IED.60 Notes on Plural Intelligences #5 / 2026

NEVER NOT LEARNING



NEVER NOT LEARNING



NEVER NOT LEARNING

IED Istituto Europeo di Design

LEARNING

Notes on Plural Intelligences celebrates the 60th anniversary of IED Istituto Europeo di Design exploring the future of design as the interaction among plural forms of intelligences, with a collection of contributions that observe and reflect on ways of thinking, acting and interacting in the contemporary world.

Design is the result of intelligence applied to the improvement of existing scenarios, but throughout human history, the concept of intelligence has undergone many fluctuations and transformations. While in the 19th and 20th centuries it was still seen as individual, hierarchical, and measurable, intelligence is now understood as multiple, embodied, and context driven. Design by its very nature catalyses this idea of plurality.

This editorial project questions prevailing visions of intelligence, extending the notion of plurality beyond the cognitive sphere to embrace its cultural, social, systemic, and ecological nature.

Different voices, projects, and perspectives explore the role of design as a force for exchange and reflection in today's transformations led by curiosity, care, and imagination.

Discover the project and download *Notes on Plural Intelligences*
/ Scopri il progetto e scarica *Notes on Plural Intelligences*

IT *Notes on Plural Intelligences* celebra il 60° anniversario di IED Istituto Europeo di Design esplorando il futuro del design come interazione tra forme plurali di intelligenza, con una raccolta di contributi che osservano e riflettono su modi di pensare, agire e interagire nel mondo contemporaneo.

Il design è il risultato dell'intelligenza applicata al miglioramento degli scenari esistenti, ma nella storia dell'umanità questo concetto ha subito molte oscillazioni e trasformazioni: se nella modernità otto-novecentesca essa è stata vista come un valore individuale, gerarchizzabile e misurabile, oggi l'intelligenza si manifesta sempre più come molteplice, radicata nei corpi e nei contesti. Il design, per sua stessa natura, catalizza questa idea di pluralità.

Questo progetto editoriale mette in discussione la visione dominante dell'intelligenza, allargando il concetto di pluralità oltre la sfera cognitiva per abbracciarne la natura culturale, sociale, sistemica ed ecologica.

Voci, progetti e prospettive diverse esplorano il ruolo del design come forza di scambio e riflessione nelle trasformazioni odierne guidate dalla curiosità, dalla cura e dall'immaginazione.



Never Not Learning
Editorial
→ 2



To Educate, to Create Culture
Interview with Silvio Lorusso
→ 8



Creative Doing
Interview with Adama Sanneh
→ 20



Visual Essay
→ 32



The School Today: a Lab for Democracy
Interview with Valentina Conte
→ 50



You Can Educate Through Play
Interview with Luca Boscardin
→ 62



Forces of Collaboration
by Daniela Santillan
→ 74



PLURAL Ref.
→ 84

NEVER NOT LEARNING

Education today extends far beyond the transmission of skills. It is a relational practice shaped by rituals of learning, shared attention, and the environments in which knowledge is produced. In a context where information is increasingly accessible and technologies continuously redefine what we need to know, education cannot simply respond by adding new skills to an ever-growing curriculum. Its role is also to create the conditions for curiosity, reflection, and critical thinking. Learning is not only about preparing for the future, but about developing the capacity to understand and participate in the present.

This shift requires moving beyond education as performance or consumption. While edutainment, digital platforms, and new forms of access have made learning more immediate and engaging, accessibility does not necessarily produce depth. Education can instead become a space where uncertainty is preserved, questions remain open, and knowledge develops through exchange. Creativity, in this sense, becomes a way of engaging with complexity and imagining possible forms of change → Sanneh p. 20.

