field of forces (Ingold, 2013) (including the forces of active materials and apparatuses like the computer that also make us do, see and hear particular things in particular ways), then making a design as part of university study is adding to this field the educative force of studying, i.e. of undefined, public and collective thinking. It is intervening in the operating field of forces (which is also a field of energy), creating a certain distance towards them, suspending them. Which is not to say denying or erasing them, but rather temporarily disengaging their effect so that new ways of seeing, understanding and relating can emerge that can engender an appropriate and adequate design.

In order to create a certain distance, enabling us to reconsider, renew and reshape

comprendere e relazionarsi che possano generare un design adeguato e appropriato.

Per creare una certa distanza, che ci permetta di riconsiderare, rinnovare e rimodellare le nostre relazioni sociali, emotive, cognitive e sensoriali, queste relazioni vengono complicate dall'istituzione e dall'assetto di un luogo particolare (una situazione). Un luogo che è portato o indossato dal mondo che lo circonda, ma che genera anche l'energia e la forza (si potrebbe aggiungere l'umore e il coraggio) per resistere all'essere incollato a o dentro di esso (Barthes, 1984). Il sito può essere chiamato laboratorio o studio nel senso originario della parola "laboratorio". Secondo il dizionario Larousse, il termine laboratorio — dal latino *laborare* che significa "faticare" o "lavorare" — veniva originariamente usato per indicare il luogo dove i farmacisti componevano nuove sostanze per produrre nuovi effetti, ma poteva significare anche un luogo di studio (*studium*). Nel XVIII secolo veniva ancora usato per indicare il posto di lavoro ("atelier de travail") o lo studio degli scultori e pittori. È interessante che il termine "atelier" fosse usato per indicare sia un luogo che un collettivo di persone impegnate nel lavoro. In questo senso, lo studio di design può essere concepito come un posto di lavoro e come un collettivo di studenti in cui qualcosa può emergere, dove in un certo senso qualcosa di nuovo può essere "trovato" o può "succedere" che non possiamo (ancora) immaginare o rappresentare. Non sappiamo cosa sarà né quando apparirà. Questo "qualcosa di nuovo" non emerge prima nelle menti individuali — sebbene sia lì che deve atterrare e lasciare traccia — ma dentro e attraverso l'incontro organizzato stesso, e inizialmente nelle mani, non nelle menti.

our social, emotional, cognitive and sensory relations, these relations are complicated by the establishment and arrangement of a particular site (a situation). A site which is carried or worn by the world around it, but also generates the energy and force (one could add the "mood" and "courage") to resist being glued to or into it (Barthes, 1984). The site can be called a laboratory or studio in the original sense of the word "laboratory". According to the Larousse dictionary, the term laboratory — from the Latin "*laborare*" meaning "to labour" or "to work" — was originally used to refer to the place where pharmacists composed new compounds to produce new effects, but it could also mean a place to study (a studio). In the 18th century, it was still being used to refer to the workplace ("atelier de travail") or studio of sculptors and painters. Interestingly, the term "atelier" was used to indicate both a place and a collective of people engaged in work. In this sense, the design studio can be conceived as a workplace and as a collective of students where something can emerge, where in a certain sense something new can be "found" or can "happen" that we cannot (yet) imagine or represent. We don't know what this will be or when it will appear. This "something new" does not occur first in the individual minds — although this is where it has to land and leave its mark — but in and through the arranged gathering itself, and initially in the hands, not in the minds.

The work in the studio is handwork, manual work implying rather manners than methods, rather gestures than mechanical actions (Larrosa, 2020). The work is about producing notes, visualizations, sketches, maps, drawings and models that constitute artifices

Il lavoro nello studio è lavoro manuale, lavoro delle mani implicante piuttosto modi che metodi, piuttosto gesti che azioni meccaniche (Larrosa, 2020). Il lavoro consiste nel produrre appunti, visualizzazioni, schizzi, mappe, disegni e modelli che costituiscono artifici per farci muovere, radunarci, discutere e intrattenere conversazioni. Questi aiutano a creare un intermezzo multidimensionale e multisensoriale che conferisce alle cose il potere di farci pensare, il potere di rispondere — di contraddire se vogliamo. Possono suscitare ragioni divergenti, accogliere e effettivamente invitare dubbi e domande, interrompere intenzioni e creare attenzione che ci permetta di ascoltare ciò che il mondo ha da dirci. È qui che i processi di composizione, problematizzazione e attenzione si rafforzano reciprocamente nel corso di un'avventura collettiva di studio. (Schildermans, Simons & Masschelein, 2019)

Lo studio di design pubblico allestisce il lavoro al buio come incontro sperimentale ed come esperienza. Sperimentale nel senso di mettere alla prova i propri pensieri e comprensioni, ma anche il proprio sentire (vedere, udire, ecc.) nel rischio dell'incontro, dell'esposizione. Esperienza nel senso di "assaggiare" e provare al fine di sviluppare l'arte di notare (Tsing, 2015) e di essere influenzati, di fare distinzioni che contano e perciò rendere le cose importanti e fare cose che contano. Come ci ricorda Stengers, il famoso motto latino dell'Illuminismo formulato da Kant, "sapere aude" e tradotto da lui come "abbi il coraggio di usare la tua propria comprensione" può essere meglio tradotto dal latino come "abbi il coraggio di assaggiare, di mettere la tua propria comprensione alla prova" (Stengers, 2017).

to make us go about, gather around, discuss and have conversations about. These help to create a multi-dimensional and multi-sensorial in-between that gives things the power to make us think, the power to speak back — to contradict if you will. They can throw up divergent reasons, welcome and actually invite doubts and questions, interrupt intentions and create attention that enables us to listen to what the world has to tell us. It is here that processes of composition, problematization and attention mutually reinforce each other in the course of a collective adventure of study (Schildermans, Simons & Masschelein, 2019).

The public design studio stages the work in the dark as an experimental encounter and experience. Experimental in the sense of putting to the test one's thoughts and understandings, but also one's sensing (seeing, hearing, etc.) in the risk of the encounter, of the exposure. Experience in the sense of "tasting" and testing in order to develop the art of noticing (Tsing, 2015) and being affected, of making distinctions that matter and hence making things matter and making things that matter. As Stengers reminds us, the famous Latin motto of the Enlightenment formulated by Kant, "sapere aude" and translated by him as "have the courage to use your own understanding" can be better translated from the Latin as "have the courage to taste, to put your understanding to the test" (Stengers, 2017).

To clarify the role of the "manners" and the work, let us take the example of the difference between reading a novel and studying it (Masschelein & Simons, 2021). Reading a novel implies a kind of absorption, a kind of being "taken away" by the narrative, being within — or lost within — the novel.

Per chiarire il ruolo dei “modi” e del lavoro, prendiamo l'esempio della differenza tra leggere un romanzo e studiarlo (Masschelein & Simons, 2021). Leggere un romanzo implica una sorta di assorbimento, un venir “trasportati” dalla narrazione, l'essere dentro — o persi — nel romanzo. Studiare un romanzo richiede uno spostamento mediatico (Marin, 2021) o una traduzione (scrivere appunti, copiare citazioni, fare commenti orali etc.) che creino distanza (ci permettano di fare un passo indietro) in modo che possiamo riconsiderare le nostre relazioni e stabilire una nuova relazione (diventando attenti). Questa distanza non è quella di un osservatore indifferente, ma quella che Barthes chiama una “distanza amorosa” (Barthes, 1984).

Inoltre, affinché qualcosa diventi oggetto di pensiero, è necessaria una specie di de-automazione. Tornando all'esempio del romanzo, si potrebbe dire che leggere un romanzo è una specie di automatismo. Certo, idee possono venirci mentre leggiamo, ma è solo quando queste idee cominciano effettivamente a interrompere il flusso della lettura che si apre un percorso di studio e lo studio comincia. Studiare significa resistere alla tentazione di perdersi nel romanzo e diventare assorbiti sia dalla lettura o, per esempio, dall'osservazione di un mondo sociale o fisico. Questo contro-movimento facilita qualcosa che potrebbe essere chiamato “presenza della mente”, uno stato in cui qualcosa può “pre-sentirsi” e cominciare ad oggettivarsi (nel senso di cominciare a opporsi a o andar contro etc.). Non nel senso di divenire un oggetto di conoscenza — questo tipo di studio precede il conoscere — ma nel senso che comincia a opporre ai modi dati

Studying a novel requires a mediatic displacement (Marin, 2021) or translation (writing notes, copying quotes, making oral comments, etc.) that create distance (allow us to take a step back) so that we can reconsider our relations and establish a new relationship (becoming attentive). This distance is not that of an indifferent observer, but what Barthes calls an “amorous distance” (Barthes, 1984).

Moreover, for something to become an object of thought, a kind of deautomation is needed. To return to the example of the novel, one could say that reading a novel is a kind of automatism. Of course, ideas can come to mind whilst reading, but it is only when these ideas actually start to interrupt the flow of reading that a study path opens up and study begins. Studying is about resisting the temptation to lose oneself in the novel and become absorbed either by the reading or by, for example, observations of a social or physical world. This counter-movement facilitates something that could be referred to as a “presence of mind”, a state in which something can “pre-sent” itself and start objectifying (in the sense of starting to object to or against etc.). Not in the sense of becoming an object of knowledge — this kind of study comes before knowing — but in the sense that it starts to object to taken for granted ways of speaking, looking and understanding. It calls our attention, makes us look and think again and thereby resists being seen simply as a “problem” to be solved or a resource to be exploited.

The pedagogic form of the studio as a workplace, as an artificial milieu, embodies the effort and the discipline needed to achieve the presence of mind (attentive

di parlare, guardare e comprendere. Chiama la nostra attenzione, ci fa guardare e pensare di nuovo e in ciò resiste all'essere visto semplicemente come un "problema" da risolvere o una risorsa da sfruttare.

La forma pedagogica dello studio come luogo di lavoro, come milieu artificiale, incarna lo sforzo e la disciplina necessari per raggiungere la presenza della mente (considerazione attenta) che consente di resistere alle forze dell'automatismo nel parlare, guardare, ascoltare, sentire, e di resistere alle forze della cattura e dell'assorbimento che allontanano (rendono assenti). Fornisce ostacoli e limiti, invita a esercizi attraverso i quali si ottengono sì automatismi (abilità), ma in modo tale che si sia anche abilitati a de-automare, ottenere una certa libertà di pratica. Implica un'esclusione, un taglio di una parte o partizione del mondo, offrendola come una sorta di "tableau" nel senso di essere posta sul "tavolo". Comporta anche una certa "chiusura", non per contenere, ma piuttosto per sostenere l'esposizione, la devozione e l'applicazione a qualcosa, cioè la *studiositas* come un silenzio di sé al fine di prestare attenzione a ciò che il mondo ha da dirci (Masschelein, 2019). Inoltre, è importante sottolineare la forza e l'energia che offre come incontro collettivo, corporeo (con la tessitura del suono, la massa di altri corpi, gli odori, il mormorio, il fruscio dei tessuti, ecc.). Questo aiuta a realizzare uno spostamento, un "lasciare la casa" (e la famiglia/il familiare) per diventare studenti. Rende più difficile "installarsi" comodamente, appropriarsi dello spazio e farlo proprio. Aiuta anche a liberare il sapere preesistente, le domande e i commenti dal loro peso come pura affermazione/informazione

consideration) that allows one to resist the forces of automation in speaking, looking, listening, feeling, and to resist the forces of captivation and absorption that take one away (make one absent). It provides obstacles and limitations, invites one into exercises through which one does indeed obtain automatisms (skills), but in such a way that one is also enabled to de-automatise them, to obtain a certain freedom of practice. It implies an excision, a cutting out of a part or partition of the world, offering it as a kind of "tableau" in the sense of being put on the "table". It also entails a certain "enclosure", not to contain, but rather to support the exposure, devotion and application to something, i.e. the *studiositas* as a silencing of oneself in order to pay attention to what the world has to tell us (Masschelein, 2019). Moreover, it is important to emphasize the force and energy that it provides as a collective, bodily gathering (with the texture of the sound, the mass of other bodies, the smells, murmur, the rustle of the cloths, etc.). This helps achieve a displacement, a "leaving the home" (and the family/familiar) to become students. It makes it more difficult to "install" oneself comfortably, to appropriate the space and make it one's home. It also helps release prior knowledge, questions and comments from their weight as pure statement/information and transform them into speech-acts — something that is actually said by somebody (Barthes, 1984).

The site stages a work in the dark that opens a path. But the path of studying is not straight and not "produced" out of a view of the end (arrival); it has no defined destination but evolves while walking.

e a trasformarli in atti di discorso — qualcosa che viene effettivamente detto da qualcuno (Barthes, 1984).

Il luogo allestisce un lavoro al buio che apre un percorso. Ma il percorso di studio non è dritto e non è “prodotto” da una visione del fine (arrivo); non ha una destinazione definita, ma evolve mentre si cammina. Le attività degli studenti sono per lo più una risposta al percorso scelto mentre si dispiega (Jimenez, 2018). La direzione non è dunque fornita in anticipo (Kohan, 2012), e si crea non per intenzione, ma per attenzione. Nello studiare non c'è il percorso migliore. Lo studente deve essere attento al percorso che lo invita a esplorare possibilità multiple. Camminare sul percorso, allora, non “produce” conoscenza o abilità, ma piuttosto è un'esperienza e un incontro totalizzanti. Perciò, ciò che ha senso che uno studente faccia (leggere un libro, guardare un film, etc.) non è determinato in anticipo, ma piuttosto è qualcosa che ha senso nel momento, qualcosa che chiama l'attenzione dello studente. L'attenzione è quindi un elemento chiave per comprendere la direzione nei percorsi di studio. I percorsi di studio si intrecciano con (e richiedono una conoscenza di) percorsi già compiuti. Richiedono lavoro per unire (annodare) insieme studenti con oggetti e pratiche, e per intervenire in un campo di forze. I percorsi di studio rivelano e esplicitano qualcosa nel corso del (e “con”) tempo, esisteranno solo nel futuro come vie, come percorsi attraverso il buio.

Students' activities are mostly a response to the chosen path as it unfolds (Jimenez, 2018). The direction is thus not provided in advance (Kohan, 2012), and is created not by intention but by attention. In studying there is no best route. The student must be attentive to the path that invites him or her to explore multiple possibilities. The walking on the path, then, does not “produce” knowledge or skills, but rather is an all-encompassing experience and encounter. Hence, what it makes sense for a student to do (reading a book, watching a movie, etc.) is not determined in advance, but rather is something that makes sense in the moment, something calls the student's attention. Attention is therefore a key element for understanding direction in study paths. Study paths interweave with (and call for knowledge about) paths already taken. They require work to join (knot) together students with objects and practices, and to intervene in a field of forces. Study paths reveal and disclose something over (and “with”) time, they will only exist in the future as ways, as pathways through the dark.

Riferimenti References

- Barthes, R. (1984). *Le bruissement de la langue: Essais critiques IV*. Paris: Éditions du Seuil. (Original work published 1975)
- Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, archaeology, art and architecture*. New York: Routledge.
- Ingold, T. (2015). *The life of lines*. New York: Routledge.
- Jimenez, J. (2018). Roads and paths. In Laboratory for Education and Society (Ed.), *Sketching a place for education in times of learning* (pp. 28–32). Cham: Springer.
- Kohan, W. O. *En torno al pensamiento como nomadismo y a la vida como errancia. Entre Deleuze, Maffesoli y Rodríguez*, “Revista de Educación y Ciencias Sociales Universidad Simón Rodríguez”, vol. 12, n. 42, 2012, pp. 33-54.
- Larrosa, J. (Ed.). (2020). *Elogio del profesor*. Buenos Aires: Mino y Dávila.
- Marin, L. (2021). *On the possibility of a digital university*. Cham: Springer.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2021). Re-discovering the university. *Philosophy and Theory in Higher Education*.
- Rheinberger, H. J. (2007, May 5). Man weiss nicht genau, was man nicht weiss. Über die Kunst, das Unbekannte zu erforschen [Unknown knowledge: The art of exploring the unknown]. *Neue Zürcher Zeitung*.
- Schildermans, H., Simons, M., & Masschelein, J. (2019). The adventure of study: Thinking with artifices in a Palestinian experimental university. *Ethics and Education*, 14(2), 184–197.
- Stengers, I. (2017). *Civiliser la modernité? Whitehead et les ruminations du sens commun*. Dijon: Presses du réel.
- Tsing, A. L. (2015). *The mushroom at the end of the world: On the possibility of life in capitalist ruins*. Princeton: Princeton University Press.

Scrivere le Forze

Ovvero: cosa rende una forza educativa? Una delle prospettive studiate durante il corso suggerisce che la forza educativa sia il potere di riflessione collettiva della società su sé stessa, che contribuisce a tenerla unita. L'educazione, come ha proposto uno dei nostri relatori ospiti, non è solo il luogo in cui si trasmette conoscenza, ma è una forza che forgia un terreno comune all'interno della società. Essa agisce principalmente attraverso l'atto di riflettere e raccontarsi, e in questo modo rafforza i legami sociali (Masschelein 2019, 186). Per questo, "la formula 'educazione e società', come la formula 'umanità e donne', non implica esclusione reciproca, perché l'una è inseparabile dall'altra" (Masschelein 2000, 614). Inevitabilmente, si tratta anche di un potere che crea tempo per questa riflessione sociale.

Ci stavamo interrogando su cosa siano le forze educative, o su cosa renda una forza educativa. Questo è stato il punto centrale del nostro quarto esercizio settimanale. L'aspetto importante era proporre un modo per distinguere le forze che creano spazi, tempi ed esperienze educative da quelle

Writing Forces

Or: what makes a force an educational one? One of the perspectives studied in the course suggests that educational force is the power of societal self-reflection that binds society together. Education, as one of our guest lecturers proposed, is not only the place where knowledge is transmitted but it is a force that forges a common ground within society. It is mainly done by reflecting and retelling itself, which tightens society (Masschelein 2019, 186). Thus, "The formula 'education and society', like the formula 'humankind and women', does not imply mutual exclusiveness because the one is inseparable from the other" (Masschelein 2000, 614). Inevitably, it is also a power that creates time for this societal reflection.

We were trying to describe what educational forces are, or what makes a force an educational one. And that was incorporated into our fourth weekly task. The important thing here was to propose how to differentiate forces that create educational spaces, times and experiences from those that, in turn, impede these processes. The challenging part was to craft the text

che, al contrario, ostacolano tali processi. La sfida consisteva nello scrivere il testo in modo tale che la stessa forza descritta dallo studente si manifestasse attraverso la scrittura stessa. In altre parole, il testo doveva descrivere ed esercitare la forza educativa sia nel contenuto che nella forma.

In sostanza, la forza educativa descritta dallo studente doveva essere sperimentata in prima persona da chi legge (e da chi scrive), diventando una realtà tangibile attraverso l'atto stesso della lettura/scrittura. Per esempio, se la forza educativa era volta ad aumentare la bellezza nel mondo, allora il testo doveva essere scritto in modo tale da rendere il mondo effettivamente più bello. Se la forza educativa consisteva nel far prestare attenzione, il testo doveva essere coinvolgente al punto da affinare l'attenzione del lettore.

Con queste idee in mente, abbiamo organizzato i testi degli studenti secondo le forze educative espresse, con l'intenzione di costruire un campo letterario di forze educative e offrire una dimostrazione tangibile del loro impatto. I primi testi definiscono la forza da una prospettiva fisica ed esplorano il suo ruolo nell'educazione, concludendo che il cambiamento e l'interazione sono elementi centrali della sua funzione. I testi tentano di influenzare il lettore, di provocare una reazione. Questa reazione (cioè un'azione sull'azione) può essere intesa come la conduzione o riconduzione pedagogica del pensiero e della percezione — ed è proprio questo il centro del secondo gruppo di testi. Essi si concentrano sulla forza educativa dell'attenzione e della guida, cercando di dimostrarla attraverso la ridefinizione dello sguardo del lettore.

in such a way that the same force the student described would be conveyed through the writing itself. That is, the text should describe and exert the same force through content and form altogether.

In essence, the educational force described by the student must be experienced firsthand by the reader/writer, becoming a tangible reality through the act of reading/writing. For instance, if the force was aimed at increasing the beauty in the world, the text should be crafted in such a way that the world actually became more beautiful. If the educational force was about to make someone pay attention, the text must be engaging enough to sharpen the reader's attention.

With these ideas in mind, we organized students' texts according to their expressed educational forces, intending to capture a literary field of educational forces and provide a tangible demonstration of their impact. The first texts define force from a physical perspective and explore its role in education, ultimately concluding that change and interaction are central to its function. Texts are trying to influence the reader, trying to provoke a re-action. This reaction (an action over the action) could be expressed by the pedagogical conduction or re-conduction of thought and perception, and that is the point of the second group of texts. They focus on the educational force of attention and guidance, seeking to demonstrate this force through the redirection of the reader's gaze.

The concept of educational force was very important and central to the common language developed by the course: through this idea, we could go further in our

Il concetto di forza educativa è stato molto importante e centrale nel linguaggio comune sviluppato nel corso: grazie a questa idea, abbiamo potuto approfondire la nostra cartografia degli ambienti educativi, cercando di scoprire quali forze compongano un campo educativo — e non solo questo, ma anche in che modo i nostri stessi interventi (in quanto forze anch'essi) possano trasformarlo in uno spazio-tempo di/per lo studio, la ricerca, l'attenzione... o qualcos'altro.

cartography of educational environments trying to discover what forces would compose an educational field, and not only that but also how our own interventions (as composing forces as well) could turn it into a space-time of/for study, research, attention... or something else.

Riferimenti

References

Masschelein, Jan. "Can Education Still Be Critical?" *Journal of Philosophy of Education* 34, no. 4 (2000)

Masschelein, Jan. "Turning a City Into a Milieu of Study: University Pedagogy as 'Frontline'." *Educational Theory* 69, no. 2 (2019)

Whitney Ngadiuba

Thank you very much for taking the time to read my text, but I warn you that it will not be as simple as it seems. The very moment you read these words you are entering into a silent pact with my ideas and thoughts, accepting the idea of confronting them and creating your own personal view from what you read; just as I have decided to confront your views and way of being by taking the time to write this short text. You cannot be a passive user of this reading, that is! Just as the words are flowing your mind continues to grind out thoughts, maybe I am boring you, maybe you are getting angry because you disagree with me, or maybe you are encouraged by my attempt to involve you in my writing process.

Reaction. That is all I wish to arouse in you, and I am well aware that it happens whether you choose to show it or not, but that is not enough for me. An educational force is never one-way, it always involves all the elements present in a situation, which is why I cannot limit myself to writing, just as you cannot limit yourself to reading. You have your own opinion, your own way of seeing life, and for me the most important thing I can do and that an educational force can do is to spur you on your way, to bring out the you that is already inside you. I will leave a lot of room on the side of this text for your reflections and your reactions. That is all I wish to arouse in you, and I know very well that it happens whether you choose to show it or not, but there is a need to externalize one's thought processes in order to have a greater awareness of them, and that is what an educational force should do, support you as you pay attention.

Don't you find it astounding how difficult it is to grasp the concept of an educational force?

I mean any event in our life could have an educational impact as well as not and any action could turn out to be an educational action as well as not. But there must be something that can define an educational force, though, right?

What could it be? Perhaps the intentionality of the person doing it? Perhaps the receptivity of those who undergo it? But who really is the educand? Does the line between educator and educand really depend on the roles assigned by institutions? On the difference in age? From educational qualifications and the level of education? Or is this line thin? Or does this line not exist and was created to have a sense of order within educational places? And is it true that only human beings can create an educational force? Perhaps an educational force is not directed from the educator to the educand through projects, goals and evaluation grids, but perhaps it is a force that overwhelms everyone involved in the environment indiscriminately, and projects, goals and evaluation grids exist only so that educators can convince themselves that they are in control.

So how can we conclude (if there really is a need to conclude)? Could an educational force be something that allows us to reflect on ourselves, realize our potential, and help us give birth to our unique perspective on life, stimulating our learning and ability to be receptive to the context in which we find ourselves? Could an educational force be a person, a concept, a word, a thought, an animal, a sound, an object, a place, a piece of furniture, or even a combination of all the previous elements?

Thank you for reflecting with me

Cecilia Beggio

Poter comprendere come l'educazione oggi si debba scontrare cambiamenti sociali, è un punto di rottura molto importante contro le Istituzioni che non riescono a stare al passo con i per i nostri tempi. Esso infatti comporta la comunicazione realmente conta: un ponte tra istruzione ed educazione. implicita delle istituzioni di una discuria di ciò che Ciò inoltre comporta una confusione che influenza le future generazioni di questi ultimi e in relazione ovviamente alla società. e famiglie in quanto risultano impreparate di fronte ai reali bisogni Come fare a considerare le esigenze sociali con le istituzioni, devono fare; un po' come questo testo, che risulta quando sono le stesse Istituzioni a non sapere bene cosa avere una buona base, un "corpo" su cui sviluppare la tematica proposta, Attualmente le istituzioni scolastiche sono in difficoltà nel creare perdendo però poi mano la "bussola", l'orientamento. una connessione tra persone ed esigenze della società... E tu sei riuscito a mettere ordine in ciò che credi?

Erika Favero

Le forze educative sono centri di valore più o **meno** imposti che attirano il nostro sguardo.

Le forze **educative** creano spazi, tempi ed esperienze educative, tuttavia vi sono anche forze che impediscono questi processi. È **bene** notare che l'ambiente educativo è una realtà **complessa** di **consequenza** è alquanto difficile resistere alle forze che esercitano un'**influenza** sulla nostra persona e sul nostro agire educativo.

Le forze che **impediscono** i processi sovra elencati, sono legate ad aspettative **socialmente costruite**, pregiudizi e costrutti teorici **ampiamente** diffusi che contribuiscono al mantenimento dell'equilibrio sociale e difondo un ideale tradizionale di educazione, negando lo sviluppo di **pensiero** critico, creativo e divergente.

Una forza dunque per **definirsi** educativa deve promuovere la diffusione di cultura e valori in termini di **libertà** e rispetto all'interno di un ambiente **democratico**.

Centri di valore → Cos'è un valore? →

Significati ideali volti a orientare l'azione secondo norme sociali assunte come valide. Ciò che ha significato, che ha intenzionalità educativa.

- Attira lo sguardo → parole **colorate e in grassetto** presenti nel testo.
- Una forza educativa diffonde cultura e valori → il testo condivide conoscenze e valori, fornisce una interpretazione personale all'argomento.

Helga Belcaro

To try to define what an *educational force* is, I decided to start from the meaning of force in Physics, then connect it to Education.

In Physics is called force:

any cause able to modify a state of rest or motion of a body — to induce into it a variation — equal to the product of mass $\times$ acceleration ($F=ma$); • a vector physical quantity () that manifests itself in the interaction between two or among more bodies and is able to determine their movements, or to modify the energy of a physical system.

- If we try to apply the concept of physical force in Education, an *educational force* could be defined as that force which:

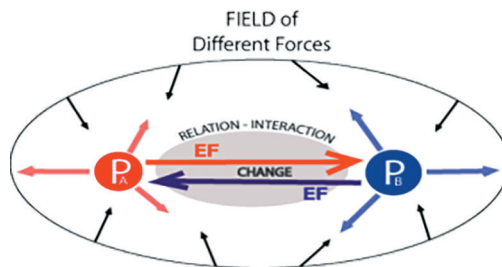
acts **a change**, a variation, a movement of state or condition — an internal (personal) and/or external (environmental) transformation; • is **vectorial** — with a direction and a length (intensity) — that is, it is oriented towards the maximum realization of the person, of his potential (dispositions), of his *being able to be*;

- manifests itself in the meeting/ encounter, in the **inter-action**, it is therefore a relational force;
- can/could have the form of **any action-experience**: formal, informal, non-formal, visible-invisible, direct-indirect, dependent-independent, contact-remote, passive-active, binding/friction-liberating/helping.
- The field of all forces — in a space and a time — can favor or hinder,

interfere (facilitating or preventing) the educational process.

$$EF = PC \rightarrow \text{Educational}$$

$$\text{Force} = \text{Person} \times \text{Change}$$



Marina Bortolaso

In educational environments, we refer to forces as factors which can both favor and get in the way of relationships and processes; to be called so, an educational force needs to create educational spaces, times and experiences. Educational forces can be: people, such as teachers, pedagogists, educators, but also and more importantly students and all people who find themselves in a vulnerable situation and need to be educated; objects, such as notebooks, textbooks, computers, blackboards, interactive multimedia whiteboards and architectural elements; spaces, such as classrooms, lecture halls, school gyms, libraries, museums, cinemas and open spaces; lessons, various activities and games.

To me, one of the most important educational forces is the human activity of inquiring and asking ourselves questions. If by being educated we primarily mean growing humanly and developing our

own thinking, we can't take anyone or anything around us for granted, without looking at them with a critical eye.

Who am I? Who are the people surrounding me? What kind of a person do I want to become? How does the environment I grew up in influence my educational style? What differences might I encounter if I knew someone from another culture?

And also, what are the forces and the weaknesses of the people in front of me, asking me for help? What do they need? How can I give them that? How can I collaborate with other professionals to achieve that goal? How can I question myself and work on myself before educating someone else?

Could the activity of inquiring and asking ourselves questions be the fundamental premise for facing the issues when they come to us as pedagogists?

I **STRONGLY** believe that our main educational force is: **CREATIVITY**. I've attended a LOT years in a school environment and I have noticed how much I **VALUE** creativity in education and at school. This personal ideology has been increased thanks to this course. I have understood that education is an **EXPERIENTIAL** process, in this way we are always **creating** connections, relations and **DIALOGUE** between the people who live in the **SCHOOL** environment. I think that thanks to creativity we can create **EVERY SINGLE DAY** different **FORCES** and **DYNAMIC** processes.

CREATIVITY as a force helps everyone to discover and share their uniqueness. Creativity helps us to see in our **MULTIPLICITY** and in our soul the **MULTIPLICITY** of our talents and we've to remember that is essential to let our uniqueness emerge. We can **REDESIGN** reality thanks to creativity, so we can shape the world around us with our individuality and our personal way of seeing the world. Creating is **UNLIMITED** and it will always affect us and the places where we are in. I think that in school we should start to suspend the **DETERMINATION** and increase every day more the **UNDETERMINATE PROCESS**. Let the student their creativity for creating an emotional environment where everybody can contribute to reach the goals of school. We are **UNIQUE** in this world, there will never be someone else like us so for this I strongly believe that we should know our self better and express our uniqueness with creativity. This force for me means to give to ourself the

FREEDOM of being who we are.

Martina Sonce

What is an educational force?

An educational force creates **C**onnections between multiple people.

It can come from something **O**riginal, like an idea that influences people, but

it can also be a new **i**nstrume**N**t that affects the environment. These

forces allow us to **u**ndersta**N**d that we are influenced throughout our lives, either positively

or negatively. The **u**n**E**xpected is always something these forces encounter,

like a teacher needing to **C**apture a student's interest, or an

unexpected limitation of the **T**ime available for a lesson.

These forces are founded on **I**nteraction. Without it, a force cannot exist. One of the most common

is between the **e**ducat**O**r, who often finds themselves at the

attention center, and a **s**tude**N**t, who can also be an educational force – for example, by helping others.

Elisa Gasparini

Una forza educativa dovrebbe essere, secondo il mio punto di vista, soprattutto pazienza e attenzione. La pazienza è una caratteristica che dovrebbe essere molto più diffusa ed esercitata ai giorni nostri. Nella società contemporanea siamo sempre molto impegnati, privi di tempo da dedicare a noi stessi e molto spesso di corsa, per “non perdere tempo”. Molte volte siamo talmente tanto fagocitati dai nostri impegni che arriviamo a pianificare dei momenti di relax, di svago o di “dolce far niente”. Ogni attività che saltiamo durante la settimana viene pianificata per il sabato e la domenica, non permettendoci di fermarci, rallentare i ritmi, vivere più tranquillamente e serenamente.

...

Questa caratteristica sociale influenza largamente il modo di vivere delle persone che, alla luce di questa frenesia, sono sempre più abituate ad ottenere ciò che desiderano nel più breve tempo possibile, a risolvere prontamente qualsiasi tipo di problema e a non sprecare minuti preziosi che possono essere usufruiti investendo tempo. Questo atteggiamento largamente diffuso si protrae anche nell'educazione che spesso, a mio avviso, porta a pretendere “tutto subito”. Si vuole che i bambini facciano prima possibile la pipì nel vasino, si desidera che i bambini inizino prima degli altri a dire qualche parolina, si pensa che i propri bambini siano in ritardo se a 6 mesi non iniziano a gattonare o se a camminare ci mettono di più.

...

Proprio per questo ritengo fermamente che una forza educativa debba essere paziente

...

e asseconi i tempi di ciascuno.

In veste da educatori (ma non solo, si dovrebbe parlare di ciò anche ai genitori) non si deve pretendere miglioramenti nel minor tempo possibile e l'educatore più di tutti dovrebbe saperlo e saper gestire i ritmi di ciascuno. Ogni individuo ha i propri tempi, i propri limiti e i propri vantaggi, non si deve forzare nessun bambino a fare cose per cui non si sente ancora pronto per farle...

Ci vuole..... calma.

Una forza educativa deve essere paziente, insistente, deve assecondare la forma di ogni individuo, lo si deve stimolare, ma non gli si deve mai mettere fretta. Una forza educativa deve essere anche molto attenta ai bisogni dell'altro, ai suoi limiti, alle sue capacità e al suo essere. Si devono misurare le forze educative con pazienza e attenzione, affinché nessun'azione educativa debba essere messa in atto senza aver pensato al motivo per cui la si fa.

...

Pazienza e attenzione sono, a mio avviso, due caratteristiche fondamentali che determinano una forza educativa.

Alessandra Felisatti

What is an educational force? Educational force is a kind of force that is born when educators and pedagogists are able to make an important experience with people. When educators and pedagogists are doing lessons or specific activities, they are improvising. The artists are able to improvise, but it's a process that is based on the relation, open to the other, open to all things that create a comfortable situation. Improvising something is one of the fundamentals that educators and pedagogist need to develop. In this moment you know that you are unique, and that moment is inimitable. No one will exist again in the future. We can try to imagine the best technology to use, but you have to try to say welcome. If we want to live this moment, we have to interrogate ourselves. It's most interesting to create a situation to do education. Educators and pedagogist try to educate in a spontaneous way. Education is not always connected to activity. Education is knowing what people offer to us. I think that educational forces are something that makes the world more beautiful. When an educator during a dialogue or activity manages to bring out the smile in people, even if he said something funny, for me in the people who listen to the educator remains something of him and this can be an educational force. Through the educational forces we can give people the tools to be better people tomorrow. Even proposing to the people a fun activity, you can bring out a beautiful memory and a great sense of that teaching that has transmitted the educator. Thanks to the educational forces, we can create a world rich in feelings and experiences.

Flora Fidone

Le forze.

Nel suo quotidiano noi siamo sempre influenzati, plasmati dalle forze.

Ogni elemento è fonte di attenzione.

Un esempio pratico: quando siamo in aula e ascoltiamo la lezione del professore, il quale riesce in qualche modo a catturare la nostra attenzione e a dare quell'interesse per una determinata materia.

Magari sarà per la paura di ciò che potrebbe chiedere all'esame, e si dirà: è un dato di fatto!

Capita a volte che veniamo distratti da un rumore proveniente dall'esterno, ad esempio le urla con la musica ad alto volume o semplicemente la presenza di una persona accanto che attira la propria attenzione facendola distrarre dal contesto in cui si è.

Ti ritrovi a viaggiare con la propria mente e ritrovarti in un mondo a parte.

Anche quando scrivi un testo, senti di aver scritto tante cose interessanti ma dal momento in cui devi presentarlo ti senti d'un tratto impreparata, come se tutto ciò che avessi scritto non avesse un senso logico o non sarebbe abbastanza, dunque fai leggere quel testo agli amici cercando il loro parere e la loro approvazione. Ne cerchiamo sempre un pretesto per trasmettere le nostre passioni e il nostro sapere. Siamo portati a condividere le nostre idee e i nostri pensieri, affinché possiamo suscitare attenzione dall'altro.

Giulia Lazzaretti

La forza è una qualsiasi causa che è in grado di modificare lo stato di quiete o di moto di un corpo. Dopo aver riflettuto e pensato (spesso senza arrivare ad una conclusione) le tematiche che abbiamo affrontato in questo corso, credo che una forza educativa sia una qualsiasi cosa che possa far

muovere o arrestare l'attenzione. In termini spirituali identificare la forza educativa come "provvidenza", qualcosa che viene dall'esterno rispetto alla nostra volontà, ma ci raggiunge all'interno della nostra vita e la sua azione ci trasforma in modi non pianificati.

Ho faticato per uscire dal pensiero per cui una forza educativa fosse qualcosa che portasse a qualcos'altro che avevamo già in mente, o a qualche strategia per conoscere un dettaglio che permettesse di risolvere una situazione.

Una forza educativa, credo sia, una qualsiasi cosa che ci conduca alla vita presente, che sposti la nostra attenzione a quello che sta accadendo nella realtà. Qualcosa che ci possa far uscire dai ruoli

che investiamo in quel dato momento e per un po' di tempo, che sia l'insegnante o lo studente, che ci unisca nel momento presente e nella realtà di ciò che sta accadendo. Potrei dire dunque che una forza educativa è qualcosa che mi porta al presente della vita e che mi permette di vedere/percepire l'accaduto dopo che si è manifestato e non prima. Un imprevisto.

E' stato avventuroso riuscire a vedere l'imprevisto come forza educativa e non l'intenzione. Per poter arrivare a questo punto ho impiegato molto tempo di riflessione, spesso i pensieri non mi hanno portata ad una meta ma, con lentezza, attenzione e immaginazione ho realizzato di essere in movimento e di essere arrivata dove non immaginavo e dove non sapevo sarei arrivata. Ho capito che per favorire le forze educative, che credo siano spontanee e improvvise, occorre lasciare spazio a qualcosa di non pensato, di non programmato, una porta aperta alla fantasia della vita.

Alessandra Rodighiero

In our lives we are shaped by many educational forces, which are connected to many aspects of our everyday life and our world.

A force is educational if there are many elements connected to it, for example if there's a relation between two or more people, the teacher and his students in a scholastic context.

Educational forces are connected also to the contexts we live, our perception, but also our emotion and thoughts. So, most of the time they're invisible and sometimes it's difficult to recognize them.

That thing could be considered an obstacle, because we aren't always able to see them and we are scared: we have to think in a different way and spend more energies.

For me, one of the most important educational forces is the one which is connected to ATTENTION.

The attention is a cognitive process that allows us to organize informations coming from the outside and regulate mental processes based on it.

I think I didn't catch your attention with this definition, it could be boring for you.

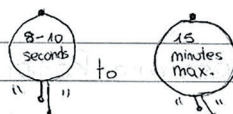
What is the attention for you?

Have you ever thought about it?

We can think, for example, when we are in a classroom and the teacher is talking, explaining concepts. Forces push us to concentrate on a focus, that is the teacher, in this case.

Have you ever think about how many seconds the attention lasts?

Scientific studies told us that human attention can last



Would we pay more attention if the teacher sits all the time on his chair behind his desk?

Do things change if the teacher starts to move around the class and speaks with his students?

I think the second option would be suitable.

Every day we are sharpened by this type of force, if we start learning how to deal with it, we can be able to see the reality in a different way and, maybe, be more conscious about things that surround us.

Elena Trivellato

“Mi rivolgo a te, tenera e previdente madre, che ti sapesti scostare dalla grande strada, e salvare l'arboscello nascente dall'urto delle opinioni umane! Coltiva, annaffia la giovane pianta innanzi che muoia; i suoi frutti saranno un giorno le tue delizie. Innalza per tempo una cinta intorno all'anima del tuo figliuolo; altri possono tracciarne il circuito, ma tu sola devi elevare la barriera. Si modificano le piante per mezzo della coltura, e gli uomini per mezzo dell'educazione. Se l'uomo nascesse grande e forte, la sua statura e la sua gagliardia gli sarebbero inutili sino a che non avesse imparato a servirsene; gli sarebbero di danno impedendo gli altri nel pensiero di assisterlo, e, abbandonato a sé stesso, morrebbe di miseria innanzi di aver conosciuto i suoi bisogni. Ci si lamenta dello stato d'infanzia e non si comprende che la razza umana sarebbe perita se l'uomo non avesse cominciato dall'essere fanciullo. Noi nasciamo deboli e abbiamo bisogno di forze; nasciamo sprovveduti di tutto e abbiamo bisogno d'assistenza; nasciamo stupidi e abbiamo bisogno di senno. Tutto ciò di cui manchiamo al nostro nascere, e di cui abbisogniamo nei vari stadi della vita, ci è fornito dall'educazione”. (Jean-Jacques Rousseau, 1762)

Con questa citazione Jean-Jacques Rousseau sintetizza i concetti e gli ideali di ciò che mi piace pensare come forza educativa. Una forza molto forte, coinvolgente, che ognuno di noi possiede al suo interno a livelli diversi in base alla passione che ognuno di noi ha nel prendersi cura delle cose, delle piante, degli animali, delle persone e di qualsiasi elemento che fa parte del mondo e della nostra vita. Personalmente, quindi, accosto la forza educativa per eccellenza all'aver cura, all'attenzione amorevole nei confronti di un qualcosa (che sia astratto o concreto). Nella mia immaginazione penso a me stessa che, con un dolce sorriso, osserva questo qualcosa arricchirsi giorno per giorno, un qualcosa che cresce grazie al mio sostegno e alla mia opera cura nei suoi confronti. Cura, non intesa come soluzione alla malattia; ma aver cura come attenzione, premura, passione, empatia, ascolto umano nei confronti di questo qualcosa. L'atto educativo autentico, quindi, che nel mio pensiero rappresenta la forza educativa è l'aver cura, prendere a cuore un qualcosa o qualcuno e guidarlo verso la crescita, il miglioramento, l'autorealizzazione e facendogli raggiungere (in autonomia) consapevolezza del proprio valore.

Annamaria Calabrese

Teacher: Guys, in my opinion, an educational force is one that promotes collectivity, because thanks to this force we can create friendship, which is a fundamental piece in our society.

Gaia (student 1): I agree with you, teacher, the same class where we live everyday represent a collectivity, and I think that this educational force is important because it allows everyone to express their opinion by creating comparisons that enrich the cultural experience of all.

Elisa (student 2): In my opinion the collectivity as an educational force is important also because it develops a sense of collaboration, and this is essential in every kind of society, also the smallest one, like the classroom.

Giovanni (student 3): In my opinion in the school the collectivity doesn't exist or is not like it should be. It would be better if you involved the students in the educational design.

Maria (student 4): Exactly, because only doing this it's possible to respect their needs for physical sociality, their differentiated needs, etc...

Caterina Pozzati

Unleashing educational forces

Let's explore together the powerful world of "educational forces" that shape our learning and personal development. This term encompasses a wide spectrum of experiences and influences, all geared towards helping us grow and learn. Imagine learning as an engaging journey, where the true magic unfolds through active experience. Here, the educational processes are fueled by direct interaction with the surrounding world. Let's abandon the idea of passive learning and embrace the power of challenges and problem-solving, true gyms for the mind. On our journey, we encounter the figure of the role model, a positive beacon that lights the path of learning. By observing and imitating constructive behaviors, we embark on a journey of personal growth, enriching our social, emotional and cognitive skills.

It doesn't end there: let's explore the driving force of exploration, curiosity and discovery. When fueled by the desire to know, we are able to surpass the boundaries of conventional learning. These forces encourage us to seek new information, embrace the unknown and grow through our bold exploration.

In this universe of educational forces, it is crucial to emphasize that their positive nature is what truly makes them effective. When they positively contribute to our learning process, they become the engine that propels us towards new heights of knowledge and personal growth.

Aurora Figlia

An educational force is a factor or element that contributes to the formation and education of a person, influencing his intellectual, emotional, social and moral development. This strength can come from different sources, such as the family environment, school, the media, personal experiences, relationships with others.

An educational force can be positive or negative. A positive educational strength can include access to quality education, emotional support, the presence of positive role models, a stimulating environment and fostering personal autonomy and responsibility. However, a negative educational force can be represented by a dysfunctional family environment, exposure to violent or negative behaviors, limited access to education or educational resources, and so on.

In my opinion a force can be considered educational if it promotes the progress and development of the people involved, positively influencing their growth, in fact you, who are reading, should feel a significant

impact on your learning, your cognitive skill, social skills, the awareness of yourself are stimulated, you are aware of having learned something new and you are driven by curiosity to seek further information and deepen your knowledge.

So the educational force for me is a catalyst for learning, which pushes people to explore new topics and acquire new skills through critical reflection and creative thinking, which also leads to improving their problem-solving skills, but respecting everyone's time and particularities, thus promoting inclusion.

An example of an educational force that attacked me while I was writing this text on the computer was precisely the use of digital technologies for online learning. Through the many resources and platforms that exist, I have been able to learn in an interactive, flexible, engaging and personalized way and above all I can have access to the tools I prefer at any place and time and at the pace that best suits me.

Grazia Filomena Ricciarduli

An educational force could be limited internet accessibility. In my opinion, unrestricted access to the internet does not foster student progress.

How can a student surpass a teacher when they have all the answers at their fingertip with a simple search? This doesn't encourage curiosity in students because everything is readily available.

Therefore, a driving force in education is limited internet access to promote genuine progress among students and beyond. Furthermore, it's crucial for adults not to teach that science is dogmatic, or else no new discoveries will emerge. The true educational force lies within humanity itself, guided by appropriate means.

Beatrice Viale

Per me la forza educativa è qualcosa che rende l'educando più consapevole di sé.

L'educatore che osserva attentamente chi ha davanti note particolari del suo alunno, nota del potenziale.

Il lavoro dell'educatore è far scoprire quel potenziale, farlo emergere per poter permettere di eccellere in ciò che sono le sue capacità naturali.

Immaginati di tornare bambino: stai giocando con i tuoi compagni di scuola. Ehi, ad un certo punto due di loro litigano non sai perché, ma la situazione non ti piace.

Ti avvicini a loro e osservi inizialmente la situazione. Capisci che entrambi sono arrabbiati. Pensi: "Cosa mi fa sentire meglio quando sono arrabbiato?" A volte un abbraccio, a volte un sorriso da qualcuno. Quindi decidi di abbracciare entrambi e di proporre un nuovo gioco.

Ecco, in questa situazione, l'insegnante che osserva capisce che un bambino che si comporta così ha una sensibilità particolare, spiccata. Il suo lavoro parte da qui. Tenendo conto di questo, i suoi progetti dovranno cercare di esaltare questa caratteristica, di portarla alla luce nel miglior modo possibile.

Elena Miotto

School and educational environments should be driven by the desire to discover and cooperate together. Students spend part of their days in school buildings, therefore, in these contexts should not only be limited to imparting theoretical notions, but also encourage social dynamics and promote a path of sharing and cooperation.

In all this, communication represents a fundamental and necessary educational force because it allows students to confront each other, promotes the exchange of ideas, opinions and creates food for thought. Moreover, it is a transversal competence that covers every field and implies sharing, but for a communicative process to take place it is necessary to establish links, relationships. Communication allows you to connect with people and collaborate with them. In today's society, the ability to collaborate is an indispensable skill in the world of work. Today in school cooperation should be part of everyday life, because it is also a very important force that can fuel the sharing of ideas, the exchange of thoughts, the creation of something new... because it contains a strong educational power.

Students who are given the opportunity to collaborate on a project have the opportunity to develop different skills that in the future will be useful: such as the ability to illustrate their own idea, or project, or to share information. Encouraging cooperation and sharing creates the possibility to increase the exchange of opinions that occurs when more people dialogue, so each student can get rich because he has been able to observe a certain situation from

different perspectives. This cooperation should also continue outside educational contexts, so it is essential to foster the connection with informal environments, thus expanding the area of learning. It is understood how cooperation can even be “open” to the outside, becoming a strategic point even at the territorial level.

When it comes to cooperation, the concept of movement also comes into play, but not as we usually understand it. In general at schools there's a sort of contrast between learning and movement tends to emerge. In fact, when we talk about movement, we often refer to a gymnastic activity, confining it to certain didactic moments such as the time of physical education, while in classrooms it is required that the students are “stationary” in their positions. Instead, students undergoing active teaching must necessarily confront each other, exchange ideas, come together in groups, look for resources, then carry out activities that lead them to move. For this reason it is not possible to consider the pupil as a static individual: it must have the freedom to move and this should also be encouraged by the setting up of educational settings that encourage movement. The force of collaboration is therefore a force that many of us already possess, but it is also a force that we can exercise within the school contexts and in other environments, it is a force that we can transmit to others, it is a force that creates bonds between people; is therefore a force with a strong educational power that does not depend on space and time, but can be exercised always and everywhere.

Erika Mezzaro

Educational force: peer to peer teaching

A force is said to be educational when it places the student at the center of issues; he is the focus of the lesson and can himself set a program. Peer cooperation and even minimal support from the adult, who has the main task of guidance, are essential. When there is an educational force like this in a classroom, the central point will no longer be the desk or blackboard, but the pupils' desks and the groups formed within the classroom, with which the teacher must be able to interact. So thinking about this educational force, how would you students put it into practice? In what subjects?

This is an educational force that is still little seen in our Italian schools, because it requires a change in mentality, curriculum and the very structure of the school system. The goal, however, is to be able to apply it in at least some subjects, perhaps those most akin to this methodology would already be a good start. It has several benefits: it allows you to improve your critical sense, create a bond between class members, empathize and use problem solving skills, as in these class hours you do not find everything ready and studied by the professor, but together you articulate the study day. What do you guys think?

Eugenia Ruzzante

The importance of empathy in education

If we were to put ourselves in other people's shoes, surely the world would be a better place to live. How many times would you like others to put on your shoes? Maybe a lot. How do you feel when people don't? I asked myself the same questions, and I have to say that too many times I don't feel understood or listened to. So maybe the secret to developing empathy, this often unknown but fundamental force, is just to start from single men and women: from me and you who are reading this reflection of mine. To grow and increase empathy, it would be enough to grow the dialogue and improve the active and mutual listening between those who speak and those who listen. This idea should be developed from the youngest children up to adults because, as the pedagogue Paulo Freire said, it's necessary to be brave to change the things you want to achieve, aiming at improving the reality that is being lived in the moment of individual and collective action.

I hope that empathy will soon become such a great educational force that it will no longer be seen as misunderstood.

Giada Zardetto

I: Interviewer (Zardetto Giada)

S: Student answering questions

Traduzione:

I: Ciao, piacere di conoscerti io sono Giada, una studentessa iscritta alla magistrale in Pedagogia, all'università degli studi di Padova. In queste settimane sto frequentando il corso di Design of Educational Environments e per questo volevo chiederti se fossi disponibile a rispondere ad alcune domande. Posso chiederti innanzitutto come ti chiami? Qual è la tua professione? E qualora fossi una studentessa, quale corso di studi frequenti) grazie!

S: Ciao, molto piacere, mi chiamo Chiara e sono anch'io una studentessa dell'università di Padova, iscritta al terzo anno del corso triennale in Psicologia del Lavoro. Sono pronta per rispondere alle tue domande!

I: Innanzitutto, che cos'è per te una forza educativa?

S: Secondo l'idea che mi sono costruita attraverso i miei studi accademici e la scuola superiore, una forza educativa può essere uno strumento che ha un suo potenziale per il fatto che ha la capacità di poter educare. Ciò si evince dall'etimologia del termine "educere" che vuol dire "tirare fuori quello che sta all'interno", ossia sviluppare e potenziare le risorse che sono insite nella persona.

Tra le forze educative per me più rilevanti ci sono:

L'inclusione. L'empatia. L'ascolto. Il dialogo. Il rispetto. La libertà di esprimere la propria opinione

I: Tra le tante forze educative che hai elencato, quali sono le forze educative che secondo te necessitano di una maggiore attenzione nelle relazioni che si instaurano nel contesto educativo?

S: A mio parere le forze educative su cui molto spesso non si presta particolare attenzione sono l'ascolto e il dialogo perché molto spesso le relazioni che si instaurano all'interno dell'aula sono unidirezionali, ossia il professore spiega gli argomenti della sua lezione come se fossero degli imperativi da apprendere senza stimolare un dialogo con i propri studenti che sicuramente si saranno fatti delle opinioni in merito ai contenuti della lezione.

A mio parere l'ascolto è uno strumento fondamentale per mettere in atto il compito dell'educare in quanto permette di comprendere le emozioni, così come le costruzioni della realtà dell'altro e inoltre permette di instaurare un confronto costruttivo con l'altro.

I: Quanto hai appena descritto per quale motivo secondo te accade?

S: Secondo me per quella che è, ed è stata la mia esperienza come studentessa, molti professori non dialogano e di conseguenza non ascoltano le opinioni dei propri studenti perché l'impostazione della scuola italiana per molti decenni si è basata sul ruolo dell'insegnante competente che spiega ai propri alunni gli argomenti delle diverse materie e dopodiché verifica attraverso una scritta oppure un'interrogazione orale, quanto gli alunni hanno appreso.

Di fatto parlando anche con alcuni

professori giovani che ho incontrato durante il mio percorso di scuola superiore, l'università nell'ultimo decennio ha provato a "svecchiarsi" da questa modalità di insegnamento-apprendimento però nei gradi inferiori di scuola ci sono ancora tantissimi professori che mettono in atto delle modalità educative che vedono l'insegnante come l'unica persona competente all'interno dell'aula.

Da tutto questo discorso si evince che il dialogo e l'ascolto siano ancora due forze educative poco prese in considerazione all'interno della scuola italiana.

I: A fronte di quanto mi hai detto, secondo te, come agirebbero il dialogo e l'ascolto come forza educativa all'interno di un'aula scolastica?

S: Da un punto di vista dell'insegnante qualora porti ascolti l'altro, e instauri con l'altro un dialogo, l'insegnante potrebbe insegnare ai suoi studenti a riconoscere e a gestire le proprie emozioni. Tuttavia, porterebbe i suoi studenti all'incontro e al riconoscimento dell'altro, ma li porterebbe anche

a riconoscimento del ruolo che entrambi (insegnante-studenti) assumono nella relazione, che non è sempre una relazione top-down, ma talvolta possono essere sia l'insegnante che gli studenti competenti su un determinato argomento.

Tuttavia, lo studente nel dialogo con l'altro comprenderebbe che non esiste solamente un io, ma anche l'altro; quindi, svilupperebbe una sorta di empatia nei confronti dell'altro, la quale gli consentirebbe di essere in sintonia con gli altri in modo autentico.

Inoltre, lo studente imparerebbe a gestire le emozioni e i suoi comportamenti. Per di più lo studente potrebbe anche apprendere delle nuove tecniche di relazione che possono riguardare l'esprimersi in un modo più appropriato al contesto in cui è inserito.

Inoltre, attraverso l'ascolto e il dialogo si presuppone che entrambe le parti siano disposte a cambiare, per il fatto che l'ascolto e il dialogo sono la più grande opportunità di miglioramento e di crescita per ciascun soggetto.

QUANDO SI PARLA DI FORZE EDUCATIVE UNA FONDAMENTALE È QUELLA DELL'ATTENZIONE.

L'attenzione è molto importante sia nei contesti di vita quotidiana, di studio e di lavoro. È fondamentale che l'individuo ponga attenzione a tutti ciò che lo circonda in ogni momento della sua esistenza. Fin dalla più tenera età il bambino svilupperà questa forza educativa per far sì che esso possa apprendere e fare sue diverse conoscenze.

Quando si parla di attenzione si possono notare diversi tipi di attenzione:

- quella sostenuta, messa in pratica durante la lettura di un libro oppure durante la lezione;
- quella selettiva, che fa sì che si abbia la capacità di selezionare tra i molti stimoli da cui siamo circondati;
- quella alternata, ovvero la capacità di spostare flessibilmente l'attenzione da un'attività all'altra;
- ed infine quella divisa, che è la capacità di concentrarsi su due o più compiti contemporaneamente.

Un individuo attento è un individuo che è PRESENTE FISICAMENTE E MENTALMENTE durante l'attività che sta svolgendo. È un individuo che è IMMERSO NEL CONTESTO.

Ad esempio, in una classe scolastica, dove spesso l'attenzione può venire a mancare nello studente perché stanco, annoiato, o distratto l'insegnante deve essere in grado di richiamare l'attenzione, COME?

AFFASCINANDO

SEDUCENDO

INTRIGANDO LO STUDENTE

INVITANDOLO A INTERAGIRE

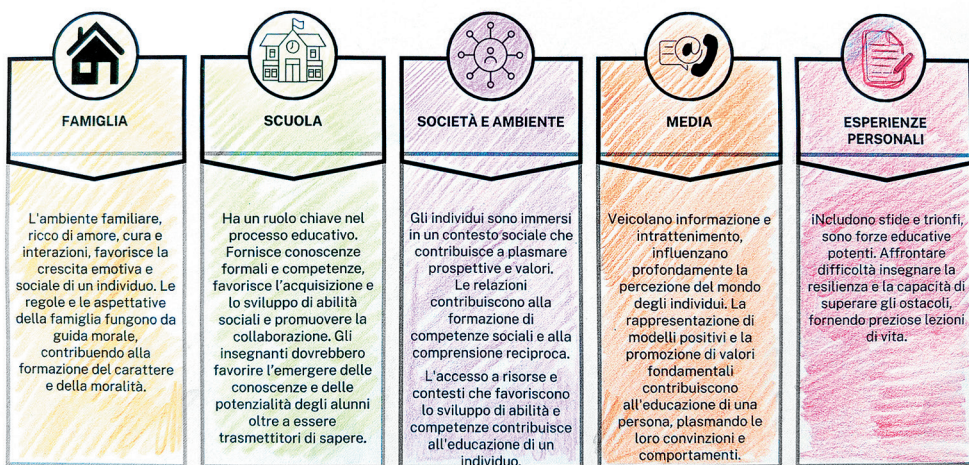
Deve essere capace di rendere la lezione invitante, più leggera, capace di suscitare interesse nello studente.

Un individuo attento sarà un individuo partecipante. L'attenzione fa sì che esso capisca e che poi sia in grado di fare suo ciò che ha appreso e poterlo maneggiare come vuole.

➡ Catturare l'attenzione è un compito difficilissimo, ma è un compito che chi insegna, chi tramanda saperi deve prendersi !!!!

FORZA EDUCATIVA

UN ELEMENTO, UN PROCESSO CHE CONTRIBUISCE ALLO SVILUPPO, ALLA FORMAZIONE E ALLA CRESCITA DI UN INDIVIDUO ATTRAVERSO L'EDUCAZIONE. QUESTE FORZE POSSONO DERIVARE DA VARI CONTESTI,



Giulia Garengo

La forza educativa della relazione si distingue per la sua capacità di plasmare in modo profondo il percorso di apprendimento degli individui, fornendo un contesto unico e interattivo che va oltre la semplice trasmissione di informazioni. La relazione, intesa come interazione umana significativa, emerge come una forza educativa cruciale per diversi motivi. Innanzitutto, la relazione crea un ambiente emotivamente sicuro e stimolante. Quando gli individui si sentono accettati, rispettati e supportati da coloro che li circondano, si instaura un clima positivo che favorisce l'apprendimento. L'apertura emotiva che deriva da relazioni autentiche permette agli individui di esplorare idee, affrontare sfide e sperimentare senza timore di giudizio, creando le condizioni ottimali per la crescita personale.

In secondo luogo, la relazione facilita la trasmissione di valori e norme sociali. Attraverso l'interazione con figure di riferimento, tra cui insegnanti, genitori o mentori, gli individui assimilano non solo conoscenze accademiche, ma anche principi etici, culturali e sociali. La relazione diventa il veicolo attraverso il quale vengono condivise esperienze, storie di vita e prospettive che arricchiscono il bagaglio culturale di ogni persona.

Inoltre, la relazione offre un contesto privilegiato per la guida e il mentoring. Un mentore, ad esempio, può fornire orientamento, incoraggiamento e feedback costruttivo, aiutando gli individui a sviluppare competenze pratiche e a superare sfide. In questo senso, la presenza di una figura di riferimento, come un adulto per un bambino, contribuisce a modellare comportamenti positivi e a ispirare gli educandi a perseguire obiettivi ambiziosi.

Infine, la relazione promuove lo sviluppo delle competenze socio-emotive. Attraverso interazioni con i pari, gli individui apprendono a gestire le relazioni interpersonali, a collaborare, a comunicare efficacemente e a sviluppare empatia. Queste competenze sono fondamentali per il successo nella vita quotidiana e per una partecipazione costruttiva nella società.

Per questo motivo, a mio parere, la relazione rappresenta una forza educativa essenziale, poiché crea un terreno fertile per l'apprendimento, la trasmissione di valori, la guida e lo sviluppo delle competenze socio-emotive. Questa forza non solo arricchisce il processo educativo, ma contribuisce anche a formare individui consapevoli, responsabili e socialmente competenti.

Giulia Roma

Educational forces represent the elements, influences, or characteristics that significantly contribute to the formation, growth, and development of individuals in an educational context. What makes a force educational is its ability to positively impact learning, skill acquisition, personal development, and the formation of a life perspective.

Educational forces can vary greatly depending on the cultural, social, and economic context. Identifying and enhancing positive educational forces and mitigating or overcoming negative ones is essential to promote an educational environment conducive to the growth and development of individuals.

In the incessant tumult of modern life, we often find ourselves immersed in a whirlwind of distractions, with digital notifications and a thousand thoughts dancing in our minds. In this chaotic scenario, arises a precious and overlooked skill: attention.

Imagine your mind as a garden. If you cultivate it carefully, planting the right seeds and removing the weeds of distractions, you will create fertile ground for intellectual growth. This is the educational force of attention.

Attention is the beacon that lights the path of knowledge. When you focus your mind on a single point, you create a mental space where ideas can flourish. It's like watering a flower, allowing its roots to sink deep into the soil of understanding.

In an era where superficiality seems to reign supreme, attention becomes the key to unlocking hidden doors in the vastness of knowledge. It is the filter that selects meaningful information from the background noise, transforming learning into a richer and deeper experience.