Cognitive abilities coexist with emotional, bodily, spatial, social, and relational forms of intelligence, while knowledge also emerges through encounters with materials, technologies, ecosystems, and spaces. The environment itself can become an active participant in this process,

IT L'educazione oggi va ben oltre la trasmissione di competenze. È una pratica relazionale che prende forma attraverso i rituali dell'apprendimento, dall'attenzione condivisa e dagli ambienti nei quali la conoscenza viene prodotta. In un contesto in cui le informazioni sono sempre più accessibili e le tecnologie ridefiniscono continuamente ciò che bisogna sapere, l'educazione non può limitarsi a rispondere aggiungendo nuove competenze a un curriculum in continua espansione. Il suo ruolo è soprattutto quello di creare le condizioni per la curiosità, la riflessione e il pensiero critico. Imparare non significa soltanto prepararsi al futuro, ma sviluppare capacità per comprendere e partecipare al presente.

Questo cambiamento richiede di andare oltre l'idea dell'educazione come performance o consumo. Se l'*edutainment*, le piattaforme digitali e le nuove forme di accesso hanno reso l'apprendimento più immediato e coinvolgente, bisogna ricordare che l'accessibilità non produce necessariamente profondità. L'educazione può quindi diventare uno spazio in cui l'incertezza viene preservata, le domande rimangono aperte e la conoscenza si sviluppa attraverso lo scambio. La creatività, in questo senso, diventa un modo per confrontarsi con la complessità e immaginare possibili forme di cambiamento → Sanneh p. 20.

demonstrating how architecture, design, and pedagogies contribute to shaping learning, understanding schools as a living ecosystem rather than a neutral container → Conte p. 50.

This embodied dimension also begins with the ability to observe differently. To look at the world while transforming what is familiar into new narratives, allowing what is visible to coexist with what might have been → Guerrieri and Boscardin p. 62. For design education, this capacity to view things from different, fresh perspectives is essential: before learning how to intervene in the world, designers should learn about it and how to pay attention to it.



Design for Physics by Flavia Colonnelli, Marco De Michele, Daniele Abbati, Giulia Azioneti, Fabio Caricato, Paola Hofmann, Alessandro Malaspina, Clelia Menghini, Lara Mucci, Francesco Poletto e Federico Vicario, 2023
Photo by Antonio Cama

Le capacità cognitive convivono con forme di intelligenza emotiva, corporea, spaziale, sociale e relazionale, mentre la conoscenza emerge anche attraverso l'incontro con materiali, tecnologie, ecosistemi e spazi. L'ambiente stesso può diventare un partecipante attivo di questo processo, dimostrando come l'architettura, il design e le pratiche pedagogiche contribuiscano a dare forma all'apprendimento e a comprendere la scuola come un ecosistema vivente piuttosto che come un contenitore neutro → Conte p. 50.

Questa dimensione esperienziale dell'apprendimento inizia con la capacità di osservazione. Guardare il mondo da diverse prospettive, trasformando ciò che è familiare in nuove narrazioni, permettendo a ciò che è visibile di coesistere con ciò che avrebbe potuto essere → Guerrieri e Boscardin p. 62.
Per la formazione nel campo del design, questa capacità di porgere sempre un ulteriore sguardo è fondamentale: prima di imparare come intervenire nel mondo, i designer dovrebbero imparare a conoscerlo e prestarvi attenzione.

La complessità delle sfide contemporanee spinge la conoscenza orientandola verso la transdisciplinarità e assottigliando i confini tra design, scienza, tecnologia,

The complexity of contemporary challenges pushes knowledge towards transdisciplinarity, crossing boundaries between design, science, technology, art, ecology, and the social sciences. A transdisciplinary approach requires questioning who is authorised to produce knowledge and how it circulates. Collective intelligence emerges when different experiences, perspectives, and forms of understanding are brought into relation, not necessarily towards consensus but through negotiation, disagreement, and exchange → Santillan p. 74.

For design students and designers, this also means learning to question design itself. In a discipline constantly pursuing new technologies, emerging competencies, and facing urgent problems, education can easily become an exercise in chasing relevance. Yet the more rapidly design changes, the more important it becomes to step back and ask what design is actually doing. The limitations of understanding design exclusively as problem-solving point towards the importance of criticism: learning to read contexts, recognise assumptions and power structures, and question the frameworks within which problems are defined → Lorusso p. 8.

This also challenges the idea of education as an individual accumulation of knowledge. The classroom becomes less a hierarchy between those who teach and those who learn and more a temporary community in which everyone contributes to the production of meaning. Such an approach values dialogue and experimentation over fixed outcomes, allowing education to remain open to uncertainty and to the changing conditions of the world around it.

arte, ecologia e scienze sociali. Un approccio transdisciplinare richiede di interrogarsi su chi sia autorizzato a produrre conoscenza e su come questa circoli. L'intelligenza collettiva emerge quando esperienze, prospettive e forme differenti di comprensione vengono messe in relazione, non necessariamente verso il raggiungimento di un consenso, ma attraverso la negoziazione, il disaccordo e lo scambio → Santillan p. 74.

Per chi studia design e per i designer, questo significa anche imparare a mettere in discussione il design stesso. In una disciplina costantemente orientata verso nuove tecnologie e competenze emergenti e chiamata ad affrontare problemi urgenti, l'educazione può facilmente trasformarsi in un esercizio di inseguimento della rilevanza. Eppure, quanto più rapidamente il design cambia, tanto più diventa importante fermarsi e chiedersi che cosa stia effettivamente facendo il design. I limiti di una concezione del design ridotta al solo *problem solving* richiamano l'importanza del pensiero critico: la capacità di leggere i contesti, riconoscere presupposti e rapporti di potere e mettere in discussione i contesti di riferimento entro i quali i problemi vengono formulati → Lorusso p. 8.

Reimagining education ultimately means understanding learning as a continuous practice of participation, care, and transformation. Schools can provide the time and space to develop a point of view, to encounter different forms of intelligence. Its value lies not in producing individuals who know everything, but in cultivating the ability to remain curious, critical, adaptable, and open to what is not yet known. It is to remain capable of learning. Never not learning.





Left: *Jacky Troopa* by Kepa Vergara, 2024.
Models: Maria Sosa and Camilla Jorrin. Photo by Tomás Pintos
Right: *Happy Accidents* by Alvaro Quecedo, 2024

Questo approccio mette inoltre in discussione l'idea dell'educazione come accumulo individuale di conoscenze. La classe non è più una forma di gerarchia tra chi insegna e chi apprende e diventa più simile ad una comunità temporanea nella quale si contribuisce collettivamente alla produzione di significato. Un modello che privilegia il dialogo e la sperimentazione rispetto al raggiungimento di risultati prestabiliti, permettendo all'educazione di rimanere aperta all'incertezza e alle condizioni mutevoli del mondo che la circonda.

Reimmaginare l'educazione significa, in definitiva, pensare all'apprendimento come una pratica continua di partecipazione, cura e trasformazione. La scuola può offrire il tempo e lo spazio necessari per sviluppare un punto di vista e confrontarsi con diverse forme di intelligenza. Il suo valore non risiede nel produrre individui che sappiano tutto, ma nel coltivare la capacità di rimanere curiosi, critici, versatili e aperti a ciò che ancora non è conosciuto. Significa rimanere capaci di imparare. Never not learning.



Interview by Matilde Losi and Carlotta Crosera





To Educate, to Create Culture

Silvio Lorusso
Author, Artist and Designer

SILVIO LORUSSO. Italian writer, artist and designer based in Lisbon, Portugal. He published *Entreprecariat* (Set Margins', 2026; Onomatopee, 2019) and *What Design Can't Do* (Set Margins', 2023). He is editor of the Magma series for Krisis Publishing. Lorusso is a tutor in the Information Design department at Design Academy Eindhoven. He holds a PhD in Design Sciences from Iuav University of Venice.