Yet, attention is an increasingly scarce resource. Modern society, with its frenzy and worship of immediacy, pulls us into a whirlpool of mental fragmentation. But resisting this current means embracing the educational force of attention, making it the helm that guides our ship in the stormy sea of knowledge. Challenge yourself to fully immerse in what you do, whether it's reading a book, listening to a lecture, or even savoring a cup of coffee. Attention, when turned into an art, transforms the ordinary into the extraordinary.

Cultivating the mind through attention is not just an act of resistance but an investment in your mental well-being. It's an invitation to slow down, to explore depth rather than skimming the surface of things.

In a world that screams louder and louder, allow yourself the luxury of listening to the subtle whisper of wisdom that emerges when you pay attention. Attention is the key that opens the doors of knowledge, and your mind is the garden where understanding can blossom.

Greta Moressa

In my opinion, an educational strength is empathy.

Empathy is a force that binds people together through understanding the emotions and perspectives of others, for it is the ability to understand or feel what another person is experiencing, that is, the ability to “put oneself in the other person's shoes.” In its essence, empathy involves the ability to truly grasp the feelings and perspectives of others. This deep understanding forms the basis of relationships and communication between people. Indeed, in the context of human interactions, empathy creates a ground in which people feel mutually heard and appreciated; through actively acknowledging and sharing the emotions of others, empathy resets distances and fosters a sense of unity, cooperation, and enables the achievement of a shared purpose. In the end, embracing empathy enriches our interactions, promoting a more collaborative society.

I believe that empathy is an educational force because through it one is able to create a relational interchange between the children and the educator, developing social and emotional aspects that can create a stimulating and collaborative environment aimed at learning and socialization. Through empathy, one can understand the mood and emotions of others, developing understanding and respect. In order to develop empathy in children, it is necessary for the educator to dialogue with his or her students, listen to them and believe in their abilities and potential. A hug or closeness, many times, can prove useful in helping someone who is unwell or sad. Empathy should be developed not only between adults and children but also between children so that they can help each other at any time.

Marino Pasquali

CuriositaS

Che cos'è una forza educativa? Dovremmo sempre porci questa domanda nel nostro lavoro progettuale, in quanto educatori.

Come facciamo a stimolare e orientare l'educazione se i primi ad essere curiosi siamo noi?

Nel nostro agire quotidiano siamo immersi in un ambiente talmente variegato e molteplice che sarebbe un peccato non esplorarlo.

Esistono forze educative in grado di stimolare l'apprendimento e sviluppare le potenzialità umane come la curiosità e lo spirito critico, l'inclusione e il dialogo.

Altre, invece, hanno effetti opposti; possono indebolire e ostacolare la crescita (ad esempio l'ignoranza, le illusioni, l'odio e il pregiudizio).

Questi sono solo esempi delle molteplici situazioni che possono influenzare i processi educativi, e anche la televisione o altri media possono contribuire o ostacolare, a seconda dei contenuti e delle modalità proposte.

Ogni giorno ci troviamo davanti a nuove sfide, e anche tu puoi fare la tua parte nel promuovere una militanza attiva nel percorso educativo.

Molti dei messaggi che riceviamo nella nostra formazione non vengono sempre considerati con la necessaria attenzione e consapevolezza, e occorre presidiare questo campo con impegno e riflessione.

Sarebbe utile discutere insieme, analizzare visioni differenti e rafforzare le nostre idee, senza fermarsi alla superficie, ma cercando sempre nuovi spunti.

Le notizie e le informazioni che ci arrivano sono molteplici, a volte difficili da cogliere nella loro complessità e si nascondono agli occhi meno attenti.

Sii curioso dunque!

Riconosci gli effetti delle esperienze formative e il valore che possono portare.

Porta curiosità ai tuoi allievi: solo così potrai approfondire la conoscenza, condividere energie e creare reale trasformazione.

Solo così la tua azione educativa si diffonde nella libertà.

Modificala, rendila davvero viva e autentica.

Marta Trassiera Aguilar

Educational forces are a dynamic flow that not only conveys information but also encourages each student. These forces strive not only to expand knowledge but also to courageously prompt individuals to step out of their comfort zones. Educational forces emerge to engage with students, influencing and guiding them into an unfamiliar world.

The essence of an educational force that promotes courage is reflected in the educational structure. Every word and gesture not only describes courage but also demonstrates it, prompting students' ideas to challenge expectations and beliefs, thereby uncovering opportunities for growth, as you can achieve after finishing reading this text.

Educational forces aim to inspire courage and foster the expansion of personal boundaries. True knowledge is not found in the pages of a book but in being prepared to face the unknown with courage and determination.

Corinne Manoli

The educational force consists of an influence that shapes and molds actions and learning. Specifically, the educational force is the impact that educators exert on an individual's experience. Experimentation is a tool that educators use to shape and mold the individual, often through the management of materials without giving direct guidance or specific instructions.

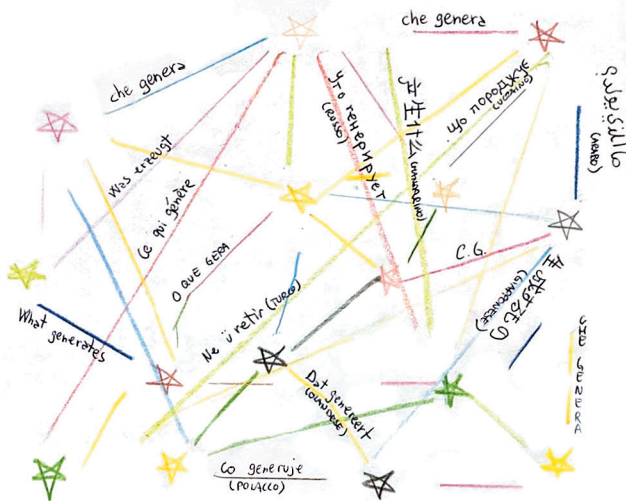
Even when we do not communicate directly with children or give them explicit instructions, it does not mean we are not exerting an educational force. We exert this influence through the selection of materials and the arrangement of spaces.

Thanks to the atelier space, children can experiment with materials in a familiar environment, allowing them to feel comfortable with new materials presented to them and to use them in surroundings they already know.

In my opinion, this is the main way educators can indirectly shape the education and development of individuals.

FANTASIA

La fantasia è un forza educativa che esercita sulle PERSONE



INVENZIONE

CREATIVITA'

IMMAGINAZIONE

"INUTILITA' SANA

"IRREAZZABILITA"

CONTEMPLAZIONE

PROGETTAZIONE

FACOLTÀ DELLO SPIRITO

IMPROVVISAZIONE

IDEA

VARIAZIONI

INTERPRETATION

Michela Zamengo

In an Educational Environments, there are many forces that contribute to creating the space we are in. For me an educational force is a force that promotes critical thinking and some reflections.

Once upon a time there was a little town from which three roads start: two roads had a destination while the third did not have one. Why was a road made if this road has no destination? One day a poor boy decided to walk down that street. He was curious. The road was mysterious. At a certain point the road ends and the boy finds a treasure. Other people imitated the poor boy and walked down the street without destination but they found nothing. Certain treasures exist only for those who are the first to follow a new path. So, is it convenient and logical to take unknown paths? Is it necessary to get lost to find your way? Do we need to have faith in walking down a no destination road? Maybe we are induced to follow the same paths because there are conventions. So it is important to reflect on how a fairy tale acts in reality and promotes meaningful questions. How to promote interest and engage people's interest to stimulate reflections?

The case of Roger Bannister is a practical example of courage and faith to find new ways to transfer the message of the story in reality, to find new roads. In the 19 century the idea was that athletes run a mile in four minutes. Doctors believed that running in less time would lead to heart problems. Roger Bannister decided to go against conventions and he trained for a year. In 1954 he ran a mile in 3,57 minutes. Three years later 300 athletes ran in less time than four minutes. So, this real story permits us to reflect about limits and potential of the human condition: educational forces in this sense can investigate reality and development of critical thinking.

Anna Peruzzi

Pensare a delle forze educative all'interno della scuola è stato semplice, meno semplice è che il testo faccia quello che la forza descrive.

Forze educative per me efficaci è sono EMPATIA, STAR BENE A SCUOLA, ASCOLTO. Queste sono solo alcune, ma sono alla base, perché se si sta bene a scuola si riesce ad apprendere e a crescere mettendoci in gioco sapendo di essere accolti e valorizzati per quello che siamo, per farlo si deve esercitare EMPATIA e ASCOLTO.

Non riuscendo a fare un testo empatico, perché l'empatia è pratica e concreta, mi concentro sull'ascolto. Mi viene da farlo utilizzando delle poesie di Gianni Rodari che, come Munari, reinterpreta la realtà utilizzando la fantasia e lasciandosi da essa condurre. De-struttura la nostra complessa società andando a vedere la vera essenza delle cose e dello "STARE".

Filastrocca impertinente

"Filastrocca impertinente,
chi sta zitto non dice niente,
chi sta fermo non cammina,
chi va lontano non s'avvicina,
chi si siede non sta ritto,
chi va storto non va dritto,
e chi non parte , in verità,
in nessun posto arriverà"
(G. Rodari)

Problemi di stagione

"Signor maestro, che le salta in mente?
Questo problema è un'astruseria,
non ci si capisce niente:
trovate il perimetro dell'allegria,
la superficie della libertà,
il volume della felicità...
Quest'altro poi
è un po' troppo difficile per noi:
quanto pesa una corsa in mezzo ai prati?
Saremo certo bocciati".
Ma il maestro che ci vede sconsolati:
"Son semplici problemi di stagione.
Durante le vacanze
troverete la soluzione"
(G. Rodari)

Giulia del Bianco

Calma.

Un'emozione è uno stato psicofisico soggettivo che nasce da un qualunque stimolo proveniente dall'esterno o dall'interno. Le emozioni sono 6: la gioia, la tristezza, la rabbia, la paura, l'amore e la calma.

L'emozione della calma è uno stato emotivo di pace e tranquillità, in certi casi è collegato al silenzio, al raccoglimento, all'assenza di movimento e azione. Una persona calma è colui o colei che si trova in uno stato di pace e quiete sia fisico che mentale.

La calma è un'emozione importante perché permette alla persona di controllare tutte le altre emozioni e reazioni e di agire in modo adeguato alla situazione.

Una persona in ansia o semplicemente stressata può trovare e ritrovare la calma interiore attraverso una passeggiata in riva al mare, ascoltando con le cuffiette alle orecchie i suoni della natura come il rumore delle onde che si scagliano sugli scogli, il ruscello che scorre, il cinguettio degli uccelli; facendo meditazione oppure ancora, stando a contatto con la natura.

Ogni persona conosce l'attività che è più adatta a lei per ritrovare il senso di pace.

Personalmente l'emozione della calma l'associa al processo della respirazione. Quando sono in ansia, per controllare il mio corpo e le altre emozioni, compio tre respiri profondi che mi fanno sentire libera e più leggera.

Il processo della respirazione è caratterizzato da 4 momenti: l'inspirazione, che consiste nell'emettere aria nell'apparato

respiratorio; trattenere il respiro; l'espirazione ovvero espellere l'aria presente nel proprio corpo e il vuoto.

Ad ogni inspirazione è come se l'aria mi entrasse dal naso e mi attraversasse l'intero corpo toccando ogni singola parte per poi, nella fase della espirazione, far uscire l'aria con forza e tutta insieme. L'inspirazione è profonda a differenza dell'espiazione che è più lunga.

Nella fase intermedia che consiste nel trattenere il respiro è come se per un attimo tutta l'ansia, frustrazione o rabbia si accumulano in un punto del mio corpo per poi, subito dopo, essere lanciata fuori con l'espiazione. L'uscita di tutta l'aria genera in me la sensazione di vuoto che equivale alla libertà. Il vuoto non ha né forma, né confini, né una definizione vera e propria. Il vuoto equivale alla sensazione di calma.

Questa tecnica l'ho adottata insieme alla mia collega nello spazio educativo del Nido.

Quando ci sono giornate o momenti più caotici dove i bambini fanno confusione o fanno difficoltà ad autocontrollarsi noi educatrici insieme a loro facciamo il respiro della calma per fare uscire tutta la confusione. Il momento è accompagnato dall'apertura della finestra che consente ai bambini di guardare la confusione che esce e la chiusura della finestra che vede la forza educativa della calma entrare nella stanza.

Ritengo importante educare fin da quando si è bambini a riconoscere e conoscere le emozioni, sapendo differenziare e dando ad ognuna un valore.

Tutte le 6 emozioni sono fondamentali nella

vita di un bambino, di un'adolescente, adulto e anziano perché ognuna comunica qualcosa sui nostri bisogni, ci aiutano a conoscere noi stessi e gli altri e ci consentono di vivere la vita a pieno.

Ogni persona, in qualsiasi momento della sua vita, si dovrebbe porre la domanda: "cosa sto provando in questo momento e in questa situazione?" e, solo dopo aver riconosciuto e distinto le emozioni, potremmo darci una risposta.

Selena Mantovani

Growth is not only a concept that concerns the body or age, but is also related to cognitive, emotional and relational aspects. As early as nursery school, one can see relational growth on the part of children, who from having bonds only with family members, relatives and friends, extend their relationships to a large group of peers and educators. An example of how growth is important at school level is therefore a constant element in all schools of all levels, but the educational force can also make it happen outside: two people who meet and have a conversation moved by an educational force can still grow despite not being in school.

5

CONTORNI DELL'ATTENZIONE

5

CONTOURS OF ATTENTION

Derive e cartografie: Intessere sensibilità in un mondo più-che-umano

Tiago Almeida

Instituto Politécnico de Lisboa

Camminare, Derivare e Scoprire

Il movimento non è semplicemente un mezzo di locomozione; è una modalità di pensiero. Camminare — soprattutto quando è accompagnato da un'apertura al *dérive* e alla scoperta — diventa un gesto epistemico, che permette al camminatore di esperire il mondo non come un terreno astratto, ma come un campo affettivo di emergenza. In questo contesto, l'atto del camminare si allinea alla *dérive*, un concetto della tradizione situazionista che enfatizza una navigazione sensoriale e affettiva degli ambienti urbani e naturali (Debord, 1956).

Nello stesso spirito, questo approccio mette in discussione la natura fissa dell'osservazione tradizionale e promuove un'attenzione verso ciò che spesso viene liquidato come banale. L'apparentemente ordinario — se avvicinato con apertura — si rivela stratificato, complesso e ricco di potenziale pedagogico. Mentre camminiamo, non attraversiamo semplicemente un paesaggio; siamo da esso trasformati. In questa co-costituzione emergono nuovi significati, e i confini tra chi percepisce e ciò che è percepito iniziano a sfumare.

Questa riconfigurazione del camminare come metodologia generativa consente al ricercatore o all'educatore di incontrare molteplicità e realtà emergenti. Scoprire non è un riconoscimento passivo, ma una partecipazione attiva al dispiegarsi del mondo. Attraverso questa lente, iniziamo a percepire

Drifting and Cartographies: Weaving Sensitivities in a More-than-Human World

Tiago Almeida

Instituto Politécnico de Lisboa

Walking, Drifting, and Discovering

Movement is not merely a means of locomotion; it is a mode of thought. Walking — particularly when accompanied by an openness to drifting and discovery — becomes an epistemic gesture, allowing the walker to experience the world not as an abstract terrain but as an affective field of emergence. In this context, the act of walking aligns with the *dérive*, a concept from the Situationist tradition, which emphasizes a sensorial, affective navigation of urban and natural environments (Debord, 1956).

In the same spirit, this approach challenges the fixed nature of traditional observation and promotes attentiveness to what is often dismissed as mundane. The seemingly ordinary — when approached with openness — reveals itself as layered, complex, and rich in pedagogical potential. As we walk, we do not merely pass through a landscape; we are shaped by it. In this co-constitution, new meanings emerge, and the boundaries between the perceiver and the perceived begin to blur.

This reconfiguration of walking as a generative methodology allows the researcher or educator to encounter multiplicities and emergent realities. Discovering is not passive recognition but active participation in the unfolding of the world. Through this lens, we begin

il mondo non come statico o completo, ma come un processo, un divenire.

Cartografia

Il concetto di cartografia, così come sviluppato da Deleuze e Guattari (1987), offre un'alternativa dinamica alle rappresentazioni statiche della conoscenza. È un processo di mappatura di flussi, intensità e connessioni, sempre immanente e situato.

La cartografia resiste all'astrazione e traccia invece come corpi, forze e affetti si costituiscono e si riformano reciprocamente. Come osserva Kastrup (2013), la cartografia può agire come una modalità di liberazione — dalle istituzioni, dalle identità fisse e persino dalla centralità del soggetto individuale.

La cartografia non riguarda la rappresentazione del mondo, ma l'accompagnamento del suo divenire. Rifiuta di ridurre l'esperienza a categorie o coordinate statiche. Segue invece linee di fuga, rotture e intensità che sfuggono alla cattura disciplinare. È dunque una metodologia aperta, capace di impegnarsi con la natura fluida e contingente dell'esperienza vissuta.

Nella ricerca educativa, la cartografia è emersa come un potente strumento per documentare processi di apprendimento e soggettivazione che non si inseriscono facilmente in schemi predefiniti. Consente la creazione di mappe situate e affettive degli eventi educativi, tracciando come studenti ed educatori si trasformano attraverso le loro interazioni reciproche e con gli ambienti che li circondano.

Intessere Sensibilità: Il Contributo dell'Empirismo Delicato di Goethe

La nozione goethiana di *zarte Empirie*, o empirismo delicato, presenta una visione

to perceive the world not as static or complete, but as in process, as becoming.

Cartography

The concept of cartography, as developed by Deleuze and Guattari (1987), offers a dynamic alternative to static representations of knowledge. It is a process of mapping flows, intensities, and connections, always immanent and situated. Cartography resists abstraction and instead traces how bodies, forces, and affects constitute and reconstitute each other. As Kastrup (2013) notes, cartography can act as a mode of liberation — from institutions, fixed identities, and even from the centrality of the individual subject.

Cartography is not about representing the world but about accompanying its becoming. It refuses to reduce experience to fixed categories or static coordinates. Instead, it follows lines of flight, ruptures, and intensities that escape disciplinary capture. It is thus an open methodology, capable of engaging with the fluid and contingent nature of lived experience.

In educational research, cartography has emerged as a powerful tool for documenting processes of learning and subjectivation that do not fit neatly into pre-established frameworks. It allows for the creation of situated, affective maps of educational events, tracing how learners and educators are transformed through their interactions with one another and with their environments.

Weaving Sensitivities: The Contribution of Goethe's Delicate Empiricism

Goethe's notion of *zarte Empirie*, or delicate empiricism, presents a radically different view of science and observation

della scienza e dell'osservazione radicalmente diversa da quella che domina il pensiero occidentale post-illuminista. Piuttosto che isolare l'osservatore dall'oggetto di studio, Goethe invoca un'attenzione profonda, un abitare paziente con il fenomeno. Come spiega Robbins (2006), l'empirismo delicato non cerca di dominare o spiegare, ma di accompagnare, di co-evolvere con il fenomeno osservato.

Questo metodo è empirico perché radicato nell'esperienza sensoriale, ma è "delicato" perché resiste all'oggettivazione e promuove invece riverenza, umiltà e implicazione etica. L'osservazione diventa una pratica relazionale. L'osservatore coltiva ciò che Goethe chiamava "gli organi della percezione", suggerendo che la percezione stessa possa essere allenata e approfondita attraverso apertura, pratica e cura (Seamon & Zajonc, 1998).

Applicato ai contesti educativi o di ricerca, l'empirismo delicato incoraggia studenti e praticanti a muoversi lentamente, a sospendere il giudizio e a riconoscere che la comprensione può emergere non dal dominio, ma dall'intimità. Resiste allo strumentalismo e cerca invece di onorare l'integrità e la singolarità di ogni evento o dell'essere incontrati. Ciò è particolarmente significativo nei contesti che coinvolgono bambini, animali non umani, piante o sistemi ecologici, dove metodologie riduttive rischiano di cancellare complessità e relazione (Valente & Ilhéu, 2021).

Restituendo attenzione alle dimensioni affettive ed estetiche della percezione, l'empirismo delicato coltiva un'umiltà epistemologica che può fungere da potente contrappunto alle tendenze estrattiviste o positiviste nella produzione di conoscenza.

than that which dominates post-Enlightenment Western thought. Rather than isolating the observer from the object of study, Goethe calls for a deep attentiveness, a patient dwelling-with phenomena. As Robbins (2006) explains, delicate empiricism seeks not to dominate or explain but to accompany, to co-evolve with the phenomenon under observation.

This method is empirical because it is grounded in sensory experience, yet it is "delicate" because it resists objectification and instead fosters reverence, humility, and ethical implication. Observation becomes a relational practice. The observer cultivates what Goethe called "the organs of perception," suggesting that perception itself can be trained and deepened through openness, practice, and care (Seamon & Zajonc, 1998).

Applied to educational or research contexts, delicate empiricism encourages learners and practitioners to move slowly, to suspend judgement, and to recognize that understanding may arise not from mastery but from intimacy. It resists instrumentalism and instead seeks to honor the integrity and singularity of each event or being encountered. This is particularly significant in contexts involving children, nonhuman animals, plants, or ecological systems, where reductive methodologies risk erasing complexity and relation (Valente & Ilhéu, 2021).

By restoring attention to the affective and aesthetic dimensions of perception, delicate empiricism cultivates an epistemological humility that can serve as a powerful counterpoint to extractivist or positivist tendencies in knowledge production.

Una Metodologia Relazionale

L'accostamento tra empirismo delicato e cartografia invita a una metodologia relazionale fondata sulla cura, sull'attenzione e sulla trasformazione. Mentre l'empirismo delicato approfondisce la percezione e coltiva l'intimità con il fenomeno, la cartografia traccia la rete di relazioni entro cui quel fenomeno è situato. Entrambi si oppongono alle epistemologie del distacco e del controllo; entrambi celebrano l'incontro, l'interdipendenza e la responsabilità etica.

In termini educativi, questo approccio ci invita a ripensare come costruiamo il curriculum, come valutiamo l'apprendimento e come ci relazioniamo con studenti e ambienti. Invece di trattare la conoscenza come un insieme statico di fatti da trasmettere, questo paradigma relazionale la considera come qualcosa che emerge nell'incontro — con un testo, un'opera d'arte, una pianta o un bambino. In tal senso, gli educatori diventano facilitatori di attenzione piuttosto che trasmettitori di contenuti.

Questa metodologia è intrinsecamente politica: rifiuta le tendenze universalizzanti delle epistemologie dominanti e insiste sul situato, sullo specifico e sull'affettivo. Apre uno spazio per molteplici forme di sapere, comprese quelle spesso marginalizzate o rese invisibili all'interno dei quadri istituzionali. Inoltre, fornisce strumenti per coltivare forme collettive di ricerca che rispondano alla complessità e alla pluralità del mondo.

Divenire-Con: Etiche in un Mondo Più-che-Umano

Il concetto di *becoming-with*, introdotto da Donna Haraway (2016), spinge ancora oltre il paradigma relazionale. In contrasto

A Relational Methodology

The pairing of delicate empiricism and cartography invites a relational methodology grounded in care, attention, and transformation. While delicate empiricism deepens perception and cultivates intimacy with the phenomenon, cartography traces the web of relations within which that phenomenon is situated. Both oppose the epistemologies of detachment and control; both celebrate encounter, interdependence, and ethical responsiveness.

In educational terms, this approach asks us to reconsider how we construct curriculum, how we evaluate learning, and how we relate to learners and environments. Instead of treating knowledge as a static set of facts to be transmitted, this relational paradigm views knowledge as something that emerges in the encounter — with a text, an artwork, a plant, or a child. As such, educators become facilitators of attentiveness rather than transmitters of content.

This methodology is inherently political: it refuses the universalizing tendencies of dominant epistemologies and insists on the situated, the specific, and the affective. It opens a space for multiple knowledges, including those often marginalized or rendered invisible within institutional frameworks. Moreover, it provides tools for cultivating collective forms of inquiry that are responsive to the world's complexity and plurality.

Becoming-With: Ethics in a More-than-Human World

The concept of *becoming-with*, introduced by Donna Haraway (2016), pushes the relational paradigm even further. In contrast

con le visioni individualiste o antropocentriche della soggettività, *becoming-with* sottolinea che tutti gli esseri sono co-costituiti attraverso le relazioni con gli altri. La soggettività non è fissa né interna; essa è ecologica, emergente e condivisa.

Nel contesto dell'educazione e della ricerca, *becoming-with* offre un quadro per impegnarsi con agentività *più-che-umane* — non come oggetti di studio ma come co-partecipanti nella creazione del mondo. Piante, animali, materiali e luoghi non sono semplici sfondi per l'attività umana; sono contributori attivi all'evento pedagogico (Valente & Ilhéu, 2021).

Ciò ha implicazioni profonde per il modo in cui progettiamo spazi ed esperienze educative. Suggerisce la necessità di pedagogie dell'intreccio — pedagogie che non privilegiano il dominio umano sul mondo, ma che coltivano invece reattività, umiltà e interdipendenza. Ridefinisce il diritto all'educazione come diritto a diventare-con, ad appartenere a mondi co-creati tra specie, corpi e sistemi.

Riconoscendo l'agentività degli altri *più-che-umani* e i modi in cui essi partecipano a plasmare l'esperienza educativa, *becoming-with* mette in discussione i confini di ciò che conta come soggetto, come discente o come luogo pedagogico.

Un Esercizio Pedagogico di Attenzione

Per mettere in pratica queste idee, proponiamo un esercizio radicato nei principi dell'empirismo delicato e della cartografia. Nel proprio percorso quotidiano — urbano o rurale che sia — il partecipante è invitato a fermarsi, a guardare con cura ciò che lo circonda e a prestare attenzione ai momenti di affezione. Che cosa

to individualist or anthropocentric views of subjectivity, *becoming-with* emphasizes that all beings are co-constituted through relations with others. Subjectivity is not fixed or internal; it is ecological, emergent, and shared.

In the context of education and research, *becoming-with* offers a framework for engaging with *more-than-human* agencies — not as objects of study but as co-participants in world-making. Plants, animals, materials, and places are not simply backgrounds for human activity; they are active contributors to the pedagogical event (Valente & Ilhéu, 2021).

This has profound implications for how we design educational spaces and encounters. It suggests the need for pedagogies of entanglement — pedagogies that do not prioritize human mastery over the world but instead cultivate responsiveness, humility, and interdependence. It reframes the right to education as a right to become-with, to belong to worlds that are co-created across species, bodies, and systems.

By recognizing the agency of *more-than-human* others and the ways they participate in shaping educational experience, *becoming-with* challenges the boundaries of what counts as a subject, a learner, or a pedagogical site.

A Pedagogical Exercise in Attentiveness

To put these ideas into practice, we propose an exercise grounded in the principles of delicate empiricism and cartography. In one's daily route — whether urban or rural — the participant is invited to pause, to look with care at their surroundings, and to attend to moments of affectation.

attira la tua attenzione? Cosa ti sorprende o ti commuove?

Il compito non è interpretare o spiegare, ma rimanere con l'incontro. I partecipanti sono incoraggiati a scrivere sull'esperienza, non come osservatori distaccati ma come partecipanti a una relazione in divenire. Che cosa è cambiato in te? Che cosa è diventato visibile di nuovo? Quali altri modi di essere o di conoscere sono stati attivati?

Questo esercizio, semplice ma potente, favorisce la percezione come luogo di trasformazione. Attua anche un impegno nel diventare-con — permettendo a se stessi di essere cambiati dal mondo *più-che-umano*, ci apriamo a un'educazione che va oltre la classe e abbraccia la piena complessità della vita. Attraverso questa pratica, coltiviamo non solo nuovi modi di vedere, ma nuovi modi di essere nel mondo.

Conclusion

L'empirismo delicato e la cartografia offrono una visione alternativa della conoscenza — radicata nella percezione, nell'affetto e nella relazione etica. Insieme, compongono una metodologia al tempo stesso critica e speranzosa: critica nella sua resistenza ai modi riduttivi di conoscere, e speranzosa nel suo impegno verso la meraviglia, l'apertura e la trasformazione.

In un'epoca di degrado ecologico e frammentazione epistemologica, questi approcci ci invitano a immaginare nuovi modi di vivere, apprendere e ricercare. Invocano una pedagogia della presenza — dove camminiamo, osserviamo, ascoltiamo e diventiamo con il mondo. È in questi gesti quieti e attenti che possono mettere radici i semi di un'educazione più giusta, sensibile e interconnessa.

What calls your attention? What surprises or moves you?

The task is not to interpret or explain, but to stay with the encounter. Participants are encouraged to write about the experience, not as detached observers but as participants in an unfolding relationship. What changed in you? What became newly visible? What other modes of being or knowing were activated?

This simple yet powerful exercise fosters perception as a site of transformation. It also enacts a commitment to *becoming-with* — by allowing oneself to be changed by the *more-than-human* world, we open ourselves to an education that exceeds the classroom and engages the full complexity of life. Through this practice, we cultivate not only new ways of seeing, but new ways of being in the world.

Conclusion

Delicate empiricism and cartography offer an alternative vision of knowledge — one rooted in perception, affect, and ethical relation. Together, they compose a methodology that is both critical and hopeful: critical in its resistance to reductive ways of knowing, and hopeful in its commitment to wonder, openness, and transformation.

In a time of ecological degradation and epistemological fragmentation, these approaches invite us to imagine new ways of living, learning, and researching. They call for a pedagogy of presence — where we walk, observe, listen, and become with the world. It is in these quiet, attentive gestures that the seeds of a more just, sensitive, and interconnected education may take root.

Riferimenti References

- Almeida, T., & Costa, L. B. D. (2021). Cartografia infantil: Enfoques metodológicos seguidos de experiências com crianças e jovens de Portugal e Brasil. *Childhood & Philosophy*, 17(44), 1–24. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.59770>
- Debord, G. (1956). Theory of the dérive. Internationale Situationniste. *Les Lèvres Nues* #9 (November 1956) reprinted in *Internationale Situationniste* #2 (December 1958)
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press. (Original work published 1980)
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press.
- Kastrup, V., & Passos, E. (2013). Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal: Revista de Psicologia*, 25(2), 263–280. <https://doi.org/10.1590/s1984-02922013000200004>
- Robbins, B. (2006). The delicate empiricism of Goethe: Phenomenology as a rigorous science of nature. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 6(sup1), 1–13.
- Seamon, D., & Zajonc, A. (Eds.). (1998). *Goethe's way of science: A phenomenology of nature*. New York: State University of New York Press.
- Valente, M., & Ilhéu, M. (2021). *Romances com a Terra*. Lisboa: Caleidoscópio Edição e Artes Gráficas.

ESERCIZIO SETTIMANALE

WEEKLY EXERCISE

Guardare Più da Vicino

Il corso è stato progettato per incorporare l'auto-esame e l'applicazione dei concetti studiati nel proprio percorso lungo tutta la sua durata. La parte conclusiva del corso mirava a stimolare una riflessione finale sull'esperienza di apprendimento. A tal fine, il compito preliminare proposto consisteva nell'esercitare l'osservazione degli oggetti e l'introspezione. Questo esercizio preparatorio avrebbe dovuto consentire, in seguito, l'applicazione di tale esperienza alla riflessione sul percorso intrapreso durante il corso.