What does it mean to design today? And how does one learn to design? In a context where the discipline seems to be constantly chasing new technologies, urgent challenges, and emerging skills, school can be a place and an opportunity to reflect and question established assumptions. In this conversation with author, artist and designer Silvio Lorusso, key themes in contemporary design education are explored: the role of criticism, the limitations of design as problem-solving, the value of communities and shared cultures, the influence of memes and digital cultures, and the need to develop a culture of one's own rather than chase the trends of the moment. What emerges is a reflection on school as a space for exchange, continuity, and implicit collective learning—a place where we can learn to develop our own perspective on the world and find our bearings amid the complexity of the present.

ML Your work is characterised by a sharp critical reading of contemporary design culture. Both in your practice as a writer and in the classroom as a lecturer, where do you place critique in relation to scepticism, pessimism, optimism and trust? What balance is needed for critique to remain proactive rather than becoming paralysing?

SL In most of the contexts in which I work, the critical dimension of design is the norm rather than the exception. Yet when people talk about critique, a misunderstanding often arises: critical thinking tends to be associated with negativity and therefore with a pessimistic outlook, one that is seen as passive or paralysing.

My own experience has led me to a different conclusion. I've always found supposedly "negative" perspectives particularly stimulating. By contrast, what often strikes me as passive, even a bit clichéd, is a certain default optimism that assigns design the mission of solving the world's biggest problems.

The history of culture offers many examples of movements that were deeply pessimistic, or even nihilistic, about the present and the future, and yet proved extraordinarily fertile precisely because of that stance. Punk is one such example. Its slogan was "No Future": an openly nihilistic movement, but one that was anything but passive. On the contrary, it generated new languages, practices and cultural imaginaries.

I believe critique becomes productive when it meets people who are willing to engage with it in the same spirit. It is from this encounter between questioning and transformative energy that enthusiasm and action can emerge. This is something I often see in the environments I inhabit, where designers, students and practitioners are increasingly weary of design's aspirational rhetoric. For many of them, it is precisely that optimistic, salvation-driven discourse that has become paralysing.

Then again, no one receives a message as an empty vessel. People respond to ideas in their own ways and interpret them according to their own sensibilities. For that reason, I don't think it's my role to decide what is motivating and what is paralysing. That response is impossible to predict.

What I can do is place trust in the reader, the user, the viewer, or whoever encounters a design project. Ultimately, critique also requires this: confidence in people's ability to engage productively with reality.

Shouldn't you be working?
Stickers and mixed media, 2016–2026. Photo by André Wunstorf

ML Critical frameworks help us develop an awareness of the limitations and contradictions of design. But what comes after that awareness? How can a critical perspective become a catalyst for action, experimentation, or alternative forms of practice?

SL So far, we've spoken about critical thinking in general terms, something that in Dutch academic contexts is often referred to as *criticality*. My work doesn't sit comfortably within that tradition. In some respects, it actually stands in opposition to it, functioning as a critique of *criticality* itself.

By *criticality*, I mean an approach primarily concerned with producing awareness, what is commonly referred to as *raising awareness*. This dynamic extends well beyond design and characterises a significant part of contemporary culture more broadly. The mechanism is familiar: a social, cultural or political issue is identified, and it is assumed that there is a sufficiently informed and competent group capable of making that issue visible to a public that is presumed not yet to be aware of it.

The problem is that, in many cases, the real function of awareness-raising becomes something else entirely. It creates a distance between those who position themselves as knowledgeable and those imagined as the recipients of that knowledge. A divide emerges between a minority assumed to possess an enlightened perspective and a generic public defined largely by what it supposedly does not know or understand.

Yet that public may not be unaware at all. It may simply not consider the issue a priority. From this perspective, awareness-raising, and a certain conception of *criticality*, risk becoming mechanisms for artificially producing distance and, consequently, artificially producing expertise.

For this reason, I think it is essential to ask carefully what we mean by "the public" and who the actual publics are that a designer or author seeks to address. Without this reflection, we risk constructing imaginary audiences and attributing deficiencies to them that they may not possess.