Il compito si basava sul concetto di “empirismo delicato”, che pone l'accento sull'attenzione alle sfumature sia dell'esperienza che degli oggetti analizzati. Questo approccio si concentra maggiormente sulla domanda “come?” e promuove l'intuizione nel processo di indagine. Per introdurre l'esercizio, in classe è stata raccontata una storia su una bambina che, per la prima volta nella sua vita, ha incontrato un mandarino. L'esplorazione leggermente guidata dell'oggetto ha dato luogo a un'esperienza di apprendimento arricchente, che gli studenti hanno cercato di seguire come esempio.

Successivamente, i partecipanti sono stati invitati a un caffè filosofico per riflettere

Looking Closer

The course was designed to incorporate self-examination and the application of studied concepts to its' path throughout its duration. The concluding part of the course aimed to encourage ultimate reflection on the learning experience. To do that the suggested preliminary task was to engage in observation of the objects and introspection. This preparatory task ought to consequently enable the application of the experience to the reflection about the journey the course had taken.

The task was built around the concept of “delicate empiricism”, which emphasised attentiveness to the nuances of both the experience and the objects under investigation. This approach focuses more on the question of “how” and fostering intuition during the investigation process. To introduce the exercise, a story was shared in class about a girl who encountered a tangerine for the first time in her life. The slightly guided exploration of the object led to an enriching learning experience that students tried to follow.

Then participants were invited to a philosophical café to look back at the course

sul corso e sulla sua struttura, attraverso un'attività collettiva in formato abecedario. Insieme, i partecipanti hanno fatto brainstorming e assegnato un concetto a ciascuna lettera dell'alfabeto. Il risultato di questo processo si trova nell'ultima parte di questo libro. I concetti scelti intendono racchiudere i principi che hanno guidato la progettazione del corso e la sua idea centrale di una struttura rizomatica.

L'esercizio di tre giorni ha posto enfasi sull'osservazione e sull'attenzione. Gli studenti hanno dedicato ogni giorno 20 minuti all'osservazione di oggetti more-than-human [più-che-umani] selezionati. Dopo ogni sessione, sono stati incoraggiati a documentare l'esperienza, riflettendo su eventuali trasformazioni percettive avvenute durante l'osservazione. Le osservazioni registrate si sono concentrate su diversi oggetti: i primi sei erano principalmente legati alla natura, anche se già presentavano un certo grado di influenza umana. Questi oggetti, come i giardini e gli alberi di Natale, coinvolgono un notevole intervento umano e sono stati spesso investiti di significati simbolici. Gli oggetti restanti possono essere considerati ancora più strettamente connessi all'attività umana, in quanto prevalentemente distaccati dagli elementi naturali e più rappresentativi della creazione umana.

and its design in the format of a collective ABC task. Collectively, participants engaged in brainstorming and assigned a concept to each letter of the alphabet. You can see the result of this process in the last part of this book. These concepts were intended to encapsulate the principles underlying educational course design and its central idea of a rhizomatic structure.

The three-day exercise emphasized observation and attention. Students dedicated 20 minutes each day to selected more-than-human objects. Following each session students were encouraged to document the experience, reflecting on any perceptual shifts transformations occurred during the observation. The recorded observations focused on various objects, with the first six being primarily nature-based, although they also displayed some level of human influence. These objects, such as gardens and Christmas trees, involved significant human effort and have been attributed symbolic meanings. The remaining objects can be considered even more closely linked to human activity, as they are predominantly detached from natural elements and more representative of human creation.

Mara Serafini

Giorno 1 27/12/2023

Sto osservando una pianta di Calathea che ho deciso di chiamare Olimpia la quale ha 32 foglie che si sviluppano da altrettanti steli di colore marroncino tendente al verde.

Le foglie sono molto particolari: hanno forma ovale, sono piatte. Hanno una vena che taglia a metà, per lungo, ciascuna foglia, da questa vena centrale partono tante altre vene alcune molto grosse e tondeggianti, altre molto fini e lineari. Il colore di ogni foglia è di base verde chiaro mentre hanno un contorno spesso mezzo centimetro di colore verde scuro.

La parte sotto della foglia è di colore rossiccio tendente al giallo.

Ogni foglia presenta la parte verde rivolta verso il soffitto, la parte rossiccia invece verso il pavimento.

Ci sono alcune foglioline piccole piccole di circa 7/8 centimetri che cercano di farsi spazio alla base della pianta fra i vari steli più massicci delle loro sorelle.

In media le foglie hanno una dimensione di 20 cm.

Alcune foglie, circa 3, presentano sulla loro superficie una colorazione più marroncina che mi fa presumere che non stiano molto bene... Spero che la pianta non muoia.

Un solo stelo si distingue da tutti gli altri: il centrale, è il più lungo come se volesse arrivare a toccare il cielo. E tutte le foglie che gli stanno attorno hanno un'inclinazione più accentuata rivolta verso questo stelo con relativa foglia. Mi sembra come se fossero uomini di una tribù che adorano un loro dio.

Questa pianta mi è stata donata nel momento in cui sono entrata per la prima volta nella mia nuova casa. Diventa così non soltanto una pianta d'arredo ma anche un ricordo vivo di grandi amicizie che ho coltivato nel tempo.

Giorno 2 28/12/2023

Oggi sulle tue foglie le macchie marroncine sono in aumento, mi preoccupano soprattutto i bordi frammentati di alcune foglie. Non ho il pollice verde. Ma ho sempre amato le piante e fin da piccola mi immaginavo la mia casa piena di piante, quindi non demordo!

Però effettivamente.... Perché la gente tiene le piante in casa? Per bellezza? Per purificare l'aria? Tu sei una pianta con foglie molto grandi ma la tua casetta è un vaso cilindrico nero che mi dà l'idea che soffochi le tue radici, soffochi le tue possibilità di sviluppo. Questo vaso comunque è molto bello esteticamente. È nero, opaco, credo sia fatto di ceramica. È un vaso dalla linea fine, molto elegante. Si abbina perfettamente con la pianta.

Dall'estremità superiore del vaso escono tantissimi steli, qualcuno più grosso, qualcuno più fino, sembra che vogliano tagliarsi nel cielo.

Chissà se sei una pianta che si sviluppa solo in altezza o anche in larghezza.

Rimango comunque molto affascinata dalle foglie. Il palmo superiore e quello inferiore della foglia si assomigliano talmente tanto che se non fosse per il colorito differente non capirei se la foglia guarda in su o in giù. Mi ricordano le foglie che vengono utilizzate come base per alcuni piatti prelibati. Chissà

se siete commestibili.

Oddio, ho girato il vaso e ci sono due foglie completamente secche. Chissà da quanto sono lì!!! Non le avevo notate prima perché questo lato solitamente dà sul muro, sarà probabilmente una causa del fatto che le foglie che si trovano a contatto con il muro non ricevono luce e appassiscono?

Giorno 3 29/12/2023

Stando in un angolino della casa chissà quanti particolari di vita osservi e quanti dettagli di conversazioni, liti, discussioni potresti raccontare.

Osservandoti questa sera mi ricordi una pagoda: le foglie molto ampie che formano la base che pian piano si restringe, tetto dopo tetto, per arrivare alla sommità costituita da una sola foglia con uno stelo molto lungo che sembra innalzarsi al cielo.

Alcuni steli assomigliano ai bastoncini del gioco Shanghai. Si incrociano come a voler dominare l'uno sull'altro nella speranza di primeggiare e raggiungere la sommità della pianta.

Mi immagino essere un piccolo animaletto della giungla che trova riparo e conforto

dalle comode foglie di questa pianta che, se fosse di dimensioni un po' più grandi, assomiglierebbe a un albero della specie dei Tectona. Alto fusto con un mucchio di rami ben solidi da cui penzolarsi alle cui estremità nascono delle comode foglie ovali che filtrano i raggi di sole e che possono diventare il perfetto riparo per animaletti stanchi in cerca di riposo.

Effettivamente però se sulle foglie della mia pianta ci potesse salire qualcuno incontrerebbe un mare di polvere! E questa polvere le sta rendendo di un colore verde spento! Chissà se la pianta soffre avendo le foglie ricoperte di questo sottile strato di polvere... Magari faticano a respirare, a compiere la fotosintesi clorofilliana.

Ma la pianta si sentirà mai sola? Isolata?

In casa ci sono altre piante ma non sono vicine.... Riusciranno lo stesso a comunicare fra loro?

Scrutando ancora di più le foglie, il ricamo di nervature che le caratterizzano mi richiama alla mente l'immagine di una scheda elettronica ricca di ponti e collegamenti nei quali scorre elettricità, proprio come nella foglia scorre vita.

Alice Bonato

Frist and second days of my observation

In these days, my observation was mainly based on the externality of this object. The fireplace is imposing and is made of red and black bricks, the glass is rectangular, and the flame is yellow/orange and sometimes produces sparks. Above the fireplace there are family photos, on the right there are armchairs and on the left the sofa. The fireplace is positioned in the center of my living room, and this makes it the fundamental and central element of this room. It's like everything is built around this object. The fireplace is built to warm up and then to be around it. I think, for example, of the bonfires that take place on the beach where people are gathered in a circle and the protagonist is the fire. Fire has the power to bring people together and connect them. The fire inside the fireplace produces considerable heat. In fact sometimes I have to get away because the heat bothers me. So this object affects my behavior. Just think about the fact that if I touch the glass in front of me, I can burn myself.

So this object is potentially dangerous and can cause me harm. While fire is essential to warm me up, it can be dangerous if used the wrong way. This makes me think that, when I approach the fireplace, I am always on alert and this affects my movements.

Third day of my observation

On the third day of observation my thoughts focused on the deeper meaning of the fireplace and especially the fire. Fire was “discovered” millions of years ago and is a vital element for people. Nothing, in fact, can replace fire. Fire is life. So a question arose in me: fire is indispensable to life so the fireplace I'm looking at is infinitely more important than me. This object gives life to man or in any case allows man to live in a “better” way. No one can think of a life without fire. For the first time I realized how much the fireplace and the heat it produces is essential for our life, before I did not notice the presence of the fireplace, it was a normal object like everyone else. Instead we are not talking about a simple object but about something more. Man builds the object and the object (in this case the fireplace and the fire) offers the heat to those around him. It is a relationship of exchange and interdependent forces. Then I also thought about the symbolic meanings that in the past had the fireplace. For example, once the woman was called “angel of the hearth” because she was the one who took care of the house, children and household chores and her task was also to keep the fire alive to make the house a welcoming environment. The fireplace, then, was once also the symbol and the object that for years associated the woman only to the domestic dimension. Now that I think about it the fireplace in front of me always been full of many meanings and is not a simple fireplace.

Martina Trevisani

I chose to spend half an hour a day in my grandfather's garden because he died last year and thanks to this activity proposed by Professor Gaivota I hope to feel him closer to me.

FIRST DAY

Today I took a chair and I sat in the middle of my grandfather's garden. It was 5 degrees and I was dressed heavily to not feel cold. I saw the plants moving because of the wind, some even lost their leaves; the tools my grandfather used to work the earth were covered with frost and when I touched them they were very cold in fact I immediately removed my hand. I also tried to put on his work gloves but they fit me very large, as well as his work boots. With his clothes on and holding his tools I identified with my grandfather when he planted his vegetables and I felt like I was carrying on his work.

SECOND DAY

For this second day I decided to stay standing outside the garden. Looking at it from the outside I could observe its immensity, it is really very large. Today there was good weather and the sun was shining all over the garden. I saw the birds flying over it and some of them stopped for food. I also saw the screw tangling on the poles. I walked a bit around the garden and I could

see it from different angles: it took different shapes every time I moved, it was very interesting.

Observing the garden from the outside I felt like when I was a child and I went to the garden to see what my grandfather did, it was like going back in time and space.

THIRD DAY

During this day I decided to enter the garden again, but remaining with my eyes closed. In this way I used only the sense of hearing and I felt new sensations. I heard the chirping of birds and the sound of passing bicycles. I felt a few drops of rain falling on my head and the wind moving the leaves on the ground. Today it was particularly cold and my face felt very cool. The wind was very strong and it made the plants beat together.

This technique of closing my eyes made me feel one with the garden and the land, it seemed that the garden was no longer my grandfather, but it had become mine.

Initially I did this activity because I was "forced" to do it, then it became a pleasure. I took time to be alone with myself and to listen to my emotions and feelings; it's not something I do often and doing it in my grandfather's garden was even more exciting.

Laura Lombardi

30 dicembre 2023

Sono le 9.00 a.m.

La passeggiata:

Al mio risveglio, ho trascorso del tempo con l'ente da me scelto, che ritengo essere altro che umano: il mio cane. Fin dai primi istanti con lei (si tratta di una femmina che si chiama Viola di 12 anni), ho imparato a condividere lo sguardo e mi sono accorta che i suoi occhi trasmettevano imput precisi.

Se inizialmente ritenevo che la grossa difficoltà di relazione fosse l'assenza di una possibilità di dialogo parlato tra di noi, immediatamente ho realizzato che le parole non servivano. Con i suoi gesti, con le sue movenze, con i suoi sguardi, riusciva a trasmettermi le proprie volontà. Siamo uscite, guinzaglio in mano perché da subito ho realizzato che non fosse necessario metterglielo al collo: nel passeggiare, Viola non staccava lo sguardo da me e con un semplice mio cenno o con una semplice mia parola, il cane obbediva e accondiscendeva alle mie richieste. L'umanità, se così si può definire, del cane, mi è apparsa come superiore: l'immediatezza del suo riflesso e la sua capacità di comprendere senza parole le mie richieste, hanno creato un rapporto fortissimo, direi quasi simbiotico, tra me e Viola.

Durante la passeggiata abbiamo incontrato altri cani e anche in quell'occasione, osservando bene le loro reazioni, ho compreso quanto esista un linguaggio silenzioso, fatto di gesti, di movenze, di suoni che, seppur a me incomprensibile, era perfettamente comprensibile dagli altri cani. Anche nelle occasioni di questi incontri ravvicinati tra animali, lo sguardo

di Viola non si perdeva e rimaneva fisso su di me, l'umana, alla quale si affidava e con la quale aveva creato un rapporto indissolubile.

Durante la passeggiata ho riflettuto sul fatto che se da un lato, Viola aveva creato un rapporto indissolubile con me, dall'altro lato ero io stessa concentrata sullo svolgersi della passeggiata ed io stessa, pur inconsapevolmente avevo creato un rapporto esclusivo con il cane.

C'è stato uno scambio, ma non saprei dire chi delle due entità abbia dato di più: se in un primo momento ero io che dominavo il cane, nel trascorrere del tempo passato insieme, ho ricevuto anche io dei segnali, delle sensazioni e dell'apprendimento.

I nostri occhi comunicavano senza parlare, i miei gesti corrispondevano ad una sua richiesta e sempre più il rapporto si è consolidato. Al mio rientro a casa ognuno delle due entità (me e Viola) ha ripreso la propria quotidianità, fatta di azioni talvolta frenetiche e ridondanti, ma con la consapevolezza reciproca di aver imparato un nuovo modo di relazionarsi.

31 Dicembre 2023

Sono le 12 p.m.

Il pranzo:

oggi ho deciso di passare la mia mezz'ora quotidiana con il cane proprio nel momento del pranzo: ho iniziato coinvolgendo il cane nella preparazione della sua pappa. Quindi dopo esserci guardate per qualche minuto, ho portato il cane nel ripostiglio dove ripongo il suo cibo. Da subito ho riscontrato in Viola un grande interesse su ogni

mio movimento, il suo sguardo era fisso su di me. Nel momento in cui ho preso le sue crocchette che fanno un rumore particolare e noto al cane, la sua coda ha iniziato curiosamente a scodinzolare: lei aveva già capito tutto. Ho cercato di soffermarmi sui suoi sguardi che trasmettevano interesse, partecipazione e gioia. A quel punto, è stata proprio Viola a condurmi verso le ciotole dove abitualmente mangia e l'ha fatto in una maniera chiarissima: in un primo momento ha fatto un giro intorno a me come per richiamare la mia attenzione e, successivamente, ha cominciato a camminare in direzione delle sue ciotole rivolgendo lo sguardo su di me come ad invitarmi a seguirla per raggiungere il suo scopo.

Ho vissuto un momento di condivisione e, lo ribadisco, l'assenza di comunicazione verbale non mi ha impedito di comprendere esattamente quelli che erano i desideri e le richieste di Viola. A quel punto il gioco era fatto, sempre con Viola attaccata alle mie gambe ho riempito la sua ciotola ed ho assistito al suo pranzo che è stato voracemente terminato. Il momento però non era finito: in quell'istante Viola, consapevole che ormai si fosse creato un inscindibile relazione e rapporto di complicità, mi ha fatto richiesta di poter bere e l'ha fatto in un modo chiarissimo; sempre con lo stesso sistema di dapprima girarmi intorno e poi fissandomi negli occhi, mi ha condotto al lavandino. Mi era tutto chiaro.. aveva sete!

Ancora una volta e non per la prima volta, nell'esaminare comportamento di questa entità non umana, ho recepito ogni suo desiderio ed ho capito che l'essere vivente seppur non appartenente alla categoria dell'uomo come essere superiore, comunica, crea relazioni, esige ma anche

insegna. L'assenza di comunicazione orale attraverso le parole non implica un'assenza di relazione e di comunicazione: talvolta tra le persone si creano silenzi o mare di parole che nulla comunicano mentre l'espressione, le movenze e la relazione creata da Viola è stata assolutamente intellegibile da me senza necessità di intermediari. Una volta ancora posso solo ringraziare di aver appreso una nuova modalità di comunicazione più efficace e soprattutto meno conflittuale.

1 gennaio 2024

Il giorno di fine anno:

Il capodanno:

Oggi è stata una giornata diversa e intensa, segnata dall'esperienza emotiva con il mio amato cane, Viola. Durante la notte di Capodanno, ho infatti, passato del tempo con il cane, che mi ha lanciato messaggi inequivocabili sul travaglio che stava vivendo, proprio nel mentre di quella notte così festosa, a causa dei fuochi d'artificio e dei botti che risuonavano nell'aria, riempiendo l'aria stessa di quell'odore acre di zolfo bruciato e creando nella notte, fitte nebbioline.

L'arrivo del nuovo anno se per molti "umani" rappresenta un momento di grande entusiasmo e viene alimentato dalla speranza che la propria situazione personale migliori, per Viola è stato un momento di paura e di ansia. Solo con il suo sguardo impaurito, terrorizzato e con quei tremori talvolta forti e talvolta appena percettibili del suo corpo, Viola, mi ha chiaramente fatto comprendere che nulla di bello rappresentavano per lei i fuochi d'artificio che illuminavano il cielo a giorno: la confusione forse, il rumore, le esplosioni, ma di certo per il cane tutto ciò altera la vita e la routine del mio fedele compagno.

La sera del 31 dicembre era in camera mia con Viola vicino alla mia scrivania e ho da subito notato che Viola, normalmente assai affettuosa e quasi invadente, si era nascosta sotto il tavolo, cercando rifugio: la cosa mi è apparsa immediatamente come strana.

Ho subito capito che la sua reazione non era di gioia, ma di terrore. Ho cercato di confortarla, avvolgendolo tra le mie braccia e sussurrandogli parole di tranquillità, ma la paura nei suoi occhi mi ha colpito profondamente.

C'era qualcosa che non capiva, che la spaventava, che faceva venire meno tutte le sue sicurezze, ed era incapace di comprendere il frangere e la luminosità improvvisa di questa strana serata, così differente da tutte le altre.

A questo punto ho preso una decisione: dovevo provvedere io a risolvere o quanto meno cercare di risolvere la situazione: ho caricato il cane in macchina e lei ed io ci siamo allontanate alla ricerca di un luogo più silenzioso e tranquillo, lontano dai rumori assordanti. Durante il tragitto in auto, ho parlato a Viola con il tono più pacato possibile, e non appena ho arrestato la mia corsa, ho iniziato ad accarezzarla dolcemente confidando che la tensione si allentasse e la paura passasse, attraverso il contatto e la voce rassicurante.

La sua paura mi ha fatto riflettere su quanto sia importante il nostro legame. Mi ha colpito profondamente vedere la vulnerabilità di Viola, il suo bisogno di conforto e protezione in un momento di timore. È stato un promemoria della responsabilità che ho nei suoi confronti, quella di essere il suo punto di riferimento in momenti di difficoltà e paura.

Non c'è nulla di più intenso e commovente di condividere le paure del mio fedele amico, cercando di alleviarle con amore e comprensione.

Ogni sguardo preoccupato di Viola è stato un richiamo diretto alla mia empatia e al desiderio di proteggerlo da ogni cosa che possa farlo sentire insicuro.

Ma oggi, più di tutto, mi sento grato per il legame speciale che condivido con il mio cane e per l'opportunità di essere al suo fianco in ogni situazione, confortandolo con tutto l'amore che posso offrire.

2 gennaio 2024

Sono le 10 a.m.

Il veterinario:

Oggi è stata una giornata particolare, poiché ho accompagnato Viola dal veterinario per il suo controllo annuale. La mattina è iniziata con un senso di leggera apprensione da parte mia perché ben conosco il mio cane e sono consapevole del fatto che Viola sia sensibile e spaventata quando si tratta di effettuare delle visite mediche anche di semplice routine. Il mio atteggiamento in queste occasioni è sempre il medesimo, ossia, cerco di tranquillizzarla con carezze e parole dolci, ma ciononostante avvertivo la sua tensione che aumentava in lei mentre ci avvicinavamo allo studio veterinario.

Il viaggio verso lo studio veterinario è stato silenzioso; ho cercato di mantenere un tono rassicurante nella mia voce, ma nonostante i miei sforzi, potevo percepire la paura di Viola nel suo respiro accelerato, intervallato da piccoli lamenti, e nei suoi occhi inquieti. Arrivati nello studio, la situazione è "precipitata" o meglio Viola, tenuta fermamente al guinzaglio, ha iniziato a tirare con una forza indicibile.

L'odore proprio a tutti gli studi veterinari, fatto di disinfettante, ha fatto aumentare esponenzialmente l'adrenalina di Viola che ansimava senza sosta e nulla sembrava calmarla. I latrati degli altri cani, provenienti dalla sala visite, ho notato che intensificavano la sua ansia. Il mio conforto sembrava cadere nel nulla e ogni mio tentativo di conforto, risultava vano. La sala d'attesa era piena di altri animali domestici e di loro padroni, ma tutto ciò a cui riuscivo a concentrarmi era il battito accelerato del cuore di Viola, che sembrava rimbombare nella stanza. Sentivo anch'io un groviglio di emozioni: preoccupazione per la salute di Viola e l'ansia di come avrebbe reagito alla visita medica.

Finalmente, è stato il nostro turno: entrate nella stanza dell'esame e, anche qui, ho cercato di mantenere un atteggiamento calmo e positivo.

Durante la visita, ho abbracciato Viola per darle sostegno e continuare a tranquillizzarla. Ogni movimento o ogni strumento medico che si avvicinava a lei, sembrava intensificare la sua preoccupazione, e il mio cuore si stringeva nel vederla così agitata.

Alle parole del veterinario: "Viola è in forma!", ho sentito nel mio corpo un'ondata di sollievo mi ha attraversata.

Eravamo usciti da quel luogo così ansiogeno per Viola e ora potevo finalmente riabbracciare il cane, percependo chiaramente la sua tensione che l'abbandonava e il suo respiro tornare normale. È stato un viaggio emozionante, un mix di preoccupazione e sollievo. Vedere Viola tornare alla sua serenità mi ha riempito di gioia, mentre continuavo a prometterle che non avrebbe dovuto affrontare altro stress simile per un po'.

Ilaria Pilon

Giorno 1

Ho deciso di osservare per 20 minuti al giorno il mio gatto. È una femmina e in questi minuti ho potuto osservare attentamente i suoi tre colori: bianco, grigio chiaro e beige. Il bianco è principalmente nella pancia, nelle zampe e nel muso. Osservandola per così tanto tempo mi sono resa conto di come in tutta la schiena non avviene anche uno spazietto bianco, ma solo grigio e beige. Dopo 10 minuti, però, non sapevo più cosa guardare, ed è stato molto pesante arrivare a 20 senza distrazioni.

Giorno 2

In questa giornata ho osservato la mia gatta mentre dormiva, era perfettamente immobile con un leggero movimento della pancia per respirare. Dopo alcuni minuti ho provato a chiamarla, non ha aperto gli occhi, ma ha mosso la coda come per farmi capire che aveva sentito, questa cosa mi ha fatto abbastanza ridere. Gli ultimi 5 minuti sono passati molto lentamente, però sono comunque arrivata alla fine.

Giorno 3

In questa giornata la mia gatta era molto più attiva del solito mentre la osservavo, forse perché non è abituata ad essere osservata per così tanto tempo. Ad un certo punto si è fermata e si è seduta davanti a me e ha chiuso gli occhi ma sempre muovendo la coda. È stato bello osservarla per questi tre giorni, soprattutto vedere nel dettaglio i suoi movimenti e il suo muso molto simpatico.

Anna Gottage

One day, I decided to take a walk along a trail through the vineyards near my house, immersing myself in nature and breathing the pure air, away from the intense city traffic and smog.

On the first day, I am not completely focused on the external environment but mainly on myself, my steps, and my thoughts.

On the second day, I try to pay more attention to the surroundings. I look around, notice people passing by, observe animals, see a little bird flying right in front of me, watch a farmer tilling the soil, two gentlemen strolling, and feel the sun warming my skin. A dog barks as I pass by a house.

By the third day, starting the walk in the same place, it begins to feel even more familiar, as if it's becoming a part of me. I recognize the houses, the people, and even see yesterday's farmer at the same time, raising a hand to greet me. My self takes a backseat, and I shift my focus onto the environment, capturing details, appreciating the warmth of the sun, nature, and the animals around me.

This experience not only helped me relax, especially in anticipation of the upcoming exam session, but also made me reflect on how "small" I am in comparison to the rest of the world — a microscopic dot amidst a variety of living beings. It made me appreciate the beauty of the countryside, of people leading a simple life and finding contentment in what they have, the tranquility among the vineyards, and the upcoming grape harvest.

Beatrice De Gaetanis

First day:

Looking at the Christmas tree reveals the power of symbols and traditions. The twinkling lights ornaments are not just decorative elements, but carry a deeper meaning. The tree becomes a symbol of celebration, sharing and continuity with family and cultural traditions. The reflection focuses on the power of symbols to create an emotional connection to the past and a sense of continuity and belonging.

Second day:

In just 30 minutes, the beauty and power of Christmas can be seen in the Christmas tree. The bright lights and decorations, although temporary, create a magical atmosphere that underlines the brevity of the Christmas season. The reflection focuses on the ability to appreciate the present moment, to grasp the beauty in even the most ephemeral things, and to experience joy in the short time frame of the festive season.

Third day:

The Christmas tree, with its variety of decorations, becomes an opportunity to express creativity and individuality. Each ornament reflects the personal taste and personality of the person who chose it. Reflection focuses on the diversity of decorative choices and the importance of individual expression in creating a unique and meaningful atmosphere during the festive season. The tree thus becomes a means of artistic expression and emotional connection to one's own identity and family members.

Sofia de Guio

L'oggetto che ho deciso di analizzare è il divano, un oggetto inanimato. Sono partita osservando il primo giorno per mezz'ora l'oggetto standoci seduta e la prima cosa che mi è venuta in mente è la scelta di sedermi proprio in quell'angolo del divano piuttosto che al centro o nel lato opposto, mettendo in evidenza come la scelta sia stata del tutto spontanea e ponendomi immediatamente una domanda sul perché proprio quella parte di divano. Se mi soffermo a pensare in maniera più approfondita, forse, le forze mi dirigevano verso quel punto preciso del divano in quanto, da quel lato potevo osservare meglio tutti gli angoli della stanza, potevo avere una visuale completa di ciò che accadeva intorno a me. In seguito mi sono focalizzata sui componenti della mia famiglia, notando come ogni persona si sedeva in una precisa posizione del divano, come se quel posto fosse predefinito e il fatto solamente di pensare di poter sedersi nel posto di un'altra persona potesse stravolgere la routine quotidiana.

Il secondo giorno mi sono focalizzata sul design del divano, la sua composizione, composta come la lettera L, sul perché la scelta sia ricaduta proprio sul prendere quella determinata forma, forse pensata per lo spazio della stanza, per la possibilità di far sedere più persone comode e rilassate rispetto alla sua morbidezza e in modo particolare il mio pensiero è andato sulla scelta del colore rosso acceso, concentrandomi su che cosa hanno portato i miei genitori a prendere proprio quel colore

e non semplicemente un'altra tonalità di colore rosso o addirittura ad acquistarlo di un altro colore. A tale proposito posso pensare al fatto che la stanza è di un colore rosa antico e hanno voluto dare un contrasto di colori oppure perché semplicemente erano colpiti da ciò che emanava, una luce particolare o per il semplice fatto che quel colore gli ricordava qualcosa di positivo, di bello, un'esperienza che avevano vissuto.

Il terzo giorno mi sono concentrata su quanto tempo dedico sul divano, sulla sua durata di vita. Essa può durare anni, ma anche solamente giorni o mesi, in base a come viene trattato e l'uso che ne facciamo. Sull'esperienza vissuta con la mia famiglia, toccandolo sentiamo che è un po' rovinato, la pelle non è poi più così tanto morbida come appena acquistato. Anche il profumo non sa più di nuovo, sa di lavanda che è il profumo che la mia mamma usa per lavare i panni in lavatrice se guardiamo più in profondità ci sono delle macchioline che ricordano quel particolare evento, quell'esperienza vissuta. Il cuscino è più morbido rispetto all'inizio in quanto si è adattato di più al nostro fisico, a quanti momenti durante la giornata abbiamo passato semplicemente facendo un riposino pomeridiano, a pranzare, a guardare un film. Se ci fermiamo un secondo a pensare vediamo come siano tutti momenti vissuti nella nostra vita quotidiana che all'apparenza possono sembrare insignificanti, ma con la giusta attenzione e tempo, risultano essere determinanti a descrivere le emozioni che rimarranno impresse nella mente.

Siria Bonaccorso

Il mio oggetto osservato : una polaroid scattata in un preciso momento, che raffigura me e il mio fidanzato.

1 giorno : osservazione durata 30 minuti.

Cosa osservo: osservo i colori, essi sono caldi, data dalla luce che c'era in cucina al momento dello scatto. Osservo lo sfondo della foto. Osservo noi due e i nostri due visi, i nostri occhi e la nostra espressione. Quando la osservo, mi ricordo il momento in cui abbiamo scattato la foto. Penso a quanto essa, possa essere un bellissimo ricordo per noi due. Osservo che essa si può spostare e conservare in qualunque posto. Grazie a me, posso spostarla, toccarla e pensare di aggiungerci anche la data.

2 giorno: osservazione durata 30 minuti.

Cosa osservo: Osservo i colori e lo sfondo. Nello sfondo vedo che ci sono tutte le nostre calamite dei nostri viaggi. Osservo i nostri sorrisi e i nostri volti felici di scattare questa foto ricordo insieme, che rimarrà per sempre. Se osservo la foto con attenzione mi provoca un'emozione importante e mi fa ricordare gli attimi prima e dopo aver scattato la polaroid. Guardandola, penso alla mia relazione, a quanto io ci tenga a conservare un ricordo così bello e indelebile.

3 giorno: 30 minuti

Cosa osservo: Oggi, osservando questa foto, ho pensato di metterla come sfondo sul mio cellulare, per poterla vedere sempre. Osservo che questa foto rispecchia il mio amore, la mia relazione felice e serena. Osservando penso di volerne fare altre. Vedo i nostri occhi fermi, lucidi e limpidi che rispecchiano il flash della macchinetta. Guardiamo un punto fisso. Questa foto è un ricordo indelebile.

Alberto Darfa

Il semaforo

Inconsueto fermarsi a pensare e ad osservare un oggetto, per diversi minuti (e per più giorni!) a costo della nostra movimentata e frenetica routine. Il primo aspetto che ho notato durante questa esperienza è lo sguardo delle altre persone, stupite e giudicanti del mio stare fermo, sul mio “respirare il tempo”. Può sembrare incredibile, ma a causa di ciò, spesso, la mia attenzione rivolta all’oggetto diminuiva (ciò anche con il passare dei giorni).

Osservare il colore delle luci di un semaforo, che scandite da un tempo preciso si alternano e condizionano i movimenti di migliaia di persone, mi ha permesso di comprendere come un unico oggetto può influenzare un’intera società.

Dietro ad un semplice semaforo, infatti, c’è un’invenzione, c’è una volontà di controllo, c’è l’imposizione di una regola.

La notevole influenza che il semaforo ha su di noi è unidirezionale. Il semaforo, infatti, non è per nulla condizionato dal comportamento umano. Oltre a dimostrare dunque la capacità umana non sempre possono modificare l’esterno, comprendo con tristezza come sia difficile modificare alcuni aspetti insiti nella società quali razzismo, discriminazioni, arroganza, se io stesso vengo guidato e condizionato non solo da “semplici” sguardi, ma anche da un “semplice” semaforo.

Infine, comprendo come una creazione umana posso diventare un fattore così condizionante sull’uomo stesso, interrogandomi come l’avanzamento tecnologico non abbia sempre risultati positivi

Natalia Maistruc

GIORNO 1

Ti ho trovato sul tavolo l'altra sera, dopo aver sorvegliato un buon vino rosso-rubino. Mi sono ritrovata a giocare con te e ho deciso che saresti diventato il mio "oggetto" scelto per questi giorni a seguire. Sei solo un tappo. Destinato a chiudere una bottiglia per non far uscire il vino. Penso a come sei nato. Sei fatto di legno pressato e chissà da quali altri componenti. Hai un buon profumo, dalla parte che chiudeva la bottiglia, e sei di color legno chiaro, macchiato di rosso da una parte. C'è un disegno con un sole e, all'interno, c'è scritto CSM, e c'è scritto anche "tower". Devo scoprire cosa significa. Sono troppo curiosa. Scopro che CS vuol dire che sei stato estratto da un'unica striscia di sughero debitamente selezionata per garantire la qualità, ma non trovo cosa significhi la M. Ti sto tenendo ancora nelle mani, come se fossi un'anti-stress. Sei leggero e piacevole al tatto.

Ti ho estratto da una bottiglia di Nipozzano, un Chianti Rufina di Frescobaldi niente male. Passa mezz'ora, ma stiamo ancora giocando insieme, mi sto affezionando.

GIORNO 2

Comincio a pensare a te, a dove sei nato e al come sei arrivato qui da me. Questo legno, di cui sei fatto, da quanti anni sarà sulla terra? Dove è stato seminato quell'albero da cui sei nato tu? Chissà in quale paese sei nato, quali venti ti hanno accarezzato, quali fiumi passavano vicino. Qualche nido su quell'albero? Insetti, volatili, rettili? Quante stagioni hai visto scorrere? Ho mille domande e nessuna risposta. Penso a quando hanno abbattuto quell'albero per farti nascere a chiudere una bottiglia. La lavorazione in una fabbrica e tutte le persone coinvolte. Certo, il vino era buono, e servivi tu per farlo conservare, ma, chissà perché, mi fa tristezza. Intanto ti giro e rigiro e rifletto.

GIORNO 3

Non so se voglio che ci separiamo. Buttarti via, dopo aver pensato, a mio modo, a tutta la tua vita, non mi sembra possibile e non lo voglio fare. Lo so, sei solo un tappo, ma sei anche qualcosa di più. Passando del tempo assieme e come se scoprissi la tua anima, che ce l'avevi anche prima, ma prima io non ero in grado di vederla. Cosa posso fare con te? Magari un portachiavi? Oppure ti do un posto nella mia casa, nella borsa, nella macchina? Mi hai fatto pensare ai raggi di sole che hanno riscaldato i rami di quell'albero, al vento che l'ha sfiorato, alle foglie cadute e a quelle nate in primavera. Ancora non lo so cosa fare con te, intanto ti giro e rigiro.

Marta Maria Ramin

3 gennaio: 30 minuti con una calamita

Grazie al discorso del professor Almeida per quanto riguarda l'essere più che umano o altro che umano, oggi ho tenuto in mano una calamita per 30 minuti, cosa che non avrei mai pensato di fare, forse per la vita frenetica di tutti i giorni e per la convinzione che quell'unica idea e visione che abbiamo di un oggetto, sia l'unica e la sola, soffermandosi solo su quella. Osservandoli nel tempo sono però in grado di darci molto di più.

Ho passato 30 minuti con una calamita in mano, osservandola e riosservandola da ogni punto di vista. I primi dieci minuti sono stati i più complicati, mi sembrava di osservare un oggetto inanimato che mai avrebbe potuto darmi qualcosa. L'ho maneggiata, girata ed osservata. Ho scoperto che non si attacca solo al frigo, ma che potrei tenerla sempre davanti agli occhi attaccandola alla lampada (che non sapevo nemmeno essere di metallo) sopra al mio comodino.

Con un po' di pazienza e di fiducia, la calamita mi ha ricordato di quel bel viaggio a Londra con la mia famiglia, di cui mi ero quasi totalmente dimenticata. Mi ha ricordato quanto è bello viaggiare e qualche aneddoto divertente proprio su quella cabina telefonica rossa, rappresentata dalla calamita. Osservandola bene, ho scoperto essere un cavatappi. Ha sempre avuto questa forma strana, quasi come se si potesse aprire, ed è effettivamente così. Girandola infatti, si solleva un buco che funge proprio da cavatappi.

4 gennaio 2024, il giorno successivo

Oggi ho passato 30 minuti con un profumo in mano.

È una boccetta di profumo da 50 ml, ancora piena. Ero convinta anche oggi che passare 30 minuti con un profumo in mano non potesse darmi nulla, ed invece mi ha aiutato a pormi molte domande.

Come mai non l'ho mai usato? Forse non mi piace? Ne ho spruzzato una goccia sul polso e annusandolo, mi è piaciuto molto. È passato qualche mese da quando mia nonna mi ha regalato questo profumo e da quando è sopra la mia mensola senza essere usato. Ci ho riflettuto così tanto, ma credo di non averlo utilizzato per paura di consumarlo e di non avere più questo regalo ricevuto da una persona così speciale, consapevole del fatto che non ci sarà ancora per molto.

Terzo giorno, 5 gennaio, 30 minuti osservando fuori dalla finestra

Sembra un'azione scontata, ma per me non lo è. Le finestre di casa mia non danno sulla strada e non ho mai la possibilità di osservare il mondo all'esterno, da un'altra prospettiva, più elevata. Ho, dunque, svolto questo esercizio a casa di un'amica, che mi ha gentilmente concesso mezz'ora di tempo.

Dall'alto di questa finestra ho osservato i semafori che regolano il traffico nella strada, senza i quali avrei visto molti incidenti in quella mezz'ora. Mi chiedo quanto tempo duri il rosso, quanto il giallo e quanto il verde. Osservandolo da fuori, sembra veramente poco.

Dalla macchina invece, quando si è in coda e si aspetta con ansia il rosso per

ripartire, quei 50 secondi sembrano infiniti. Mi fa riflettere su quanto le cose siano soggettive e quanto le cose cambino percependole da un punto di vista diverso. Osservo il cestino, che la metà delle persone riesce a centrare per buttare la spazzatura, l'altra metà la butta in prossimità e dunque fuori. Se dall'alto vedessero la spazzatura che c'è dietro, penso che eviterebbero sicuramente di buttarne altra ancora.

Martina Pellizzari

During my Christmas holidays, I spent time with my family, in particular with my grandma, she is sick and I wanted to stay with her for one hour a day.

My grandmother is currently in a nursing home.

I switched off my telephone because I wanted to spend time only with her. My parents were at work and I decided to go every day for an hour a day and talk to her to understand how her life has changed since she was there. Every day when I arrived, I sat next to his bed and I observed everything around me.

It was a strange situation. While I was there, I saw all the medical staff running from one side to the other side. I think they were very tired and they gave me the willpower to work so frantically and hard to help fragile and weak people such as the elderly.

I never spent such a long time with a sick person. It wasn't easy for me to be there with a person who I know very well but who doesn't know me. My grandmother has early senile dementia. It was difficult to communicate with her, she continued asking me questions that I couldn't answer.

I always held hands with her because she calmed down. Spending time there made me understand many important things that we sometimes overlook in our life. For example, we never think about the importance of spending time with a family person without telephone, internet. I understood the importance and values that can exist inside a nursing home. I think that people who work in contact with the weakest people are special people.

Alisia D'ercole

Object of analysis: chinese chopsticks

Friday 12/01

I'm having dinner in a restaurant and my attention was caught by Chinese chopstick, so I thought they could be the object of my analysis for my design work. First of all, I focused on the structure of the object, especially to become familiar with their use. I then had doubts about the wooden top of the object that holds the two chopsticks together, I tried to understand if it was appropriate to detach it, in the end I opted to keep it because it guaranteed stability in gripping food. Gradually, I was able to use them according to their purpose. At the end I decided to wash them and take them away with me.

Saturday 13/01

This morning I went to the study room. As I was reading, I felt discomfort because my hair pin was moving in front of my face, so I thought about tying up my hair. Later, rummaging through my backpack, I realised that I had forgotten the elastic band at home, but I found chopsticks from the previous evening. I tried to use them in alternative way by fitting them into my hair, the idea worked and so I went back to study.

Sunday 14/01

Like every Sunday, I started cleaning the house. While doing my household chores I found the Chinese chopsticks on my desk. I took them and I thought that and I thought that in addition to being versatile in their different functions, they could also represent a symbol to remember a nice evening spent with friends. Instead of throwing them away, I placed them inside a visible penholder so that I could have a concrete memory of a pleasant experience lived

Rebecca Azzolini

Giorno 1

Ho deciso di osservare le scale di casa mia. Sebbene esse siano un costrutto umano, ciò su cui mi sono soffermata è il materiale di cui è costituita, nonché di marmo. Ho scelto il marmo per vari motivi, tra cui il fatto che sia una roccia piuttosto preziosa e delicata, ma che allo stesso tempo, venga utilizzata per creare oggetti o ripiani solidi e durevoli ad uso quotidiano. In seguito a questa prima osservazione, devo ammettere ahimè, di non essere riuscita ad isolarmi da ciò che avevo attorno e sono finita per fare una ricerca su internet. Da questo mio errore di percorso, però, sono giunta alla conoscenza che la parola stessa "marmo", deriva dal greco antico, la cui parola porta con sé il significato di "pietra splendente". Inevitabile, di conseguenza, è stato il rafforzamento del mio interesse a osservare questo oggetto. Nell'arco di questa prima giornata, mi sono soffermata a riflettere anche in base a cosa e come il marmo, ossia una roccia, a seconda della provenienza possa mutare molto di valore, sebbene il processo di formazione rimanga pressoché lo stesso. È davvero affascinante per me pensare come una semplice conchiglia posizionata in maniera diversa sul fondale marino o la presenza di elementi chimici in dosaggi differenti, anche in maniera impercettibile rispetto ad un'altra area del mondo, possano dare vita e influenzare in maniera evidente questo oggetto modificando le venature, forma, direzione di esse e il colore stesso della roccia.

Giorno 2

In questa giornata, ripensando alla formazione di questa roccia, mi sono soffermata a riflettere quanto possa essere antica. Essa, infatti, prende vita milioni di anni fa dal mare e dall'incontro dei diversi sedimenti depositatisi nel corso del tempo e composti, oltre che da sabbia e altri elementi, anche da tantissimi esseri viventi che compongono la fauna marina. Lo stesso processo di formazione di questa roccia è piuttosto complesso ed è straordinario, a mio avviso, soffermarsi a riflettere quanto la natura eserciti delle forze e delle pressioni tali per cui un fondale marino possa trasformarsi in una montagna nascondendo al suo interno un valore inestimabile. È altrettanto straordinario inoltre poter osservare tutt'oggi gli esseri marini, ormai fossili di ammoniti o altri esseri viventi che a distanza di anni sono rimasti incastonati in questo processo. Soffermandomi su questi fossili, essi infatti, sono preziosi testimoni del passato della Terra, nonché oggetti con un potere straordinario. cioè, attraverso la loro osservazione e studio, ci conducono alla ricostruzione degli eventi biologici, geologici e geografici di milioni di anni fa rivelando anche la successione delle antiche forme di vita. Proprio per quest'ultima motivazione, è altrettanto sconvolgente pensare come alcuni di questi esseri viventi, siano rimasti intrappolati e schiacciati da masse di sedimenti e, come altri invece, abbiano avuto la fortuna di sopravvivere e di mutare adattandosi all'ambiente e creando nuove specie fino ai giorni nostri.

Giorno 3

In questa giornata, mi sono soffermata in particolar modo sulle emozioni e sensazioni. Questi tre giorni di attività hanno suscitato in me, per l'appunto, diverse emozioni anche piuttosto contrastanti dal primo giorno all'ultimo. Le emozioni che mi hanno accompagnato all'inizio del lavoro erano relative all'imbarazzo anche se mi ritrovavo davanti ad un oggetto inanimato e, avevo anche l'impressione di essere giudicata anche se attorno, non avevo nessuno. Solo verso la fine di questi lunghissimi trenta minuti ho iniziato a prendere confidenza, iniziando concretamente a riflettere sulle motivazioni per cui mi è caduto l'occhio e l'interesse su questo particolare oggetto, ovvero il marmo. Dal secondo giorno, invece, la mia prospettiva di fronte ad esso era cambiata così come il mio atteggiamento mentale: da una riflessione "superficiale" che si compie quotidianamente, sono passata ad una riflessione più profonda. È stato quindi più semplice cogliere la bellezza, la concretezza e la complessità dei fenomeni e delle forze che intervengono e agiscono inevitabilmente sugli oggetti e che l'uomo è impossibilitato a controllare.

Questo lavoro è stato utile per comprendere come osservare gli oggetti, andare oltre la mera superficialità di ciò che ci circonda e stare a livello più empatico con gli stessi risvegliando in me conoscenze pregresse, in particolare, in questo caso, sulla formazione delle rocce, applicandole in maniera diversa, cioè da una prospettiva non prettamente scolastica, cercando di adottare uno sguardo "more than human", cogliendo la bellezza e la complessità nella loro forma più pura che probabilmente non sarei stata in grado di raggiungere senza questo lavoro di osservazione.

Caoimhe Megan Walsh

Day 1: Starting point

A new adventure awaits as I lace up my old running shoes and start my 30 minute run. Planning my route with excitement before I leave. The cartography captures my rhythmic patterns of my footprints as they meet the pavement.

Day 2: Uphill terrain

In my second run I encounter many obstacles. Uphill and downhill runs are harder than I thought. However I push through and I feel triumphant at the finish line. The cartographic diary becomes more interesting.

Day 3: Fast pace

My last 30-minute run I decided to do off-pace, pushing myself to the limit. My diaries become a race against time, and this is seen as my mapping in the lines.

Eleonora Carraro

Day 1:

Today I stopped studying and started staring at the pen holder where I have placed some markers. I initially noticed the yellow color, which I usually dismiss outright when I buy something, but upon closer inspection, I reconsidered it. So I thought about the meaning of the color yellow without looking it up on the internet. I thought that yellow indicates illumination, openness, and a sunny disposition. Additionally, I thought that when you color with a yellow marker, you notice how the color adapts to the surface without creating points where the color is used more forcefully. In other words, when you color with yellow, the color remains uniform across the entire surface, and I really like this aspect. Then it came to my mind that yellow is a color mainly used to attract attention and easily stays in the memory. For example, the IKEA logo is distinguishable everywhere, or when you dress in yellow, everyone notices you. How beautiful is yellow? The only thing I perceived today is the pen holder and not the markers inside.

Day 2:

Today, I decided to focus on the markers, setting aside the analysis of the pen holder. I noticed how many colors and shades there are of a single color, and I made the same reasoning as I did yesterday: discovering the meaning of colors without consulting any sources. I chose red, the color of passion, blood, and a strong farewell. It's a color that makes a difference when worn or seen around because it conveys a sense of danger. Orange is very similar to yellow but has its own uniqueness: it's a color derived from yellow + red. So, in a way, it remains unique in its essence but carries the characteristics of the other two colors. I think orange is also the color of *carpe diem*, that is, seizing the moment. If we think about traffic lights, orange means either slowing down or immediately clearing the intersection. Therefore, it's a color that leads to choices. Blue is a color that hides well behind others because it is dark and not very prominent. For me, it is the color of depth and the unknown, like the sea that becomes darker as it goes deeper. Unlike blue, light blue gives me a sense of tranquility because, along with pink, these are colors commonly associated with the birth of a child (are other colors not valid?). Lastly, I analyzed the green, which, for me, is a symbol of hope but also of life. It has various shades ranging from a light green to a dark green, symbolizing the journey from infancy to old age. I use it extensively in all areas, often pairing it with neutral colors like gray, black, and white to enhance it. However, it can also be combined with pink, blue, red, purple, and it always remains a color that stands out among others.

Day 3:

In this session, I chose to look at the whole set: pen holder + markers. I noticed how there is a pen in the middle and how insignificant it is compared to the surrounding colors: it's smaller than the others and is blue and transparent. In my opinion, it is insignificant because it doesn't emit the same energy as the markers. However, I also think it is isolated; if it were with other pens, it wouldn't be excluded but would be equal to the others. This means that it becomes insignificant in the midst of something that has more energy and strength than itself, not when it's with its equals. I think it's better to move it and place it among the pens to avoid making it feel excluded.

Berta García Sarrión

Durante tres días he dedicado 30 minutos diarios con un objeto, unas gafas. La experiencia de pasar tiempo observando o en contacto con unas gafas puede ser bastante interesante. Aunque las gafas en sí mismas no tienen vida ni movimiento, su impacto en la percepción y la experiencia visual puede ser profundo.

Día 1:

Durante los primeros 30 minutos, observé la estructura de las gafas, los materiales con los que están hechas su diseño y hasta el efecto estético que tienen. Seguido de esto, me coloqué las gafas y observé mi entorno con ellas. Estas modificaban mi percepción, alterando los colores y la forma de las cosas. Es como si descubriera una nueva realidad, cambiando los colores, la nitidez o incluso cambiando la perspectiva visual dependiendo de sus características particulares (por ejemplo, gafas de realidad virtual, de aumento, de colores, etc.).

Día 2:

Durante el segundo día, reflexioné sobre la visión al utilizar gafas, y en como cambiaba mi vivencia visual, si podía ver detalles nuevos, como me estaba afectando a mi la percepción del espacio, del color, de la distancia, etc. Esta reflexión la llevé a cabo mirando mi entorno con las gafas puestas y seguido de eso, mirando el mismo entorno sin las gafas, repitiendo este proceso varias veces.

Día 3:

Durante los últimos 30 minutos con este objeto, decidí realizar diferentes actividades cotidianas con ellas puestas, como intentar leer, escribir, moverme por la casa. De esta manera experimente como estas condiciones visuales pueden impactar en la percepción. Después de tres días explorando unas simples gafas, me he dado cuenta de que estas pueden cambiar la percepción visual, desde observar su estructura hasta experimentar su influencia en mi entorno, enseñándome como algo tan simple puede mostrarnos diferentes experiencias sensoriales.

Chiara Deplano

GIORNO 1

Nei primi momenti di questo gioco o prova, è stato difficile mantenere la mia attenzione sull'oggetto scelto. Infatti, molto spesso la mia mente veniva distratta dai colori della sua superficie, pensavo a colori simili o a possibili abbinamenti in un ambiente più complesso, oppure ripensavo a degli eventi collegati a quell'oggetto. Non è stato facile, ma a quasi metà del tempo a disposizione la mia attenzione era sempre più alta, fino allo scadere dei 30 minuti. Il tempo è passato molto lentamente.

GIORNO 2

Allo scorrere dei primi minuti mi veniva spontaneo ripensare ai possibili errori fatti il giorno prima: “avevo prestato abbastanza attenzione?” “avevo riflettuto abbastanza sugli strati invisibili di tale esperienza?”. Allora, ho deciso di non allontanare i pensieri riguardanti il passato di quell'oggetto, ripensavo ai vari luoghi in cui era stata a causa dei miei numerosi traslochi, ripensavo al fatto di come sia stato sempre al mio fianco nonostante io non me ne accorgessi. Era solo un oggetto ma era stato tra le mani di alcune delle persone più importanti della mia vita.

GIORNO 3

I pensieri del giorno precedente mi hanno permesso di riflettere quanto un oggetto così semplice fosse strettamente legato a una rete di relazioni ed eventi della mia vita. Non pensavo più fosse un oggetto banale, faceva parte della mia vita. Quasi mi sono commossa, perché guardare quell'oggetto appariva per me come la possibilità di vedere i miei successi e traguardi, era la prova materiale di tutte le belle cose che mi sono capitate negli ultimi anni.

“Può un oggetto di uso quotidiano racchiudere una storia così grande?”

È questa la conclusione a cui sono arrivata quando è scaduto il tempo.

OGGETTO SCELTO: la mia tazza preferita che utilizzo ogni mattina per fare colazione, ormai da otto lunghissimi anni

Nicole Signorini

First day:

Il cane si chiama Aky, è un Chihuahua. Gli voglio un bene immenso. E' divertente e giochiamo sempre insieme. Ha quasi 2 anni. Ora sono con lui e lo accarezzo e lo bacio. Lui annusa e si guarda in giro alla ricerca del miglior cibo da afferrare. Sente un rumore e alza le orecchie perché non conosce molto bene questo suono. Ci sono mamma e papà a fare rumore. Sposto Aky e me lo metto in braccio. Lo osservo. Noto il suo pelo bianco e la sua macchiolina marrone lungo la schiena. Inizia a ringhiare contro mio fratello che è arrivato e per scherzare ha fatto finta di picchiare qualcuno. Si agita perché mio fratello si nasconde e corre alla sua ricerca. Corre come un matto! Per fortuna, è piccolo perché altrimenti ribalterebbe mezza casa!! Non si sa perché ma si muove in giro. Sarà perché annusa alla ricerca di cibo come se non gli dessimo di mangiare? Corre e viene verso di me. Poi preferisce ancora il cibo :) Sono sicura che tra poco, seguirà il papà fuori perché andrà a scuotere la tovaglia piena di briciole! Mentre aspetta, osserva in giro ed io lo osservo. Sente il rumore di una macchina che va via e poi torna al cibo. Cibo, sì...ancora! Cibo che porta sempre sul tappeto del salotto e che mangia solo lì! Che viziato! Quanto lo amiamo.. E lui quanto se ne approfitta. Rido.. Ecco, come ho detto prima.. Ha visto papà andare fuori con la tovaglia ed è corso via. Mi manca ed è vero... È tornato e ora corre da me! Me lo coccolo un po' e mi da tanti bacini nel viso.

Che bello quando succede... Mi voglio proprio godere questo momento!

Second day

Ho guardato Aky tutto il giorno. L'ho osservato nei momenti in cui dormiva e provavo tenerezza. Mi piace ricordare quando l'ho trovato a casa la prima volta. Era piccolissimo, ho aperto la porta e questo cucciolino mi è subito venuto incontro. Mi sono seduta per terra e lui ha cominciato a darmi tanti baci. È un po' quello che avviene tutti i giorni quando torno a casa...ma la prima volta è stata speciale. È un ricordo dolce... Ora dorme sotto la poltrona del papà. So che se mi avvicinassi gli darebbe fastidio. Lui mi sentirebbe e tirerebbe le gambe indietro, come per dire di smettere di dargli fastidio. Poi quando mi allontanano torna tranquillo. Si guarda intorno e vede cosa lo può turbare o meno e se non nota nulla, torna nel mondo dei sogni. Lo osservo ma senza dargli fastidio. Oggi dorme rilassato perché nessuno lo disturba. Penso che mangia e dorme sempre e se non fa questo, ti porta il gioco per chiedergli se hai del tempo da passare con lui. Sono così intelligenti i cani...

Third day

Aky dorme. Io scrivo ma siamo insieme. E' buttato sul mio letto. Sul letto c'è un peluche che ormai è diventato suo. E' un peluche di un cane che mi hanno regalato quando ero piccola. Aky lo usa per appoggiare la testa e sentirsi di più a suo agio. Sono andata da lui, ha alzato le orecchie perché ha sentito qualcuno che si muoveva verso di lui. Lui ha alzato le gambe in segno di coccole e poi le ha ricambiante con dei baci sulle mani. E' piccolo, per me è anche bellissimo. Eravamo da soli a casa fin poco fa e prima di rimettersi calmo si era agitato perché aveva sentito la macchina di mamma e papà rincasare. Ci ha sperato che venissero a salutarci ma so che lo fanno per non disturbarci perché sanno che ho bisogno di tranquillità per studiare. Mi dispiace per Aky... anche se lui ora dorme tranquillo. Mi dà le spalle... Si è forse offeso? Ogni tanto respira più profondamente e fai quei versetti con la bocca che mi fanno un sacco ridere. Lo chiamo ma fa finta di niente, non si gira. Avrà bisogno di riposare...

Min Dai

For three days, I chose to observe the green plants on the balcony at home for half an hour every day. Because there is a chair on the balcony and I can bask in the sun, it's a very comfortable place.

DAY 1: I observed that there was a pot of Devil's ivy, a pot of succulents and two potted plants that I didn't know what to call. The plants, the two potted plants, have trunks, branches and leaves, but they are not as thick as the trees in the garden downstairs. I would like to call them "mini trees". At a glance, I found that only five minutes had passed. So I planned to take turns to observe them. Although it is winter, the weather in southern China is not very cold. These potted plants still have green leaves. The leaves of Devil's ivy are yellowish green and a little withered, as if it is hibernating to accumulate energy. Succulent plants have no leaves, and they are gathered together. There are a few withered yellow leaves scattered around the two mini-trees. Looking at it, my attention seemed to be shifted to another place easily, and I began to feel in a daze until the car horn outside the window called me back. I guess it must be the horn of a big truck.

DAY 2: Unfortunately, I caught a cold. I sat back on the chair on the balcony and continued to observe the "target objects". The cold made me a little tired. My eyes fell on the Devil's ivy and I didn't want to move away, as if moving my eyes would exhaust my energy. I obviously felt that my physical condition affected my observation of things, my patience decreased significantly and my irritability began to rise. A stuffy nose and cough made it difficult

for me to concentrate. In fact, there was no obvious change between the plants today and yesterday, but I looked at it and felt that it was more haggard than yesterday. Some branches and leaves were also yellow and the leaves seemed to be dying.

DAY 3: My physical condition was better and I am in a much happier mood. I sat in the chair and began to observe these targets. I found that if I looked at all these plants, my attention would be easily affected by other things. So this time I focused on observing the succulents. They gathered together like small grapes, some are green, some are green with a little purple, and some are with a little yellow. They don't have trunks like trees, but scattered branches, which are surrounded and difficult to find at first glance. Then I found that the soil of succulents was drier and harder than others' soil. And the sun is very good today. It shines on these plants so that I can see their details more clearly. The succulents seem to be very clean from a distance, but if you look carefully, you will find the dust at the junction of succulents. This is what I didn't notice the other days.

After 3 days of observation, things themselves have not changed much. It's just that there will be many distractions that make me change my views and understanding of them, such as the weather, my physical condition, my mood, etc. If I want to have a better and more comprehensive understanding of the same thing, it obviously requires observation from different aspects at different conditions.

Giulia Balsamo

I spent several hours and days looking at an object I own in my home: the fireplace. If in the first few minutes, I focused on admiring the structure of it, which in my case is minimal, rectangular in shape, set in the grey wall and surrounded by a red frame, my gaze fell back on what was happening inside the fireplace: the fire burning the wood caught my attention. I like to watch the flame; I try to mentally anticipate how the combustion will evolve.

As I watched it, I thought about how to arrange the wood so that it didn't smoke or must be heated too often. I realized that the drier the wood, the better it burns, but the faster it burns. The fire seems to embody a harmonious dance in which the flames evolve into new and fascinating choreographies; in fact, the fire moves differently with the passage of time: it is born, grows, dies and revives if prompted.

The fire changes colour depending on the type of wood that burns, bursts and produces sparks, sometimes even smoke. The fire is always different because it can be capricious, intrusive because it feeds on everything it finds, it is lively, but it can also be drowsy, it is fragrant, but also acrid, it is dangerous or friendly.

Watching the fire is relaxing, conveys serenity, eliminates stress and physical but also mental fatigue. Fire can light up a dark room and turn what burns into ashes.

Thousands of years ago man began to have control over fire in order to: defend himself from ferocious animals, to warm himself, to cook food, to sit around it and tell stories or dance. As I watched it, I thought

about how much food I cooked thanks to it, how many times I got burned because of it, how many times it warmed me from the cold, how many times I struggled to turn it on, how many times it cuddled and protected me, how many experiences I had with friends around it. As I watched it, I thought how absurd it is to know that man has created an invention whereby it is possible to have fire enclosed in a small structure to heat the environment.

Fire needs wood to be born, but fire needs wind to burn. So, we must always look for fire in our lives, wait for the wind, because without fire and wind, our days are like a prison. In conclusion, fire is a symbol of passion and love. Without these two, life is not worth living. Fire corresponds to the vital energy which allows us to achieve great results. Everyone should have a fire inside their home. The sense of home is in our body, in our spirit, in our soul.

火

(Chinese ideogram of fire)

Giulia Gazzetto

Cartographic diary

To exercise the cartographic method, I spent half an hour a day for three days together with an object I chose, experimenting with time, also becoming something else with. The object in question is a rock present in the garden of my house and I see it every day from the window of the room in which I habitually study; spending the first thirty minutes with it, I focused on its aesthetic appearance: it is a medium-sized rock, gray color, not smooth but rough and sprinkled with holes of various sizes; at first, my attention fell on the general characters of the rock through a global and holistic view of the object. In my stay with it, the gaze tended to be directed towards the center of the natural element, capturing the shades of gray color present in it. Initially, it was very difficult to pay attention only to that object because it was also attracted by the movements that occurred around it and the surrounding elements.

The second day of staying with the rock was richer in details than the previous one: in this second moment, my attention was caught by the most particular aspects of the rock, precisely from an angular and pungent angle characterized by a gray color more accentuated than the rest of the natural element. As I watched the rock, all the elements emerged: the shades of different colors, the discrepancies, the holes of various sizes, the soil embedded in the bumps, the irregular profile of the natural element.

The third day of stay with the object was particularly stimulating because my relationship with the rock has become deeper, that is a sort of transition from an objective

relationship to a subjective relationship: the material and formal aspects related to the physiological connotation of the rock have been replaced by my thoughts and my imagination; in fact, while I was observing the rock, my imagination and my divergent thinking have understood how the rock could take on different functions and different aspects: the holes can be filled with flowers to make it a decorative ornament, it could be flanked by smaller rocks to create a graduated composition, it could be painted to improve its appearance in a creative way; in addition, who knows what effect it could have both if it was placed in a different point of the garden or even in another place, and how much and how it would increase or decrease its visibility (reflecting spontaneously, I wonder: who knows if my attention had fallen on this rock if it had not been right in that precise point and at that precise moment!). As a result of this experience, I was able to understand how the relationship with the object changes depending on the amount of time spent with it: during the first times, the connection Object was more detached and formal, that is, the rock was like an entity in itself and detached from my person and my subjectivity. As the permanence with the rock increased, it became one with my individuality, creating a sort of fusion and becoming something else because the deep relationship with it allowed me to observe it and consider it from different points of view.

Giulia Zennaro

I carry out the penultimate exercise on the beach, and it allowed me to appreciate the simple yet complex beauty of the marine environment, bringing forth a deeper connection with the surrounding nature.

Day 1: Shell on the Beach

Today, I decided to dedicate a part of my afternoon on the beach to exploring a single seashell. I sat on the sand, getting closer to this small marine wonder. Observing it from every angle, I noticed the intricate details of its surface: thin lines and curves delicately sculpted by the force of the ocean.

As I held the shell in my hands, I imagined the journey it might have taken, floating on ocean currents and encountering marine creatures along the way. I was struck by its resilience, by the imperfections that tell a story of survival. This exercise made me reflect on the beauty and fragility of marine life, opening the door to a deeper connection with the surrounding environment.

Day 2: The Sound of Waves

Lying on the sand, I decided to focus on the sound of the waves. I closed my eyes and let the rhythmic breaking of the waves become the soundtrack to my moment of contemplation. The melody of the ocean was enveloping, like a natural symphony that transported me away from the daily hustle. Listening attentively, I tried to distinguish the various tones of the waves crashing on the shore. Each wave carried with it a different story, a tranquil ritual that awakened a sense of inner peace in me. This auditory

experience made me feel part of something larger, uniting my spirit with the infinity of the ocean.

Day 3: Shell Collection

Today, I decided to dedicate time to collecting shells along the beach. Walking along the shore, I carefully chose each shell, noting its unique shape and distinctive colors. The variety of shells made me reflect on the diversity of marine life, each with its own story to tell.

Gathering these abandoned creatures, I imagined the stories they could tell: journeys across the oceans, interactions with other forms of marine life. This simple seashell hunting activity transformed into a deeper reflection on the connection between nature and our existence. The ocean, with its shells scattered on the beach, became the stage for countless natural narratives.

Irene Conizzoli

From the window of my house, you can see a monument to the fallen of the First World War: the “Ossario”, a cemetery for the fallen of the War. It is a large rectangular building, reaching upwards, standing on a hill in Montello. My house is located at the foot of this hill, and right in front of me, the monument is clearly visible. I've seen it so much throughout my life that it has become part of the usual landscape outside my home. Despite its size, it blends in with the surrounding trees, the houses below, and the sky. The “Ossario” is grey, often merging with the grey of the sky.

Today, as I looked at it, I noticed how its colour contrasts with the green of the Montello trees. It's a piece of grey cement that stands out. It has a peculiar shape; I can only see two sides. It doesn't directly face my house, but its main facade seems almost directed towards the church of my village. I found it both poetic and dramatic. I think about the lives shattered by war, the bodies that had been buried, and the graves without names on it, of people who fought to win but lost everything in the process. I see this monument every day, it's been a part of my life for over 20 years. I have visited it several times, but I have never really observed it. It's a cemetery built in a position visible to everyone, but those who pass by, like me, never really look at it. The monument seems so small from a distance. It's only when you get closer that you realize how truly large it is. From my perspective, it's familiar, but upon closer and longer inspection, I find an almost unknown dimension within it. What do I really know about this building? What reflections and thoughts does it evoke in me? What meaning

does it have outside my daily life and familiarity, beyond my common and usual relationship with it?

13/01/2024: Today, the “Ossario” stands unchanged in its position, high above, silent and immobile as always and as every day of my life and its existence. But it wasn't always like this: I imagine it once had a different, perhaps lighter, colour. Now I see darker spots on its surface. Perhaps it's mold, a manifestation of the passing time. Maybe once it was different, not like today, which is so forgotten by common sight. Perhaps once it was more significant; it made sense to the people living nearby and knew relatives, friends, parents, acquaintances who were buried inside. Today, after so many years, it's just a memory of historical events long ago. From afar, I don't feel the cryptic atmosphere that I perceive when I'm inside or the cold in my veins that its bare walls evoke. Its gray facade doesn't stir the same emotions that its interior does. Inside is personal; outside is impersonal. But I think about how its exterior is, in fact, much more personal for me because it captures my eye every time I come home, go outside, play with my dog in the garden, or simply open my bedroom windows every morning. It's the first thing that catches my attention, like a certainty or security. That monument is there, immobile, timeless, and spatially consistent for my eyes. Even though it is gradually changing, showing its years, weaknesses, and imperfections.

14/01/2024: Today, I looked out the window, but that large building on the hill had disappeared, swallowed by a cyclone of its own colour. My eyes couldn't distinguish the grey of the monument from the grey of the fog.

Everything around is grey. The “Ossario” is no longer visible, but I feel that today it is more visible than the other two days. Now that I can't see it and observe it, I realize its constant presence. Behind the fog clouds, the “Ossario” is still there, standing firm and immobile as before. Nothing has changed, not even my constant awareness and the certainty that it is actually there. However, my perspective has changed. At first glance, I felt astonishment, confusion, and almost nervousness for not being able to see beyond that gray line that stopped my gaze. I no longer recognized the landscape outside my house. But then, I felt more serene knowing that beyond the fog, the building was the same in its composure. It gave me a sense of peace to know that I have this certainty. The “Ossario”, although changing in its small way and in its existence, does not change for me. It remains always unchanged in my mind. In conclusion, I think I have gained a greater awareness of the meaning that this monument has for me. I have rediscovered an invisible relationship between it and myself. But at the same time, I have discovered its more impersonal dimension: I have observed and truly seen it as a separate, singular entity, detached from my life and experiences.

Mikol Pierini

Day 1

It's afternoon, I look out the window and I see my car parked under the house near the entrance gate. The first feature that catches my eyes is its color: a beautiful shiny black. It seems to have just been washed but in reality it has been two weeks since I took it to be washed. I take care of it: in fact I like to keep the car clean both externally and internally. I can't stand seeing it in a different color due to the presence of stains, mud or rain and, for example, having the interior mats full of leaves. I might be considered too "fussy" by someone but I like to take care of the car as if it was new. Returning to observing the car, I notice that a small part of the windshield glass is still frozen due to the low temperatures of the morning. Unfortunately, not having a garage, I am forced to leave it on the street and this makes it easier for the windows to freeze. Consequently, later, when I have to take the car to go to training I will have to calculate the times carefully to be able to defrost it and arrive at the gym on time. I don't usually spend half an hour of my time observing an object or natural element. My first difficulty was stopping for so long without doing anything except observing. In fact, precisely because I am not used to doing this, this first observation is mostly aimed at describing the visible elements of my car.

Day 2

It's the second day of observing my car. Like yesterday afternoon, today it is parked under the house. While I'm looking at it, I see a neighbor get into his car and as he was maneuvering to go out of the parking lot he gets very near to my car leaving

just a few centimeters of space separating the two cars. I looked out from the balcony of the house to see better the situation because I had already hypothesized a possible small contact between the two cars.

In reality, there was no contact because the gentleman promptly noticed the wrong maneuver and then exited the car park correctly. This event reminded me that during my brief experience as a driver, LUCKILY, I have never had any type of accident, not even when I was still a new driver. I have never wrecked or beaten the cars I have driven. I always try to be careful and not get distracted while I'm driving. All this makes me reflect on the relationship I have with my car. I don't consider it as an object that I have. It's something more and perhaps this "bond" is given by the fact that lately I've spent a lot of time in the car alone. It's a means of transport that not only performs this function, it is a place in which I feel good and which I look for when, for example, I want to take refuge or get away from a problem situation.

Day 3

Today I looked out the window but I couldn't see my car because there was a low fog that obscured my view. I can see a shadow. Despite this, I know it is there, where it has always been and where I parked it last night. Even if I can't see it clearly, I still perceive its presence which is strong especially on a mental level. In particular, now that I don't have a clear vision, I think back to when I started to drive, to the sensations I felt during my first drives, to the first car I drove which was my grandmother's... it's a return to feeling a recent

past alive! I really wanted to learn to drive because, for example, I realized that I forced my mother to accompany me to training at late hours and, consequently, she had to stay awake for a long time to then come and pick me up at the gym. Even though she said that this situation didn't particularly bother her, I knew that sometimes she would have preferred to sleep more since she would wake up early the next morning to go to work. When I got my license I was very happy because I knew that I would have relieved her of this "burden" a little by being able to reach the gym independently. Now that I have had my license and been driving for four years, I admit that I feel autonomous, independent as well as an "explorer of the world". When I started this exercise, I didn't believe that continuous and repeated observation towards an object could lead me to feel this strong connection with it. Now that I have reached the end, I understand much better the motivations and objectives for which the professor proposed this activity to us.

Francesco Selle

I chose to observe for 30 minutes a day the train seat in front me, because I live an hour of my life in the train everyday during my journey from Venice to Padua but it is an action that I never do and I think that it can help me to grow up.

1 Day

I arrived on the train, I got up and I sat down in a seat. I start to watch the seat in front of me and I see that it is very dirty. There were cigarettes. I believe that the people are boorish. The first ten minutes of observation passed very quickly, I reflected about my civil education to other things. From 15 to 30 minutes time seemed to have stopped: I got very bored and I couldn't wait for the daily observation time to end. I want to arrive in Padua.

2 Day

The second day of observation went better. The first 15 minutes of observation passed very quickly and I saw that the seat was dirty again. I started to clean. When I finished my cleaner action, the view was good. I thought that it was very easy to do a civil action. From 15 to 25 minutes I relaxed and I did not get bored like the day before.

3 Day

The third day, when I arrived in the train I felt the need to cut out 30 minutes of my time while I went to Padua because I wanted to see how the seats were. I wanted to see if it was dirty or cleaner. At the end of the 30 minutes I almost felt sorry not to have to look at the seat. It was clear. I started to connect with the seat because I grew up respecting the idea of other things and other people. When I left the train

because I arrived in Padua, I was sad. In Fact I dislike breaking a cycle: a cycle in which I didn't have to think about anything. It was a good experience and I would like to propose it to someone else in the future to have a comparison of individual experiences.

Sabina Piccin

Spazio

Salotto come spazio domestico conosciuto e vissuto da entrambi. Lui è sicuro ed io anche, siamo entrambi in una condizione di sicurezza, tranquillità. La casa tutta è un ambiente familiare per me e per lui, anche rifugio quando tuona, piove. È parte della nostra quotidianità dove compiamo azioni ripetute involontariamente, consuete e anche condivise tra noi, giochi, coccole. Ma è anche il luogo del relax, dove ci si siede dopo una giornata di lavoro per cercare un po' di tranquillità o per accovacciarsi e dormire accanto al termosifone. Momenti che portano benessere, ma anche momenti di osservazione reciproca dove ci si studia ci si osserva in ogni minimo movimento. C'è tra noi una relazione di fiducia, lui si fida e affida a me e io altrettanto.

Soggetto 1

Cleo ha 14 anni ormai stanca, non gioca molto preferisce la tranquillità, dorme gran parte del giorno ma il suo istinto resiste, la sua natura indipendente e anche la sua curiosità. Questo è ciò che mi piace dei gatti.

Soggetto 2

Io amo i gatti, da sempre. Ne ho tre e vivono con me, tra casa e giardino non si allontanano. Riesco ad interpretare i loro segnali, i comportamenti. Parlo con loro, li sgrido. C'è un rapporto familiare, fanno parte della famiglia. Ho per loro un profondo senso di rispetto, talvolta penso di amare e rispettare più loro che talune persone cosiddette "umane".

Giorno 1

Sale sul divano e si posiziona sul bracciolo accanto al termosifone, si lava e poi

si accovaccia. È così comoda questa posizione e il calore che trova la fanno rilassare. Fa tutto con movimenti ripetitivi, lenti. Si blocca e poi riprende. Guarda un punto fisso, poi mi osserva, miagola. Si accovaccia e chiude gli occhi. Sono una persona amica, cerca di avvicinarsi con la testa per una coccola. È tranquilla, lì immobile sembra una sfinge. Mi guarda e si stende mi cerca con le zampe. Si vuole attenzione. È fiduciosa non ha paura di me. Cerco di non muovermi e continuo ad osservarla. Si avvicina e si strofina sul mio braccio. La coccolo, per un po' si stende e gode di questo momento. Poi si stanca di gira dall'altro lato e si mette a dormire.

È entrato Orazio, un trovatello di un anno pieno di grinta dal pelo fulvo. Vispo, salta e cerca la ciotola del cibo. Cleo alza la testa e lo osserva per un po'. È distante da lei, si rimette nella posizione di prima ma gli occhi sono semichiusi. Sembra indifferente ma lo sta osservando, i suoi occhi seguono le sue mosse. Mi guarda. Altra coccola e si rimette giù. Io ho una gran voglia di afferrarla e stringerla, ma la disturberei. Mi limito a coccolarla ancora per un po'.

Giorno 2

Mi siedo sul divano e inizio a leggere, Cleo è accovacciata nella sua cuccia accanto a me, con gli occhi chiusi. Dopo 3 minuti, inizia a chiamarmi, faccio finta di nulla. Lei non si arrende. Si alza e mi si avvicina, poi si ferma. Comincia a toccare il libro per attirare la mia attenzione, poi si riferma. Comincia a toccare il libro per attirare la mia attenzione. Mi balza addosso e miagola. Mi si siede sulle ginocchia, sopra il libro. Mi guarda dritto negli occhi, altro miagolo, e fa un balzo dirigendosi verso la ciotola. Ha fame. Verso le crocchette. Prima di mangiare, si struscia su di me, come per

ringraziarmi.

Lo guardo mentre mangia, è vorace, ha una posizione strana si appoggia sulle zampe posteriori, forse è una posizione comoda e sicura per lei, raggiunge il cibo senza sforzo. È stupefacente vedere la tecnica nel raccogliere le crocchette, nel bere. Penso che sia una fatica immensa ma riesce a compiere questi gesti con grande grazia e precisione. Usa i muscoli del collo, la testa e anche la zampetta se serve. Le faccio una carezza perché la sua fatica mi fa tenerezza. Ogni tanto solleva la testa, se entra Orazio, l'altro gatto devono dividere il cibo, rassicurata torna a mangiare. Finito si lecca i baffi mi guarda (io sempre lì vicino a lei) e ritorna sulla sua cuccia.

Giorno 3

Oggi voglio osservarla mentre dorme. È sopra il cuscino, con gli occhi chiusi. Il suo respiro è regolare e il suo corpo è rilassato. Ogni tanto fa dei sibilli ha un respiro veloce, l'ho notato altre volte, il corpo si muove, sono movimenti impercettibili ma ci sono. Partono dal torace e scendono. Percepisce la mia presenza perché sta muovendo le orecchie, le sbatte, socchiude gli occhi. Anche noi quando dormiamo pensiamo di rimanere immobili invece siamo tutto un movimento. Altro fattore comune penso. Sarà anche per lei un modo per scaricare tensioni. Alza un po' la testa e mi guarda, sbadiglia si stiracchia e si rimette a dormire. In effetti l'ho disturbata. Io non riesco a stare lì immobile, inizio con accarezzarla ma poi me la prendo in braccio e me la stringo. È una palla di pelo che mi fa tenerezza, più la guardo e più la trovo un animale perfetto. Lei miagola e inizia a strusciare la sua testa sulla mia faccia. Sono sempre più convinta che prova i miei stessi sentimenti.

Ilaria Menti

Day 1:

For my birthday, I was given the Polaroid, a camera, so I decided to use this object for this assessment. I define the first day as “discovery”, I spent 30 minutes reading the instruction booklet and trying to assemble the various pieces. My mind thought about the combination of the pieces of metal and plastic in an abstract form, my hands concretely realized what my mind was thinking and with my eyes I began to see the camera take shape. So I felt my being prevailed over the object, in the sense that the camera was a camera because I was contributing to its creation.

Day 2:

On the second day I started taking some photos. The Polaroid camera is special because it prints photos instantly; therefore, he creates objects (photos) that capture specific moments and continue to make them live even though they have passed. In these 30 minutes that I spent with the object I understood that it prevails over me because it takes chapters of my life and extends them over time, immortalizing them.

Day 3:

On this day I understood that it is not me who prevails over the camera or vice versa, but that we influence each other positively. The potential of our relationship is in the fact that together we are a creative force capable of producing something creative and long-lasting. Without me she would have no moments to immortalize, without it I would have no moments to remember. By taking photos I understood that the camera is not just a tool, but an extension of my vision and creativity. It is a bridge between the real and the imaginary, a medium through which I can share my unique perspective with the world. So the camera is not just an object in my hands, but a life companion capable of capturing my vision of the world, my emotions and my passions.

Elena Dal Ferro

Giorno 1

3/01/2024

Ho osservato un quadro. Più guardavo il quadro e più mi accorgevo che non sono più abituata a stare nella quiete. Ho faticato molto a non farmi trascinare dai miei pensieri. Nella mia testa c'è tutt'altro che concentrazione oggi. Forse domani andrà meglio. Mentre guardavo i colori del quadro provavo quasi disagio. Amo quel quadro sopra il mio letto, perché ho comprato la stampa nella mia libreria preferita e ho fatto mettere una meravigliosa cornice oro che con il soggetto si sposa perfettamente. Non mi sono quasi accorta dello scorrere del tempo in quel momento di osservazione per l'invasione di altri pensieri. Scrivendo mi accorgo come i miei occhi fissi sul quadro non lo hanno osservato ma cercavano richiami alle mie sensazioni.

Giorno 2

Questa mattina mentre tutti dormono, ho osservato il quadro. La stampa ritrae Il bacio di Klimt. I colori sono dirompenti e le geometrie ammaliani. Cerco di captare dettagli e particolari. Mentre osservo la mente ricorda quando avevo circa 11 anni e ho visto quello originale a Vienna. Che meraviglia! Osservando riprovo una sensazione di caldo e amore nel vedere queste persone che si baciano. Osservando, penso a come io e mio marito siamo innamorati. Lo sfondo della stampa è molto scuro rispetto all'originale e osservando bene non

è una riproduzione molto fedele. Mi avvicino e vedo che la carta dentro la cornice, dietro il vetro non è aderente ed ha fatto delle piccole ondine. Penso che devo sistemarlo. Ma poi dopo 15 minuti capisco che quelle "ondine" mi piacciono perché gli danno un qualcosa che non riesco a spiegare.

Giorno 3

Sono le 23.34. Oggi ho quasi rischiato di non farcela ad osservare il mio quadro. La stanchezza mentre osservavo si è ridotta. È stato faticoso perché nella testa avevo molti pensieri e cose da fare. Dopo 10 minuti di osservazione sono riuscita a fare posto alla concentrazione e con questa luce diversa ho notato altri dettagli. La luce della camera riflette sul vetro ed essendo molto fioca fa risaltare solo il colore oro. Spunta una nuova immagine. Potrei dire quasi simile alle macchie di Rorschach. Se inclinavo la testa, notavo delle simmetrie che con la luce del giorno non vedevo.

Giorno 4

Oggi ero in estasi. Forse questo momento è diventato una sorta di motivo per prendermi una mezz'ora tutta per me. Sono in gravidanza, questa seconda dolce attesa mi fa volare. Sono già mamma di Beatrice. Osservo il quadro e penso per tutto il tempo a loro, all'amore e al bacio con Alex. Non ho cercato nulla nel quadro, mi sono fatta trasportare dal momento ed ero in pace con i miei pensieri. Sono le vacanze di Natale e si stava proprio bene.

Carlota Gascón Borraz

For this cartographic diary I have been observing the chair in my room here in Padova, always the same time in the afternoon, between 4:40 pm and 5 pm.

I chose this time of the day because it's my favourite moment: the sunset.

DAY 1 → It's the first time back in Padova since my Christmas holidays in Spain. The day is sunny, surprisingly good weather for this city. The chair is softly lit as the sun is setting. Gradually, a small beam of light reflects on it, with an orange hue.

The sunlight reminds me of what, for me, is my family and friends. That feeling when a sunbeam hits your face in winter is the same sensation I felt when I reunited with my family and closest friends after three months.

DAY 2 → Today I wake up at this naptime hour. I was a bit groggy, but I observed the chair just like the day before. It's a cloudy day, no sunlight reflecting on the chair. It's simply an object gradually fading into shadows as I have the lights off

It evokes difficult memories of my first weeks in Padova, when I felt lonely and empty, much like the chair.

DAY 3 → This afternoon, the sky is clear, reminiscent of the first day. The chair has that little sunbeam that I enjoy seeing. However, today, instead of emphasizing the moment when the sunlight appears on the chair, I focused in the moment it disappears. I feel more nostalgic, missing home, because my mother has been rummaging through the drawer, sending to me some photos of my childhood. Seeing the light disappear from the chair, leaving it in darkness, reminded me of the moment I left home, Spain, and had to say goodbye to my parents and siblings in the airport.

In conclusion, the contrast of the chair and the light coming through the window made me reflect about my erasmus experience here, a year far from home — in a new country with different people and a different language — and how fast good things happen, like the beam of light in the chair.

Additionally memories of this experience have resurfaced more due to coming back from home.

Arianna Boron

Giorno 1

È la prima volta da quando mi sei stato consegnato che mi fermo a guardarti.

Appena ti ho preso in mano per la prima volta avevo quasi un rifiuto nei tuoi confronti. Ti ho preso, guardato di sfuggita e posato sullo scaffale in fianco alla foto di mia nonna.

Da lì, non ti ho più dato attenzioni.

Ora che ti guardo, noto quanto sei piccolo, rovinato, sporco, vissuto.

Mi ricordo che andavo fiera quando ti vedevo infilato al dito di nonna. Sei proprio uguale al mio, vi avevamo comprati uguali apposta, per legarci l'un l'altra.

Ma non ti puliva proprio mai?

Mi viene quasi da sorridere al pensiero, che tipa lei, talmente stava dietro agli altri che non si prendeva neanche un minuto per lei.

Ti dovrei pulire io? Non credo, alla fine anche lo sporco attaccato su di te ha ancora un po' di lei.

Sta diventando impegnativo guardarti, meglio se ti ripongo sullo scaffale. A domani.

Giorno 2

Eccoci di nuovo. Appena ti prendo e ti guardo vengo travolta da un flusso di immagini e ricordi che è difficile da gestire e mettere in ordine.

Ti vedo sporcarti di burro mentre nonna prepara gli spaghetti, ti vedo sbattere sulla tazzina quando si beve il cappuccino, immergerti nell'acqua mentre lava il bucato.

Ecco, ora quasi sento pure il profumo del bucato a casa sua. La tovaglia pulita stesa sulla tavola apparecchiata per uno dei nostri pranzi, le lenzuola pulite messe apposta il giovedì sera per quando mi fermavo a dormire da lei, i suoi vestiti puliti quando la abbracciavo. Ha tutto lo stesso profumo, sa di lei, sa di casa, sa di protetto.

Torno a concentrarmi su di te.

Tre diamanti, ci piaceva pensare fossimo io, nonna e mamma. Una di quelle stupide cose che gli umani fanno con gli oggetti. Dargli un significato profondo per sentirsi più legati.

Eppure funzionava, tanto che alla fine anche a mamma abbiamo regalato un anello uguale a te e uguale al mio.

Giorno 3

Oggi dovrei fermarmi a fissarti per l'ultima volta. Almeno questo mi chiede l'esercitazione. Quasi quasi, però, lo farò più spesso.

Sì perché ho scoperto che, per quanto poco, mi fai tornare indietro quando nonna era qui con me.

Grazie a te in questi giorni sono riuscita a pensare a lei con il sorriso e non solo con rabbia e amarezza.

A te manca? No, beh chiaro non può mancarti, sei un anello. Pensare che tu sei stato con lei in ogni singolo istante dei suoi ultimi anni però mi fa quasi strano. Con lei, in ogni posto, in ogni suo gesto. Quante cose facevano quelle piccole mani per tutto il giorno.

Hai toccato ogni cosa che ha toccato lei. Ecco perché vali, nonostante tu sia solo un pezzo di ferro, hai valore.

Forse, senza saperlo, quando ti abbiamo

comprato era proprio questo il tuo compito.

Legarci così tanto da mantenere vivi i nostri ricordi anche dopo la vita di nonna.

Sei stato con lei fino al suo ultimo giorno in questo mondo, è stata lei a sfilarti dal suo dito in ospedale per consegnarti a mia mamma, così come aveva già fatto tante altre volte nell'ultimo periodo. Non sapeva però che quella sarebbe stata l'ultima. Non sapeva che invece che tornare al suo dito saresti venuto in camera mia e saresti stato messo sul mio scaffale arancione, in fianco ad una sua bellissima foto, che ogni volta che guardo mi chiedo come sia possibile che persone come lei possano non esserci più da un giorno all'altro.

Oggi quando vado a rimetterti a posto non lo faccio in velocità e in modo sbadato come le altre volte. Oggi ti poso alzando un po' lo sguardo e guardando lei, sorridente.

Ci sei anche tu in quella foto. Ora tu sei ancora qui, ma lei no. E va bene così.

Alla prossima.

Reika Pizzol

A caress to be happy. Experience contact with the other, in silence.

Look at your partner who is next to you, raise your hand to the height of your hands, slowly slide it over his face, as if to give him a caress. Stop and observe him with your hand on his face. Bring your hand down along his shoulder and keep it close to his body, until you reach down his arm to take his hand, hold the contact for a while, listening to your body and looking at the other person, you can also close your eyes. Imagine.

THE STATUE IN PRATO DELLA VALLE,
PADUA – more than human

I stop in the garden of Prato della Valle in Padua, sit down and look at a statue in front of me. Under the professor's instruction to remain fixed with my gaze on the subject for several minutes, I sit quietly. It is sunny. When my attention is focused, some questions arise spontaneously. The statue is positioned with its head looking the other way, I look at it from behind, admire the draped tunic, who made it? I am missing a piece of history. I imagine the author of those artistic works. He must have been a humble and hardworking man! As I pause to think for longer, however, my imagination intrudes... what if the statue could talk? Oh... what would it say to me? Would I strike up with the statue, or with its creator? With both would be nice. I think more about the man the statue could have been, he seems to be a man of great importance, maybe business or politics, certainly a person who counted a lot for the country, otherwise what was the point of depicting him? After some more time, I wonder

if my questions are not silly. Why have to imagine these reveries? Why do this exercise? What can I understand from this sitting still in the same position for half an hour? I am a bit conflicted. At the same time, I can't help but be fascinated by my surroundings. I feel I am doing an exercise in contemplation, how many times have I sat, but without imagining something new for the place? How many times did I pass by without stopping long enough to grasp something more of that beautiful square? What if everything changed? Perhaps it is unlikely, one thing is certain: I'm changing.

The next day the reflections continue. The feeling that the statue will come alive and become alive becomes strong, I almost feel annoyed that I cannot fulfil my wish. I want to take a plunge into the past while remaining anchored in the present. This could be a good opportunity. But I am limited to talking to myself. Well... I'm not bored. So I continue. Thoughts shift and make noise, make confusion, I think back to the time a few years earlier when I used to stare at the moon when it was full, I wondered about the invisible effect it had on me, the moon modifies women's bodies, it affects the menstrual cycle, it is so powerful in its reserved luminous silence, yet even at that time when I wanted to understand a non-human object my thinking became complicated, I actually believed that meditation exercise could help me to be more focused in the present life, but this did not happen. Perhaps I grasp at this moment the importance of deciding independently to observe an object of everyday life for an unusual length of time, that is, a long time: it makes me think, and this is not taken for granted because we are used to being

in a great hurry in everyday life; how many other questions could arise spontaneously with regard to life if this exercise were done everyday? I think we would become more sensitive. I am now feeling empathy for the man in the statue, it's the power of art, and I am amazed at how strong it is. I add that standing still in the sun on a winter day is also nice. I feel in someone's company, I don't feel alone, the power of the statue is in reminding me that life can continue even after we die, somehow. The man's life was dignified because he must have done good for the country, perhaps he invites us to do the same...

On the last day that I am with you everything seems foreign and familiar at the same time. By now I already have an idea of who you are, statue/man, but the context I am experiencing is new, another sun is upon us, so to speak. But it changes everything, it changes my thinking, it changes my attitude, it changes my mood. I could begin afresh to think of you, statue, I think if you might have been bad as a man, I think of your private way, your family, what if... oh, dismany in my soul again! But no, after some more reverie I return to reality, I am distracted by some passers-by. I see them and I see that they see me, I think I am absorbed in my thoughts. I must say that standing still and watching people pass by, moving, is strange, I almost feel like I am inside a film, outside of reality, an omniscient observer. And yet it is me, Reika, so, inevitably, I think about who I am, about my identity, about the identity of others, perhaps, unattainable, even among human beings, perhaps more hugs would be needed to feel good, statue, I would like to take your hand, I would like to look into your eyes and understand you, but I stay thinking. Then I get up and leave, do I escape?

6

ERRANZE DI MERAVIGLIANZA

6

WONDERING WANDERINGS

Avanzi di un corso

Durante il corso Design of Educational Environments, come già riportato in questo libro, abbiamo avuto due incontri extra-lezione con professori ospiti. Essi si basavano sul modello già stabilito da Marina Santi — che ha tenuto l'insegnamento alla sua origine — che originariamente insegnava il corso DEE — di un caffè filopedagogico. L'idea era di mettere sempre insieme un ospite “di passaggio” e un ospite “dal passato” per discutere. E, dato che eravamo in Italia, la conversazione è sempre stata accompagnata da buon caffè. Abbiamo incontrato Walter Kohan di passaggio e Paulo Freire dal passato, oppure Carlos Skliar di passaggio e Alda Merini dal passato, tanto per fare qualche nome. Ovviamente, a seconda degli ospiti (se provenienti dal presente o dal passato), la dinamica era molto diversa e la conversazione assumeva forme differenti.

Nel corso di Design of Educational Environments dell'anno accademico 2023/24 ci siamo incontrati due volte: una prima volta con il professor Jan Masschelein, della Katholieke Universiteit Leuven, di passaggio, accompagnato dalla filosofa Hannah Arendt dal passato. La seconda lezione è stata con il professor Tiago Almeida, dell'Istituto Politecnico di Lisbona, accogliendo il filosofo Gilles Deleuze dal passato. Il contesto concreto delle nostre discussioni presentava un intreccio di vincoli e opportunità per la nostra esperienza educativa. Ci siamo incontrati nell'Agorà dell'edificio Beato Pellegrino dell'Università di Padova, uno spazio simile a un anfiteatro che richiama il suo omonimo dell'antica Grecia. Storicamente, l'Agorà era uno spazio

Leftovers of a course

During the Design of Educational Environments course, as reported earlier in this book, we had two out-of-class meetings with visiting professors. They were based on the model already established by Marina Santi — who originally taught the DEE course — of a philo-pedagogical café. The idea was to always bring together a guest “passing through” and a guest “from the past” to discuss. And, since we were in Italy, the conversation was always served with good coffee. We have met Walter Kohan in passing and Paulo Freire from the past, or Carlos Skliar in passing and Alda Merini from the past, to name a few. Depending on the guests, of course (whether those passing through or those from the past), the dynamic was very different and the conversation took on different forms.

In the Design of Educational Environments course of the academic year 2023/24 we met twice, once with Professor Jan Masschelein, from the Katholieke Universiteit Leuven, who was passing through, accompanied by philosopher Hannah Arendt from the past. The second, with Professor Tiago Almeida, from the Polytechnic Institute of Lisbon, welcoming philosopher Gilles Deleuze from the past. The setting of our discussions presented a mix of constraints and opportunities for our educational experience. We met in the Agorà of the Beato Pellegrino building at the University of Padua, an amphitheater-like space reminiscent of its Ancient Greek namesake. Historically, the Agorà served as a public, multipurpose arena with significant buildings such as the Council, Shrines, and Jury house, facilitating communal gatherings, announcements and commerce.

pubblico e polifunzionale, con edifici significativi come il Consiglio, i santuari e il tribunale, che facilitavano incontri comunitari, annunci e attività commerciali.

Sebbene il nostro spazio anfiteatrale si discostasse dal tradizionale disegno ellittico, esso continuava a funzionare come un luogo significativo di aggregazione grazie alla sua forma quadrata e alla struttura “a fossa”, rispecchiando il ruolo funzionale dell'Agorà originaria nel favorire l'interazione. Oltre alle somiglianze funzionali con l'Agorà dell'antica Grecia, il nostro spazio di incontro deve il suo nome anche alla posizione vivace e ad alto traffico in un corridoio attraversato frequentemente da altri studenti e professori. Questo ambiente dinamico riecheggiava l'energia e l'interazione sociale tipiche di una piazza pubblica animata. Inoltre, la decisione di tenere una discussione filosofica all'interno di questa Agorà contemporanea ha ulteriormente rafforzato il legame con il suo corrispettivo storico, richiamando la celebre pratica filosofica di Socrate.

L'incontro con Tiago e Gilles ricalcava una famosa intervista realizzata con il filosofo francese e immortalata in un documentario televisivo. Fu prodotta da Pierre-André Boutang tra il 1988 e il 1989 e trasmessa nel 1996, dopo la morte di Deleuze (questa era stata la sua condizione per parteciparvi). Nell'intervista, il filosofo dialoga con Claire Parnet su 25 concetti — uno per ciascuna lettera dell'alfabeto. O quasi. Nell'intervista dell'88 i concetti sono: A come Animale; B come Bevanda; C come Cultura; D come Desiderio; E come Bambino/a (in francese: *Enfant*); F come Fedeltà; G come Sinistra (in francese: *Gauche*); H come Storia della filosofia (in francese: *Histoire*

Even though our amphitheater space deviated from the traditional elliptical design, it still served as a significant gathering space with its square format and pit-like structure, mirroring the functional role of the original Agorá in fostering interaction. Apart from its functional similarities to the ancient Greek Agorá, our gathering space earned its name due to its bustling, high-traffic location in a corridor where people frequently passed through. This dynamic environment closely mirrored the energy and social interaction found in a vibrant public square. Additionally, our decision to hold a philosophical discussion within this contemporary Agorá further solidified the connection to its historical counterpart, drawing parallels to the renowned philosophical practice of Socrates.

The meeting with Tiago and Gilles, in particular, mimicked a famous interview made with the French philosopher and immortalized in a television documentary. It was produced by Pierre-André Boutang between 1988 and 1989 and shown in 1996, after Deleuze's death (this was his condition for taking part). In the interview, the philosopher talks to Claire Parnet about 25 concepts — one for each letter of the alphabet. Or nearly so. In the '88 interview, the concepts are: A for Animal; B for Drink (French: *Boisson*); C for Culture; D for Desire; E for Childhood (French: *Enfant*); F for Fidelity; G for Left (French: *Gauche*); H for History of Philosophy; I for Idea; J for Happiness (French: *Joie*); K for Kant; L for Literature; M for Illness (French: *Maladie*); N for Neurology; O for Opera; P for Professor; Q for Question; R for Resistance; S for Style; T for Tennis; U for One (French: *Un*); V for Travel (French: *Voyage*); W for Wittgenstein; X and Y for unknown; Z for Zigzag.

de la philosophie); I come Idea; J come Gioia (in francese: Joie); K come Kant; L come Letteratura; M come Malattia; N come Neurologia; O come Opera; P come Professore; Q come Domanda (in francese: Question); R come Resistenza; S come Stile; T come Tennis; U come Uno; V come Viaggio; W come Wittgenstein; X e Y come sconosciuto; Z come Zigzag.

Con Tiago e Gilles, nel 2024, abbiamo quindi cercato di comporre quello che sarebbe stato l'abecedario del nostro corso di Design of Educational Environments, ovvero di individuare, tra i molti concetti emersi durante i mesi trascorsi insieme, quelli più importanti o interessanti, con una sola limitazione: dovevamo discutere e decidere insieme un concetto per ciascuna lettera dell'alfabeto. Quando un partecipante introduceva una parola, emergevano sequenze di eco, caratterizzate da diverse intonazioni. Questo segnava l'inizio di un processo esplorativo. Ripetendo la parola ad alta voce o silenziosamente, i membri ne "assaggiavano" il potenziale, dando avvio a sperimentazioni su possibili applicazioni e spiegazioni di come la parola si collegasse alla riflessione del corso. In questo modo, l'esperimento finiva per riferirsi alla materia del corso non solo nei contenuti, ma anche nella pratica, nella forma e nella struttura.

Alla fine, il nostro abecedario è stato composto dai seguenti concetti: A come **Architettura**; B come **Confini** (in inglese: Boundaries); C come **Caos**; D come **Divergenza**; E come **Fuga** (in inglese: Escape); F come **Fantasia**; G come **Suolo** (in inglese: Ground); H come **Orizzonte** (in inglese: Horizon); I come **Invito**; J come **Viaggio** (in inglese: Journey); K come **Spioncino** (in inglese: Keyhole); L come

With Tiago and Gilles in 2024, we therefore tried to compose what would be the ABC of the course, that is, to search, among the many concepts that emerged during the months we were together, for the most important or interesting ones, with one limitation: we had to discuss and decide together one concept for each letter of the alphabet. When a participant introduced a word, echo sequences emerged, featuring various intonations. This marked the beginning of an exploration process. By echoing the word aloud or silently, members "tasted" its potential, leading to experimentation with possible applications and explanations on how the word connected to course reflection. This way, the experiment was not only referring to the matter of the course in its content, but also in its practice, shape and structure.

At the end, our ABC was composed of the concepts: A for **Architecture**; B for **Boundaries**; C for **Chaos**; D for **Diverge**; E for **Escape**; F for **Fantasy**; G for **Ground**; H for **Horizon**; I for **Invitation**; J for **Journey**; K for **Keyhole**; L for **Layers**; M for **Mirror**; N for **Navigate**; O for **Open** (*); P for **Passage**; Q for **Questioning?**; R for **Risk**; S for **Solution**; T for **Trust**; U for **Unpredictable**; V for **Vulnerability**; W for **Wait**; X for **X-ray**; Y for **Youth**; Z for **Zoom**.

What follows is a transcript of some parts of the conversation we had between the students in the café. In this lively discussion involving over 15 participants, it became challenging to capture every sound and response (also because of the sound quality), and moreover, we had many native languages being spoken — as it was an experiment about words and we bumped into many language issues. Because of all that,

Strati (in inglese: Layers); M come **Specchio** (in inglese: Mirror); N come **Navigare**; O come **Aperto/Aprire** (in inglese: Open); P come **Passaggio**; Q come **Domandare?** (in inglese: Questioning?); R come **Rischio**; S come **Soluzione**; T come **Fiducia** (in inglese: Trust); U come **Imprevedibile** (in inglese: Unpredictable); V come **Vulnerabilità**; W come **Attesa** (in inglese: Wait); X come **Radiografia** (in inglese: X-ray); Y come **Gioventù** (in inglese: Youth); Z come **Zoom**.

Ciò che segue è una trascrizione di porzioni selezionate della conversazione avvenuta tra gli studenti nel caffè. La discussione vivace ha coinvolto oltre quindici partecipanti e la qualità dell'audio, insieme alle difficoltà nel catturare le diverse lingue parlate, ha reso complicato trascrivere ogni dettaglio. Poiché si trattava di un esperimento incentrato sul linguaggio e sull'uso delle parole, abbiamo affrontato numerosi ostacoli linguistici. È possibile ascoltare anche l'intermezzo della discussione dedicato all'ordinazione del caffè e alcuni minuti di tintinnio di tazze e chiacchiere da bar.

- Il sistema di trascrizione incorpora alcuni elementi jeffersoniani insieme a notazioni sviluppate dagli autori.
- Le parentesi graffe ricostruiscono parole omesse o mancanti nelle trascrizioni di conversazioni dal vivo per facilitare la comprensione, ad esempio: "There's {only} chaos."
- Il parlato più veloce rispetto al contesto circostante è racchiuso tra parentesi angolari >parlatoveloce<. Il parlato lento è indicato in modo inverso: <parlato lento>.

we decided to transcribe the audio. In the original, the interlude of the discussion ordering coffee and some minutes of clinks of cups and coffee talk can be listened to as well.

The transcription system incorporates select Jeffersonian elements alongside notations developed by the authors.

- Curly braces reconstruct omitted or missing words in live conversation transcripts to aid comprehension
"There's {only} chaos."
- Talk that is faster than its surrounding talk is enclosed by angle brackets around the accelerated segment >fastspeech<. Slow talk reverses this: <slow speech>
- Laughter and humming are transcribed phonetically,
"hah", "ehm..."; "hmhm".
- Some obvious simultaneous utterances are marked by square brackets
DG: [and diverge and] escape.
TA: [But then but then]
- Punctuation follows graphological norms while aligning with intonation, which may result in nonstandard sentence structures. Every line ends with a period, however, interruptions are indicated by ellipses (reticences). All discussed concepts begin with a capital letter, "Connection links these things"
- Emphasis is shown in **bold** text., e.g. "set a **dialogue**"

- Le risate e i mormorii sono trascritti foneticamente, ad esempio: “hah”; “ehm...”; “hmhm”.
- Alcune evidenti sovrapposizioni di parlato sono indicate da parentesi quadre
 DG: [and diverge and] escape.
 TA: [But then but then]
- La punteggiatura segue le norme grafologiche pur allineandosi all’intonazione, il che può comportare strutture di frase non standard. Ogni riga termina con un punto; tuttavia, le interruzioni sono indicate da puntini di sospensione. Tutti i concetti discussi iniziano con la lettera maiuscola, ad esempio: “Connection links these things”.
- L’enfasi è indicata in **grassetto**, ad esempio: “set a **dialogue**”.
- Le doppie parentesi tonde indicano elementi non verbali della comunicazione, ad esempio:
 ((clink of coffee cups))

Nella trascrizione sono indicate le voci degli insegnanti che hanno strutturato il flusso, **TA** Tiago Almeida e **DG** Daniel Gaivota, voci degli studenti presenti **MS** Martina Sonce, **MP** Marino Pasquali, **AB** Anna Britanova, **AK** Anastasia Kezhova, **MD** Min Dai. E le voci di altri studenti e docenti, indicate come **D/E**.

La nostra discussione è durata quasi due ore, cambiando nel tempo sia nel flusso che nei partecipanti, poiché alcune persone dovevano prendere dei treni. Per rispettare i confini di tempo e spazio, abbiamo deciso di trascrivere solo le lettere contenute nel titolo. Tuttavia, se vuoi ascoltare l’intera

- Double parentheses indicate non-verbal elements of communication:
 ((clink of coffee cups))

In the transcription, are marked the voices of the teachers that structured the flow, **TA** Tiago Almeida and **DG** Daniel Gaivota, voices of the students present **MS** Martina Sonce, **MP** Marino Pasquali, **AB** Anna Britanova, **AK** Anastasia Kezhova, **MD** Min Dai. And the voices of other students, marked as **D/E**.

Our discussion lasted nearly two hours, changing over time in both flow and participants, as some people had trains to catch. To respect the boundaries of time and space, we decided to transcribe only the letters within the title. However, if you want to experience the entire conversation, please scan the QR code below.



conversazione, puoi scansionare il codice QR qui sotto.

Il tema del tempo ha avuto una rilevanza significativa durante tutto il corso, modellando varie esperienze — dall'atto semplice di sbucciare un mandarino fino alla ricerca di un percorso educativo, che a volte possono intrecciarsi come uno solo. Allo stesso modo, leggere le pagine di questo libro può aver suscitato in te una gamma di reazioni, sia irritazione, divertimento o meraviglia. Mentre ti avventuri nelle tue esplorazioni intellettuali, ti auguriamo un buon viaggio, ricordando sempre che questo libro, come il corso che lo ha ispirato, non ha fine definitiva ma solo nuovi inizi.

The theme of time held significant relevance throughout the course, shaping various experiences — from the simple act of peeling a tangerine to the pursuit of an educational journey, which can sometimes intertwine as one. Likewise, engaging with the pages of this book may have elicited a range of reactions from you, whether irritation, amusement, or wonder. As you venture forth on your intellectual explorations, we wish you a bon voyage, always remembering that this book, like the course that inspired it, has no definitive end but only beginnings.

Abécédaire

Overture

00:00 — 05:18

Table of timestamps

00:00	Overture
05:05	A for Architecture
11:12	B for Boundaries
15:20	C for Chaos
20:23	D for Diverge
25:35	E for Escape
28:51	F for Fantasy
32:59	G for Ground
34:24	H for Horizon
41:35	I for Invitation
46:22	J for Journey
53:35	K for Keyhole
1:03:01	L for Layer
1:09:57	M for Mirror
1:17:49	N for Navigate
1:20:05	O for Open
1:28:37	P for Passage
1:36:42	Q for Questioning
1:42:13	R for Risk
1:45:22	S for Solution
1:51:49	T for Trust
1:55:02	U for Unpredictable
1:57:04	V for Vulnerability
1:59:29	W for Wait
2:01:23	X for X-ray
2:03:20	Y for Youth
2:05:19	Z for Zoom (or Zen)

TA: And we thought that we can start building that alphabet from the **ideas** that you have been discussing in your course. So around of...

DG: Hmm

((the clink of coffee cups))

W-TER: Cacao?

DG: Hm, cacao? Si! Chi vuole un cacao nel macchiato? Non lo so hm

MS: Allora, lo prendo

DG: Con cacao?

ST: Si! Yeah.

DG: Hmhmhm eh, Sorry.

TA: Nononono...

DG: That's part of it, right?

TA: That's the main element of [this]

DG: [The] The main course

TA: The main element is the coffee.

((the clink of coffee cups))

DG: Eh, si.

((the clink of coffee cups))

TA: There's also something very relevant. It's like, Deleuze, it's a very difficult author, I would say. It's impossible to understand. For me it's impossible to understand what he's trying to... to say. But the way that he writes, it's a kind of... And the way that he speaks,

it's a kind of toolkit. It's a kind of tool that we can use to think about our own ideas. There's nothing there that you can say: "it's this". But everything is useful to support our own innovative process of creating concepts and ideas. So the challenge is to build an alphabet starting with A.

MZ: Ok.

TA: And you need to choose a word, and we will speak...

DG: About that word.

TA: About that word. And we will try to connect that word with the big concept of the course, that is educational forces. So we are trying to build an alphabet around the course topic: Educational Forces.

((Daniel talking to the waiter))

TA: Grazie mille!

W-TER²: Normali.

DG: Questi sono normali.

W-TER²: E due lungi.

DG: Chi vuole lungo?

DE: Lungo a lei!

TA: Questo non è lungo.

DG: Ma questo è lungo per gli italiani...
Hah hah hah!

TA: Grazie mille!

DG: Ho preso lungo, scusate. Non è mio... Grazie, Bia!

So did you get it? The idea?

TA: That's our proposal, but we can

change it if you... if you want to do some adjustments. We can make it.

DG: Repeating the idea for you. I don't know if you got it. The idea is to build an alphabet of concepts, revolving the things we have been working on the course. Mainly the idea of educational force. We believe that this is the most important, or I don't know, strong concept we've been working with. So... we'll start on the letter A. That's tricky because some words begin with the letter A in Italian, and some words don't begin. The same words, translated, don't begin with the letter A. So let's see what happens here. Yeah, I don't know either. And we go to the letter Z. Trying to make sense of it. Meaning, one word *should* speak, dialogue with the other words. Ok? So the first is going to be the easiest word to choose, but then it escalates in difficulty into the {letter} Z.

TA: DeleuZe...?

DG: Hahaha, *Deleuze ha fatto una furbata con la Zeta*. Dai! How do we begin?

TA: It's easy to start.

DG: Yeah!

TA: It's better to start.

TA: In the end it will be difficult. So, keep in mind the idea of trying to set a *dialogue* between the words. From yourself, from your own perspective, but trying to keep a dialogue in the sense of building something together and...

We will try to write it down.

DG: Every word.

TA: Then you can use the alphabet. A!

A for Architecture

IB: Action.

DG: Nice! Action. Cool.

IB: For the presentation, we talked about how important the actions...

DG: One thing we didn't think about. We're going to choose one word per letter. Ok? And we can discuss the proposal. If anyone has another suggestion or some change to the word, for example. Someone could suggest not Action, but Active. Active Learning. >Idontknow<. So action...

TA: That's two words.

ST: Hahaha!

DG: Haha yeah! But also Deleuze...

TA: Yeah yeah... Well, he used the...

DG: The hyphen. Ok. So. Action. Does it work for you? Does someone ha{ve} any suggestions on Irene's suggestion?

AB: Well, I was thinking about Architecture.

DG: Architecture is also interesting.

DG: Action, architecture... It's difficult to choose between words, right?

DG: Yeah, it's interesting. Something interesting we can do is to work with these concepts on another word. For example, instead

of using abstract, we can skip and discuss this on concrete. You see? Or materialism, I don't know. We can try to not lose these ideas.

TA: Why did you choose architecture?

AB: There could be several reasons. First of all, we talked about how forces are constructed in our classroom. Architecture is a part of it because it also influences the whole atmosphere. That is also a foreign name. In the classroom. So all the visual parts of the educational space and we were reading Lotman about the semiotics of architecture {of the medieval city}.

DG: It's a good defense, I guess. Maybe the action can return when we arrive at passion or passive. Or other...

TA: Do you want to vote?

DG: Are we voting? Are we a democracy?

DE: Hah hah hah!

DG: No, just kidding. I don't know. What do you think? I don't know how architecture can come back. Maybe on design.

TA: Structure.

DG: Structure, right.

IB: Architecture is also an action. Architecture can improve movements.

DG: Or decrease.

DG: Should we take architecture?

TA: A, architecture.

DG: *Va beh, pensiamo l'azione dentro dell'architettura.*

DG: A is for architecture.

((marker squeaky scribbling))

DG: Architecture is a beautiful word. Composed by arché. It means principle. Archi-tecture, I don't remember the exact root, but it's the root that is present on the tectonic plates. It means "base". So it's a base of principles. That's what literally architecture means. I don't know if it makes sense to your suggestion. I believe so. Thinking about architecture as a base of principles of something. It helps us to think about education. And educational science.

C for Chaos

TA: For the C.

IB: Chaos.

DG: Chaos! Nice. Chaos.

IB: Breaking boundaries can be a chaotic movement and I really connect chaotic movements with understanding the system that involves the many forces that we talked about. The rhizomatic system is not ordinary and... hm...

DG: *O vai in italiano, se vuoi.*

IB: *Cioè, è rigoroso...* It's open to diffusion and confusion.

DG: hm hm hm.

TA: In educational... It's one of these words.

DG: Yeah! It's one of the words, yeah... Deleuze says that thinking is making a cut on the chaos. Because it's impossible to think...

TA: ...in chaos.

DG: In chaos. But it's also impossible to think about order. There's no order. There's {only} chaos. So thinking is about making a slice. I don't know how to translate it. In Portuguese it's making a cut. But we can say a line or a cut... or maybe a boundary!

TA: It's when chaos...

MS: Shapes?

TA: Not shapes. It's when you can see like a line from the chaos that you can pull and there's something there that's brought from the chaos.

DG: Following lines.

TA: Cutting the cycle of chaos and getting something out from there.

MS: Ok.

TA: I like the word chaos.

AB: And it is also linking it back to architecture. In the text of Lotman... Sorry. Hah [hah hah]!

DG: [Hah hah hah]!

AB: He was mentioning a book "An Order out of Chaos" or "From Chaos". He was making a statement about architecture. In a way, {architecture is} like an order, like rationality that...

AK: “oppose?”

AB: Yes! Oppose to “nature” that is chaos.

DG: Cool. It links also to the presentation of today, yah.

TA: Chaos.

DG: Replacing culture. Order by culturing. It's super modern like... Nice. Chaos. Are we okay?

TA: You have a D?

ST: I think Connection.

DG: [Connection.]

TA: [Connection.]

DG: Nice! Instead of Chaos.

IN: Like Forces and Architecture, Connection links these things, I don't know, using tools.

TA: Connection.

DG: It's interesting.
It could come back, though, in another word. In a Line or...

TA: Web.

DG: We need words for other letters.

DG: Hahaha! Yeah! I like it also.
It's about connections.

DG: So maybe... maybe... for now we can leave the Chaos and leave the Connections on the table.

IN: Could it be Change?

DG: Or Change... But also! We can...
I'm trying to create some...
(clink of the cups)

TA: Grazie!

DG: Some... some logic to follow. There are some words like Becoming for example. Or Force for example on the “F”. I wouldn't put Force. Because... yeah

TA: It's too obvious.

DG: It is obvious. We're speaking about Force. Maybe we can pick concepts that carry more...

TA: Abstract.

DG: Volume.

IN: Okay.
(clink of the cups)

DG: I'd leave Chaos, but I'll invite you to leave the Connection idea in your hands
(marker squeaky scribbling)

D for Diverge

TA: Let's go to the “D”.

DG: To the “D”! To the “E”!

ST: [Hah hah hah]

DG: [Hah hah hah]

GP: Dynamic.

DG: Dynamic. It's interesting, yeah.

MS: It's the easiest one.

DG: It goes back on the Action, also the movement.

DG: Dynamic.

ST: Diversity.

DG: Diversity is also interesting. Yeah.

AB: Deconstructing.

DG: Deconstructing.

GP: HA!

TA: You are... you are all about...

DG: Yeah! Hahaha, yeah

ST: Hahaha!

MP: Divergent

AB: I meant it in a good way.

TA: Yeahhh!

DG: *Volete qualchos'altro? Di caffè?*

TA: I'm kidding with you.

DG: I should pay you, right?

DG: We are good. We have three words. We have to go a little bit faster, right? We have 20 letters. We have...

IB: Diversity...

TA: Diversity.

GP: She said "diversity"...

IB: He said "divergente"...

TA: Divergent. hm.

MS: Sooo...

DG: Diversity, Divergent. hm.

MS: I like Diversity.

DG: Divergent, interesting. I was thinking about Drifting.

TA: Drifting!

DG: We have a lot of words related to the same idea, right? Difference, Divergence.

GP: I think Divergent can...eh [m summ]arize the others.

TA: [sum up]

DG: Diverge or **divergent**? The verb or the substantive?
Do we prefer verbs or substantives?

ST: Substantive.

DG: Yeah? Hahaha!

IB: I think it should combine dynamic and movement.

DG: So, diverge. Do we agree?

TA: Can you speak a little bit more about the idea of divergence?

MP: Yeah Because... Ehm, Diverge is tanto an important concept in education and also part of working in education, because you can diverge from... into ehm... Into... I am sorry I am thinking in Italian and speaking in English.

DG: Yeah! [Hahaha]

ST: [Hahaha]

MP: Because we have old classrooms now. The same architecture... We have to diverge. Bring ideas, and change some courses. And make a different point of view in education I think, is important. And it relates also to Chaos.

DG: Yeah...

MP: And also diverge Boundaries.

DG: Yeah... yup. Something diverges when there's a boundary, right? "Verge" is from "vertere", no? Making a flow {come} out of the main flow. And it's interesting because it's also present in the word **divertente**, per esempio. I don't... In English, it's not so interesting, but yeah. **Divertido**. Also

in Portuguese, we say something is **divertido** to say something is funny. But it's interesting because it's something that diverges, right? I like it!

((marker squeaky scribbling))

DG: **Ci fa pensare anche sull'umore!**
What is **funny**?

TA: May I say... Something that is opposite...

DG: Diverge from the...

TA: Humor, yeah?

DG: What is fun? Diverge, nice.
So, another word about movement.
About flows, right?

E for **Escape**

TA: E.

MS: E, hmm...

DG: E...

MP: Escape.

DG: Escape! Nice. Escape.
It's a very, very loved word
of Deleuze.

TA: Escape.

GP: Empathy.

DG: Empathy.

ST: Entertain.

DG: Entertain. It's more or less included in the divergent word.
Diversion.

DG: Is it a word in English? "Diversion".

IN: I don't think so.

DG: Diversion like Divergent..

TA: It's something that takes out your attention.

DG: Okay, so we have Escape, Empathy and...ahh...

ST: Entertain.

DG: Entertain.

ST: Entertainment?

TA: It's interesting to say, also with the words that you can start finding a kind of mindset for each one.

DG: Yeas! Yeah! I was thinking about that, yeah.

TA: She's about deconstructing ((pointing to AB)) in the sense of a constructive way. She's about connections ((pointing to GP)), links, empathy, relation. So it's interesting.

DG: They are all about movements.

TA: They are all about movement, yeah. It's interesting to see that kind of point.

DG: {I'm} realizing **that**, the next step would be to go **out** of your mindset. To be able to create some collective {mindset}.

TA: **Challenge**, challenge, challenge.

DG: So try to understand what is **common** to this group, to this... Rhizome! To this machine we're {creating here}.

TA: Do you want to say more about the idea of Escape?

MN: I think Escape is a good word

because you have a place, like a classroom. I was thinking of a classroom with some architecture and some boundaries and... Sometimes chaos. You need to escape.

DG: Hahaha!

ST: Hahaha!

DG: Yeah, Escape. To find routes of Escape. I like Escape.

TA: {Do} we agree? Escape or Empathy?

ST: Escape.

DG: We'll get the Connections.

TA: We'll get to the Connections.

DG: We'll get to it.

TA: But yours it's a more emotional connection.

DG: Yeah! Yeah, yeah.

TA: It's not just a connection.

DG: But I mean, we are choosing a lot of words... {That are} entropic words, right?

TA: Yeah.

DG: In the sense of going out, going... Maybe at some point we'll have to think about the other movement around. I don't know.

TA: Well, but we have two words, actually. Architecture and Boundaries.

DG: Restraining. Restraining words.

DG: They are doing some movement.

TA: Well, they can be restraining words.

DG: It could be, exactly.

TA: They could be. So, Escape.

DG: I'll put Escape. We don't have a lot of time, so...

((marker squeaky scribbling))

DG: Nice!

TA: A, B, C, D.

DG: A,B, C!

TA: F!

ST: Not Forces!

G for Ground

TA: G. G-Force.

DG: G-Force haha. Gravity.

ST: Ground.

TA: Ground.

ST: Ground.

MP: In some way it's opposed to Fantasy.

AB: Yes, in some way. And we had our first lesson... It was in Moodle. It was called Ground Base. Something like that.

DG: Yeah, yeah, yeah, nice. I'm thinking a little bit about the bases... That are present in the word Architecture. Right?

((marker squeaky scribbling))

TA: Ground.

DG: Okay. Are we happy with the first six, seven words? We have Architecture, Boundaries, Chaos, Diverge, Escape, Fantasy and

Ground. So we have more or less a way of thinking here. Let's see how we proceed. Do you wanna say some more about the Ground?

H for **Horizon**

DG: I like Horizon.

TA: As you can see, we are in love {with Deleuze}.

DG: Yeah! Hahaha!

ST: Hahaha!

TA: Horizon... can you say more about it?

IN: I think about the Horizon because we need to see things. {In} all the {relations} with people I find a connection, and seeing horizons is to see in a different way, like.. yeah, in different ways.

DG: Horizon is interesting because of the {restriction} to carry through. I mean, your horizon is your Boundary, more or less... right?

AB: If we ask a child for example to paint a picture of a house (which is Architecture) he will first draw a line that will be the horizon – the Ground.

DG: Yes! Yes!

AB: It differentiates between the ground and the [sky]

DG: [sky]

TA: There is also the movement of looking forward... It's like, you look forward and you don't see

what's there, but you know that's something there on the horizon.

DG: It is hidden.

TA: It's hidden. You can't see it, but it's there.

DG: And also, it appeared on that thing that Alice said about the objects...

TA: Yeah, the landscape.

DG: She was observing the landscape on the Horizon...

TA: Yes.

DG: There's something interesting... We are from Rio, and in Rio you don't see...

ST: ((mocking the "we"))

DG: Yes, you're also from Rio, yeah! Hahaha! Now you are more carioca than I.

DG: ... {Here,} you don't see the horizon. Only at the sea, but at the land, it's full of mountains, you never see the horizon. So I arrived in Belgium and I saw for the first time the horizon. In my life! I saw the 360° horizon, and I was like: "its impossible!"

TA: Here it's difficult, also, because you have mountains.

DG: Yeah, you have a couple mountains... You can go to some places where you can see the line of the horizon.

TA: In Lisbon it's also impossible to see it.

DG: I'll just put Horizon here.

TA: Can we choose Horizon?
 ((marker squeaky scribbling))

ST: Yeah. We're spanning spatial. Like, from space. Yes.

DG: So it has something to... In that area that cuts...

TA: It's the name of the spaceship, actually. Horizon, yeah.

TA: And the satellite. It's true. Horizon.

DG: And it's also a very good game.

TA: Yeah...

DG: Nice. We did the difficult part. H... F, G, H... I. I. I. I.

I for Invitation

ST: Individuality.

DG: Individuality. It's nice. Because it's something to... Think about... Think about the rhizome.

MD: I think... If we ask everyone to design an architecture everyone would design it different. And this is related to our individualities because each of us have different individualities. And when we see the same architecture we will have different ideas about things and... Yes.

DG: But it's also in tension. Because... We also are designing... Designing education environments that should be communitary environments. It's super interesting. We have to... And also the exercise of this week {was} about trying to be with something. And {to}

observe something not in your terms but in in the terms of... In terms of the thing. I like it. I think we could step back and say just I.

TA: I.

DG: As a word. Because... Yes. There's individuality but also subjectivity. The... Ego. Addressed to the...

TA: Actually I was thinking that... Looking at the words. And using words as... Individuality or I. That somehow... We will need to use words that bring the sense of... Togetherness or... Collective. Something like that. Because the other way... We are shaping a kind of... Me, me, me, me, me, me, me. You know?

DG: Yeah, yeah, yeah.

TA: Well...

DG: No, no you're right. So we're trying... That's something to think about. We're thinking about words that are present on our... I don't know... Framework. So we should not use antonyms. Like we will not put the things we are against. But some rule you can... Like not putting "I" but, I don't know, "Us" is gonna be fine. I was thinking about something...

TA: We have some words like the Boundary things.

DG: Yes, yes, yes, yes, yes, yes.

TA: But I... think that's a good word.

DG: You know, no, I don't know.

GJ: Words like interaction or... ((marker squeaky scribbling))

IB: Invitation.

DG: Invitation! ((clicks fingers))
is a beautiful word!

TA: Can you say more about that?
Irene, can you say more about that?

IB: I thought about the invitation
because... Ehm...

DG: Invitation.

TA: Invitation.

IB: With the image of Horizon ...
I think it's an invitation to...
Be open and therefore go over
boundaries and just invite people
to be courageous and to find out
anything that can be difficult to...
To reach.

TA: It's a good word.

DG: Very good word.

IB: Invitation to... I don't know.
To a path.

DG: Yes.

TA: Putting together.

DG: Yeah. And it was also the name
of a module or a class. >Idontknow<,
"Invitation to an experience".
And it's also why we're here,
right? We're not... This was not
mandatory. It was an invitation.
So we gathered by invitation. That's
interesting for me. I'll just put it.
Invite or Invitation?

ST: Invitation.

TA: Invitation, I would say

DG: Sometimes the substantive
is more... Cool.

L for **Layer**

DG: L! Hard time with the K!

IN: Is it too easy to say Learning?

DG: Learning? Hahaha!

TA: Well.

DG: You like the word Learning, right?

DG: Yeah? You don't?

IN: No, I love it.

DG: Okay. Yeah, could be, I like the
word.

IN: Also, life.

DG: Also.

DG: Life learning.

ST: Like! In a sense, yeah.

DG: [Like]

TA: [Like]

TA: Be alike.

DG: Likeness.

TA: Dislike. Is like. Like as "the same".
There's a lot of potential.

DG: Yeah. Like. Life. Learn.

TA: You can choose a noun.

DG: What do you say?

TA: Learning like.

DG: Learning like life.

ST: Link.

TA: Link.

DG: Link. Yeah.

ST: Look.

DG: Yeah, I like it as well. After the keyhole.

TA: Hahaha!

DG: Hahaha. But also a Link, I like it.

TA: Link. Look.

ST: Land.

TA: Landscape.

DG: Yeah. Since we have the ground.

TA: Yeah, the ground. And the. Earthy. Earthy.

DG: Ground. We have this concept.

DG: Yeah, I don't know. What do you say? Link. Life. Learning.

ST: Not really.

TA: Not really, okay.

DG: Link, Like, Life. Learning, and...

AK: Layer.

DG: What's the word?

AK: Layer.

DG: Layer is awesome. It's so awesome.

TA: It's a great word. It's a very Deleuzian word.

DG: Yes, yes, yes.

TA: Yeah. It's a very, you know. Layer, it's fun. You want to say something more about?

DG: That was the danger!

((AK shakes head negatively))

TA: "Please don't ask me, please".

AK: Ahm... no, I don't know. no, I'm not ready. Hahaha!

DG: It has a lot of the mapping activity as well.

TA: The Layers.

DG: Thinking about the Layers.

DG: Also about your activity. Of looking, being with something. And learning the Layers of the thing. Also the discourse about the visible and invisible forces. Right?

DG: The architecture, the whole semiotics of space.

ST: Layer.

DG: Layer.

TA: Layers.

GP: Labor.

MP: Lego, like the game.

DG: Lego?

MP: Lego, the meaning of the game.

DG: It's interesting as well. For the meaning of the game. It works also in layers.

MP: Yes.

DG: Forcing Layers.

DG: No, no, Labor is in. Logos. Logic.

DG: I would put Layer. Because I think it's the most...

TA: It's the sense that you can also think that Educational forces have layers. Different layers of...

DG: Different observations. You can pay attention to different layers of the same...

TA: And you can look at the keyhole.
And see different layers of things.

GP: So let's write Layers.

TA: Things are not what they look
in the sense. They have different
layers.

TA: Can we go with Layer?

AB: Yes!

CB: I don't understand why {there
is} layering in education. What
is a layer? A step? What do you
do with... ahm?

DG: No, we were thinking about all the
idea of education environments
in the sense of a plan of forces.
We were thinking at the beginning
about. >Idontknow< A layer of signi-
ficance as for example, we are
in the classroom. And something
happened in a layer. There are
some other things {that} are hap-
pening in layers. Fabio was telling
me. >Idontknow<. A PhD student
who is writing about a school in ...
Napoli? >Idontknow< Where we have
this layer... People {were} stu-
dying and then he went to explore
the bottom of the chairs, of the
tables. And there was another
world! Love letters, >Idontknow<
Maps. Another layer of the clas-
sroom. You have to look differently
to grasp, to be able to understand.
Maybe. Very much to do with the
idea of Chaos, Architecture. Also
the idea of Horizon.

TA: Education enforces a layer.
Education enforces layers.

AB: When you learn something, you
go in deep. You are not on the sur-
face level — a layer of surface, but
you can discover deeper layers,
deconstructing.

DG: Learning after all is discovering
layers of something. Studying
cinema build layers. Drinking
wine, at some point you taste
layers of flavor. I like wine, but
I'm not a very... I'll just put Layers.

((marker squeaky scribbling))

TA: You should speak more often.
Layers.

M for Mirror

ST: Methodology.

DG: What?

ST: Methodology.

DG: Methodology.

ST: Multiplicity.

DG: Multiplicity. But it's also very...
like becoming a Force.

MP: Madness.

TA: Madness.

ST: Map.

DG: Or maps.

ST: Mind.

DG: Mind, maybe

ST: Multiple.

DG: Multiple. Multiplicity.

TA: It is very obvious.

DG: I think Multiplicity, Force and

Map are in a very shallow layer.
We know these words. We have
discussed a lot about maps,
multiplicity...

IN: Mirror.

DG: Mirror is very interesting.

TA: Can you say more?

IN: Ahhhh I think about Mirror
because I think that all of these
words represent something.
So when you see yourself in the
mirror, you see something of you.
Not all of you. I mean, when I see
myself in the mirror, I like to see
my hair, maybe my mouth. Not all
of me and also, in architecture,
you can see something about
something that people build about
a thing or also boundaries. Is like
a mirror of a line in our...

((clapping hands))

IN: Posso dirlo in italiano?

DG: Certo!

IN: Ho pensato specchio perché
riflette le cose e ci concentriamo
su una cosa che c'è in quella rifles-
sione, riflesso... Non lo so, secondo
me è connesso con tutto il resto.
Did you understand? Sorry!

DE: Or for magic.

IB: Magic.

ST: Multiverse.

DG: Multiverse!

MD: I also think about Metamorphose.

TA: Metamorphose.

DG: Interesting. {It} Has to do with
movement, transformation.

AB: Also, in our previous class, some
group was having the idea of put-
ting mirrors as not useful additions
{for the classroom}.

DG: Yeah! The class of useless machi-
nes. The mirror has this idea
of a regime of visibility. You can
deflect, reflect, change the way
we see. There is this idea of the
house of mirrors, where you see
the world in a different shape. And
also, the kaleidoscope is made
of mirrors. I'm trying to think about
the flow that we are doing with
these words. We are speaking about
something else here. We passed
by some discourse, and now we are
thinking about... I don't know.

MD: Memorize.

TA: Memorize.

DG: Memorize. Memory...

DG: Like the *mirror* of the mind? No,
just kidding! Hahaha!

TA: That was the series.

DG: Black mirror. Very good series.
Hahaha... We also do {make} sug-
gestions of games and movies.

ST: Manipulation.

DG: Hm?

ST: Manipulation.

TA: Manipulation.

DG: It's a beautiful word. Has to do with
doing with your hands. Manner.
Matter. It's a good word.

ST: Movement.

TA: Movement!

DG: Movement. Yeah, yeah yeah.
We have a lot of words with “M”.
A lot of good words.

TA: I like Movement.

DG: Movement? So let's decide.

DG: So which are your {choices}?

ST: I like Mirror and Mind.

DG: Mind? Mirror, Mind... {Do} You like Movement?

TA: Yeah. Because somehow it's present but it's not.

DG: It's almost obvious but it's not.
I also like Mirror.

DG: Does someone have a killing argument like it was with the Journey?

GP: Movement is more connected to this piece of paper ((points to the first card with half of the words)), while Mirror is more connected to the other piece of paper ((points to the second card with the other half of the words)).
So maybe movement is more connected to this, with, like, Journey, Keyhole, Layers.

IB: There are moments when you can think about how to differentiate mirrors, as they can be moving.

DG: That's... Yeah, hah! You only know it's a mirror because of the movement.

ST: There are a lot of instruments {in which} you move the mirror and see the sun.

DG: Yeah!

IN: Also mirrors are used in education for children. When you want to know if they can see {themselves}.

TA: {If} they can recognise themselves.

DG: Yeah, yeah, yeah.

ST: They draw like a point...

TA: A red point in the nose.

ST: Yes.

TA: It's when they have a sense of self.
It's a psychological test.

ST: Hahaha!

TA: We torture children with that.

DG: Hahaha! Yeah I don't know.

DG: I don't know what to do.

TA: We need to choose.

DG: I'm not a very good organizer, presentator.

TA: So let's make a vote?

DG: Let's make a vote, yeah!

DG: Mirror? So, drop the Movement?
Okay let's go with Mirror.
Thank you.

((marker squeaky scribbling))

DG: And I think we got to something similar here. Okay! N? We get to come back to the movement, I guess. I mean, everything is about movement more or less.

N for Navigate

DG: So N?

ST: Navigate.

DG: Navigate! It's the Movement coming back in a more interesting way, I would say! Navigate is a very **very** beautiful world.

ST: The world over the Horizon.

DG: We can explore. Navigate.

MP: Nowhere.

DG: Nowhere. It's also a very good word.

DG: Navigate. Because the navigation is only interesting when you're navigating to nowhere.

TA: Exactly.

ST: I like Navigate.

ST: Me too.

ST: New?

DG: New.

TA: New.

ST: You can navigate to... Hahaha...

TA: You can navigate to the New.

DG: Navigate to the New. Yeah.

TA: Navigate through the educational forces.

DG: Through, yeah!

TA: Navigate with.

MP: So also, {for} navigation you have to know the forces of the current and mind.

TA: Navigation.

ST: You have to know the forces of wind and current.

DG: You have to pay attention.

ST: Pay attention!

DG: To very specific forces.

TA: We were discussing that.

DG: Yeah. The other words are also very good.

((marker squeaky scribbling))

DG: We are getting close. Navigate. That's right.

O for Open

DG: O!

ST: Open.

TA: Open.

DG: Open. It's a beautiful word. We're back to the key. Ahahah Open. Openness.

TA: Openness, yeah. Using the idea of openness. Openness. Openness. To be. Openness.

GP: Object.

DG: Hmm?

MS: Object.

DG: Object.

ST: Observation.

DG: Observation.

DG: Obstacle.

TA: Obstacle. Next time we should do this with objects.

IB: Old.

TA: Yeah. With just words that represent objects.

DG: Yeah. Not actions. Not...

TA: Not actions.

IB: Old.

DG: Old. In opposition to the New.

ST: Opposite.

DG: Opposite. It's a very good word, yeah.

MP: Oxygen.

DG: Oxygen.

IB: Hole.

DG: Hola?

TA: Hola?

ST: No, hole, like...

DG: Yeah, it's good. In opposition to ontology.

IN: Overcome.

DG: Overcome.

TA: Now, we are just saying words. We need to explain them.

ST: Hahahah!

DG: Yeah, yeah, yeah, yeah. Good words, though.

TA: They are good words, but... So, who wants to explain?

DG: Any of these.

GP: Overcome in the sense that you can Navigate through difficulties, you can go past to it and learn from them, but also you can overcome yourself in the sense that you turn to the Mirror, to your reflection, you can overcome yourself knowing, I don't know, you understand something you are not capable of or you find difficult

to do and then you overcome yourself and try to overcome your fears or your doubts or something else. So, there are many Layers on the concept of overcoming something and connecting it to the Journey and the career. I can say that during the journey you overcome something, it's always a journey because sometimes you might take two steps forward and one step back, so you keep holding on to that hope you can find in that imaginary hole that you see on the other side. So, yeah, that's Overcome.

ST: Outside.

DG: Outside is interesting, yeah. I would think a little bit about the Overcoming because you were describing the potency, the intensity of the obstacle, the difficulties, but when it's overcome – overcome? – overcome, it's not there anymore. When you overcome something, it's gone, right? I don't know, maybe we're thinking about the education of the present. Maybe what you're saying was less about the overcoming and more about the experience of the thing you have to overcome? I think we could think about overcoming things, like the journey ends when you overcome it, right? We overcame this course, it's going to be over, right? So maybe think about the...

ST: Ongoing things.

DG: Ongoing is a more interesting word!

- TA: Ongoing.
- DG: Ongoing, it's about the present.
Could be the next word.
- TA: Ongoing.
- MP: I like Ongoing. Overall, that means the complex of the things and also we can think working overall, that is also... {It} reminds me of the idea that I'm doing something with the time. I can work and also use {it} overall in navigation.
- DG: Overall.
- TA: Navigation is an ongoing process.
- DG: Yeah, maybe more interesting than the overall, when you see from outside, is to be inside the thing. I don't know, maybe I'm conducting here.
- MP: But I think it's important that both coincide: to go inside and see the overall.
- TA: View from above.
- IB: Also, she said Open, and I think...
- DG: Openness, I like it as well.
- IB: Inside, everything have this side {that is} complex. Because we are open to change.
- TA: And we discussed a lot this previous Tuesday, this idea of being open. A sense of openness to change.
- PG: I think it's like the start, because you have to be open-minded and open, because otherwise everything is already closed and you cannot go anywhere. And it's also the end. It's open-ended, because there is the horizon and you don't know what's coming. You {are} open to all the possibilities maybe.
- DG: I think the Architecture, also the Boundaries, also the Escape, are about thinking about the Open...
- TA: The possibilities.
- DG: Possibilities, yeah. I like it.
- TA: Can it be Openness? Or do you prefer Open? Not Openness.
- MD: I don't know, open can be a noun but it can be a verb.
- DG: To open. Yeah, you have a point.
- MD: Open is also tense, like open-minded...
- TA: Open. I like it. Open. Let's go with Open.
- DG: Yeah, right. It's a verb and also an adjective.
- TA: We can do it like when we are researching papers... We can add this after... When we are researching we can do this...
((draws an asterisk after the word))
- DG: A-ha like this.
- TA: Then you can do it like this.
- DG: Open something. Okay.
- TA: When we are doing research and we are looking for papers, if you search papers, for example, in EBSCO or other platforms, when you use the asterisk, all the possibilities appear. So open mind, open gate, open mind, openness, everything.

DG: We are opening the word “open”!

TA: Open, yeah

R for Risk

TA: R.

DG: R.

MS: Reality.

DG: Reality.

AB: Risk

TA: Risk?

ST: Reach.

DG: Rich?

TA: No, Reach.

DG: Reach? Or Rich?

ST: reach.

DG: Yeah, it's interesting.
But the Risk is something
we haven't touched.

TA: It seems very safe.
(pointing at the list)

DG: Yeah, yeah.

TA: I like the idea of Risk.

DG: Some danger here. We didn't want
the Pirate, so...

ST: Hahaha!

DG: Maybe it's time for some...I like
Risk. It started more on the Risk
here...

DG: The chaos [and diverge and]

TA: [But then but then]

DG: escape.

TA: But then we needed a safe word
like ground.

DG: **Ground!** And after that...

TA: Don't go far away. **Ground.**

DG: Then we were behind something
after the ground, right?
[The horizon...]

TA: [We were] waiting for an invitation
to do some journey.

DG: The keyhole...

TA: Afraid of look...

DG: And then <we opened
something>. Some **path** through
these obstacles.

ST: The Roots.

DG: The Roots. Yeah, it's also
interesting.

IB: We need, we are doing something
out, it can be done if we don't
do what has been in the past.

TA: I think that dialogues with the idea
of Heritage.

DG: Heritage and also the old and the
new.

GP: Rediscover.

DG: Rediscovering. Yeah.

MP: Reveal.

DG: Reveal. Yeah.

TA: Reveal.

DG: It's more or less the opposite. Not
the opposite. It goes in different
directions with the root.

MS: Yes.

DG: It's something hidden.
 TA: But it's more rhizomatic than roots.
 DG: Yeahhh, exactly. The rhizome would be a very obvious choice. But the root...
 DG: >Idontknow< There are rhizomatic roots.
 DG: >Idontknow< I Like the risk and the root.
 TA: Risk, yeah.
 DG: Risk? Let's go with risk.
 TA: She didn't get to explain.
 DG: Yeah! Ahahh
 ST: That's the risk.
 DG: That's the risk!

S for Solution

DG: S!
 AB: S. The most obvious thing is Sign.
 TA: Sign, for sure.
 DG: Yeah, obviously. Hahahaha!
 AB: The only thing I read in Gilles Deleuze is the book...
 DG: "Proust and Sings"?
 AB: Yeah, "Proust and Sings".
 TA: Easy one. Hm?
 DG: Easy one. Hahah.
 AB: Well, that's because...
 TA: {Have} You read it in Russian?
 AB: Yeah, in Russian.
 TA: It would be amazing to see how

they translate from French to Russian.

DG: It's a very good book.
 TA: It's a great book.
 ST: So, sign. Sign.
 DG: Yes, but also the signs of... Semiotic...
 TA: Signal.
 DG: Signal, yeah. Also this idea of... The release with the exercise of this week. Being attentive to the signs that something emits. I mean, you spend some time with this pen and then you learn the signs. In the sense of the language of the object, the pen. So, you start to see or know or relate to things that other people cannot. Having spent time with the thing.

MP: Symphony.
 DG: Symphony.
 ST: Seek.
 DG: Sick like being sick?.
 GP: No, no, not in that sense. Seeking. I mean, seek in searching.
 TA: Ah, seek.
 TA: To seek something.
 GP: Seek, to seek something.
 ST: Hahahhah, Sink.
 DG: Sink.
 TA: While we are navigating, we sink our ship.
 ST: Sink to the bottom of the sea.

ST: Sinking.

IB: Also maybe Soul.

DG: Shoe?

IB: Soul.

DG: Ahhhhhh, Sooooul.

TA: Soul.

ST: Soul.

TA: Yeah it's a very special word.

DG: Why?

DG: Why would you put "Soul"?

IB: Because... I think everything can be seen as a Soul that exists in space. So, that can be seen, it isn't physical, it isn't present, but it exists. So, in order to discover the Soul, we can see it as discovering the soul of the system in which we live.

DG: Like the essence.

MP: Storm! Maybe because navigation in the Storm is risky. Navigating the Storm forces is what we are doing.

DG: Nice! I like these kinds of words more, like Flea, Hammer, because you get to think about the relations. Storm is a great word.

AB: Isn't Storm very similar to Chaos?

DG: Is it?

MP: A storm is a kind of chaos, yes.

TA: So, the thing is, if we are trying to think the same thing around Storm and Chaos, perhaps we can choose another word.

DG: Yeah!

TA: So, you were thinking in a storm, in the sense of something that disrupts the way that we may navigate, for example? Or that can be present, bringing some confusion to the navigation process.

MP: Maybe it is similar to chaos, I think.

TA: So, we have Signs, we have Storm, we have Seek, we have Soul...

TA: And that's it.

AB: Maybe Solution.

TA: Solution.

DG: Solution.

AB: It's like an architectural solution, if you build things, then solve a question, you propose some solutions, then education, there is a question, and you are trying to discover something. We are trying now to... ahm [come up with the solution].

DG: [And also a mixture of something] is a solution, like you put water and salt, you have...

MS: Nice

TA: Yeahh... A chemical solution, for example. So, it's a Solution.

DG: Interesting, yes.

TA: In the sense of mixing things. Nice.

MP: [I was thinking maybe]...

PG: [I would say that] alcohol is also a solution.

TA: That's the best one.

MP: I rethink the idea of Storm.

DG: I like it.

MP: Maybe it's different from Chaos.

TA: Which one?

MP: Because you navigate...

DG: Storm.

MP: You have the storm at one time in navigation, and you didn't expect these things. So, maybe its navigation in the unexpected; is different from chaos.

TA: Oh yeah, the idea of a storm.

DG: Maybe we can keep it up for the "U". And I just put...

GP: I really like Solution.

DG: Yeah, I think it has many senses, many *layers* to it.

TA: Solution.

((marker squeaky scribbling))

DG: Okay, so we're heading up to *the end* of it.

T for Trust

TA: "T"!

DG: Let's cheer up. Hahahha!

TA: We're...

DG: We're almost, yeah.

TA: We should... we should drink.

ST: [Totality]

DG: [Yaah!!]

TA: Another coffee.

DG: I asked you about the second coffee.

TA: You were saying?

ST: Totality.

TA: Why? It's a very strong word.

DG: It's a very strong word, yeah.

TA: Totality.

DG: Totality. Totalitarianism.

ST: Time.

DG: Hm!

DG: Tic-tac.

TA: [Totality.]

DG: [Thread.]

AB: Tinkering?

DG: Tinkering. [Like?]

AB: [Like] designing or constructing... Using Fantasy

DG: Tinkering.

AB: Tinkering.

DG: Of different objects.

GP: Transmitting.

DG: Transmitting. Transmit?

ST: Transmit.

DG: Or transform?

ST: Transform.

DG: Trans. Or just Trans.

ST: Trans. Hahah!

TA: Trans.

DG: Trans, asteristic.

TA: Trans everything.

ST: True.

DG: Through. It's a good word. Maybe we had this in the opening, in the passage, but I'm starting to think that maybe <they're the same concept>, >Idontknow<.

DG: Maybe we can think about the flow of the discourse. I mean, we're thinking about a **movement**, more or less, >navigate to open passage<, then questioning, risk, <solution>, and then...

TA: Mixing. So Solution is the idea of mixing, yeah.

DG: Mixing, but also...

TA: Creating Solution.

DG: Putting things together.

ST: Talent.

DG: We have... we have a good flow here. We have a good [discourse].

ST: [Talent!]

DG: Ties? Ties?

ST: No, talent. As a...

DG: Talent! [hm hm.]

AB: [Talent is a] good solution to problems.

TA: Merry Christmas.

ST: Bye-bye.

DG: See you next year.

MP: Trust?

TA: Trust.

DG: Trust.

ST: Taste

DG: Taste?

ST: No, trust.

DG: Trust is a good word.

TA: Trust is good.

DG: Thinking about education. I like trust, yeah.

TA: We need trust.

DG: Yeah. Trust in the process.

TA: It's difficult to trust nowadays.
((marker squeaky scribbling))

TA: Almost there.

DG: "T"!

TA: So the idea of...

MP: I think trust is pretty important in education, but also, when you are in a risky situation, you have to have trust. Trust that you can do it and you can pass this.

DG: Yeah. maybe.

MP: Find a solution.

U for Unpredictable

DG: Maybe now is the time to bring back the storm in terms of unpredictability.

TA: Yeah.

DG: Because, I don't know, it's interesting to think about the risk, the solution, the trust, and then the unpredictable in the equation. So...

ST: Yeah!

TA: For me, it's a winner.

DG: It's a winner already? Let's see.

ST: Hm yup!

DG: I think we can bring back the storm on the unpredictable. Unpredictable.

DG: The unforeseen.

TA: That we are not expecting.

DG: Unexpected, unforeseen, the unpredictable, the unknown.

GP: Unknown? [I like the idea of unknown]

TA: [I like the unpredictability]

DG: Unknown. I like it as well.

TA: More than the word Unknown because I think Unknown is more present in the Horizon.

DG: Yeah, we have some Unknown here, yeah.

TA: Yeah. The Keyhole.

DG: The Keyhole, yeah.

TA: Looking at the mystery. {Unpredictability}.

DG: Something that strikes you up when you have to...

ST: Utility.

DG: Utility, but... Thinking about...

PG: I think Unpredictable is the perfect word for it.

ST: Yeah.

DG: Okay, let's do it. [Hahahah]

((marker squeaky scribbling))

TA: United.

ST: Hahahahahah!

TA: [No, I am just saying]

DG: [It's a good word,] yeah.

TA: We need to bring emotions and connections.

DG: Yeahhh, yeah, yeah, yeah, yeah. Let's try to... to close with the... More Christmas-like...

TA: Feeling?

DG: Feeling.

V for Vulnerability

DG: V!

TA: Vendetta. Vendetta.

DG: Can we create the words? [It's a very good question.]

TA: [Yeah, we can create words], I would say.

DG: Yeah, of course.

GP: Varity.

DG: Var[ity].

GP: [In th] sense that... [When]

TA: [Vanity?]

GP: [there is always something]

DG: [No, Varity. Variety]

GP: [under chaos]

TA: [Variety]

GP: You already see the possibility that you can start from there. We talked last time about the fact that the teacher has to know... How to pick

up each... Ehm... Each idea from which his or her students... To start to build the lesson from there. So, yeah. She has a variety of ideas in the class because you don't have one idea. You have 20 children, probably 20 different ideas. So, the variety and the unpredictable... Because you don't know each {child} what the idea is going to be. For the same... the same {thing}.

DG: The idea of multiplicity.

TA: It's good. I mean, it's not obvious. But you were saying, Marta? No. No more saying.

AB: Maybe vulnerability.

DG: Vulnerability!

TA: I like it!

AB: In the first lesson, you spoke about... We are all... We are not talking in our mother tongue language. And we feel vulnerable speaking.

DG: Yeah!

AB: Because we are not confident in what we are saying. Hahah!

DG: Hm, hm, yup yup!

TA: I think it goes very well with trust.

DG: Yes!

TA: Because you need to trust in order to show vulnerability.

DG: Hmhm. Vulnerable. Dialogues with the idea of a poor pedagogy. Yeah, I like it.

TA: I like it also.

DG: I'll just put it.

((marker squeaky scribbling))

ST: Vulnerability.

DG: Vulnerable. Vulnerability.

TA: "L?"

DG: No, >Iwasjustthinkingabout..< Vulnerability? Vulnerable? I'll just put... Vulnerability.

((marker squeaky scribbling))

BIOGRAPHIES

DANIEL GAIVOTA

Daniel Gaivota taught the Design of Educational Environments course at the time documented in this book. He has been a professor and researcher at various universities around the world, and is currently investigating the boundaries between visibility and invisibility in pedagogical relationships, as well as the development of cryptic approaches in research and at school. He believes in the power of education to restore mystery to the world, in response to a force field that insists on producing disenchantment. He loves tangerines and the sea, and always dreams a little before going to sleep.

ANNA BRITANOVA

Anna Britanova, formerly a student in the Design of Educational Environments class in Padua, is currently pursuing her Master's degree at the Faculty of History at the European University at St. Petersburg. Her research focuses on the cultural history of bookselling and the impact of railways on reading habits in the Russian Empire. Guided by a conviction in curiosity's transformative potential, Anna believes that studying life's ever-changing landscapes ultimately reveals as much about the researcher as it does about the studied object. Beyond academia, she loves the ephemeral beauty of clouds.

MARINA SANTI

Marina Santi ideated and taught the Design of Educational Environments course at FISPPA before the time documented in this book, but her presence is in between the rows and years. She is a professor and inquirer in Didactics and Special Pedagogy. She is convinced about the special force of pedagogy in humanity. She studied critical, creative and caring thinking. She was involved in inventing different contexts for studying at University, moving lessons from classroom to squares, roads and cafés. She investigates the educational power of wondering in community of inquiring, focusing on improvising as an empowering agency to transform the future by the present. She loves the South of the world, the sound of the words, the rhythms of Jazz, the University university as a place of freedom to study. She wanders as a way of reading and writing the word and her life flourishes close to the sea.

IUNA MINNUBAEVA

Iuna Minnubaeva is a graphic designer from Ekaterinburg. She studied Graphic Design at the Ural State University of Architecture and Art. She combines her passion for polygraphy, branding and event organization, actively contributing to the development of the city's design community. Feel free to reach out and see more of her works on Behance:
<https://www.behance.net/unaminn>.

DE-SIGN DI AMBIENTI EDUCATIVI: NAVIGANDO DIS-CORSI

Nel tentativo di sfuggire alla metafora del "libro-albero" proposta da Deleuze e Guattari nella loro opera *Mille Piani*, esploriamo la scrittura affinché il libro non si riduca a una mera decalcomania, una copia carbone o una semplice rappresentazione del suo oggetto. Può un libro trascendere l'essere un'immagine fissa di ciò che è stato vissuto, diventando invece un'estensione vivente dell'esperienza — una continuazione della vita? Così come un diario di viaggio si evolve in una forma di viaggio e un portfolio si trasforma in un'opera di design, un libro su una materia universitaria può diventare una forza educativa a sé stante? Può intrecciarsi con il corso, mantenendo un'esistenza condivisa sullo stesso piano vettoriale?

Mescolando *mémoire*, diario di viaggio e collage, quest'opera poliedrica tesse un arazzo di visioni attraverso i suoi "piccoli scritti". Attribuendo rilievo a diversi aspetti degli ambienti educativi, va oltre il ruolo del telescopio, pensato per la mera osservazione, e si propone invece come un caleidoscopio capace di unire individui provenienti da contesti differenti in un'esplorazione condivisa del pensiero, all'interno del peculiare universo della vita universitaria in un momento unico nel tempo. Il libro si configura quindi come un esperimento — non teso a fornire risposte definitive, ma a mantenere vive e vibranti queste domande nella mente del lettore.

DE-SIGNING EDUCATIONAL ENVIRONMENTS: NAVIGATING DIS-COURSES

In an attempt to escape the "tree-book" trap proposed by Deleuze and Guattari in their work *A Thousand Plateaus*, we explore writing without allowing the book to serve as a mere decal, a carbon copy, or a representation of its subject matter. Can a book transcend being a fixed image of what has been experienced and instead become a living extension of it — a continuation of life? Just as a travel diary evolves into a kind of journey and a portfolio metamorphoses into a design piece, can a book about a university subject become an educational force in its own right? Can it intertwine with the course, maintaining a shared existence on the same vector plane?

Blending memoir, travelogue, and collage, this multifaceted work weaves together a tapestry of visions through its "little writings". Drawing on various aspects of educational environments, it surpasses the role of a telescope meant merely for observation, acting instead as a kaleidoscope that unites individuals from diverse backgrounds in a shared exploration of thought within the distinct realm of university life during a unique moment in time. The book serves as an experiment — not intended to provide definitive answers, but to keep these questions alive and vibrant in the reader's mind.