There is another issue, one that I discuss at length in my book *What Design Can't Do* (Set Margins', 2023). I believe the critical turn in design culture, and more broadly in progressive culture, can be understood as a manifestation of powerlessness, particularly in its ethical dimension.

Left: *First Things First 2025*, T-shirt, 2025
Right: *Lifelong Learning*, Silvio Lorusso exhibition by Silvio Lorusso and Sebastian Schmieg at Drugo More, 2018

IT Silvio Lorusso

Che cosa significa oggi fare design? E come lo si impara? In un contesto in cui la disciplina sembra inseguire continuamente nuove tecnologie, urgenze e competenze, la scuola può essere il luogo e l'occasione per riflettere e mettersi in discussione. In questa conversazione con il designer, autore e critico Silvio Lorusso si affrontano temi centrali per la formazione contemporanea: il ruolo della critica, i limiti del design come *problem solving*, il valore delle comunità e delle culture condivise, l'influenza dei meme e delle culture digitali e la necessità di costruire una cultura propria anziché inseguire le tendenze del momento. Ne emerge una riflessione sulla scuola come spazio di confronto, continuità e apprendimento collettivo implicito, in cui imparare a costruire il proprio sguardo sul mondo per orientarsi nella complessità del presente.

ML Il tuo lavoro è caratterizzato da una lettura critica acuta della cultura del design contemporaneo. Sia nella tua pratica di autore che in aula come professore, dove collochi la critica tra scetticismo, pessimismo, ottimismo e fiducia? Qual è l'equilibrio necessario affinché la critica rimanga proattiva anziché paralizzante?

SL Nella maggior parte dei contesti in cui mi muovo, la dimensione critica del design rappresenta la norma più che un'eccezione. Quando si parla di critica, però, si genera spesso un equivoco: il pensiero critico viene associato a un atteggiamento negativo e quindi a una visione pessimistica, percepita come passiva o paralizzante.

La mia esperienza mi ha portato a una conclusione diversa. Ho sempre trovato le prospettive considerate "negative" particolarmente stimolanti. Al contrario, ciò che spesso mi è apparso passivo e persino manieristico è un certo ottimismo di *default* che attribuisce al design il compito di risolvere i grandi problemi del mondo.

La storia della cultura offre numerosi esempi di movimenti profondamente pessimisti o addirittura nichilisti rispetto al presente e al futuro che, proprio per questo, si sono rivelati straordinariamente fertili. Tra questi c'è il punk, il cui motto era *No Future*: un movimento apertamente nichilista, ma tutt'altro che passivo. Al contrario, è stato capace di generare nuovi linguaggi, pratiche e immaginari.

Credo che una critica diventi feconda quando incontra persone disposte ad accoglierla con quello stesso spirito. È da questo incontro tra messa in discussione ed energia trasformativa che possono nascere entusiasmo e azione. Questo accade spesso negli ambienti che frequento, dove designer, studenti e professionisti mostrano una crescente stanchezza nei confronti della retorica aspirazionale del design. Per molti, è proprio quel discorso ottimista e salvifico a risultare paralizzante.

D'altra parte, chi riceve un messaggio non è mai un contenitore vuoto. Ognuno reagisce ai contenuti in modo autonomo e può elaborarli secondo la propria sensibilità. Per questo non credo spetti a me stabilire cosa sia motivante o paralizzante: è una risposta che non posso prevedere.

Quello che posso fare è avere fiducia nel lettore, nell'utente, nello spettatore o in chiunque entri in relazione con un progetto di design. In fondo, la critica richiede anche questo: credere nella capacità delle persone di confrontarsi produttivamente con la realtà.

ML I modelli critici aiutano a costruire una propria visione consapevole dei limiti e delle contraddizioni del design. Ma cosa viene dopo la presa di coscienza nel campo del design? In che modo lo sviluppo di uno sguardo critico può diventare un catalizzatore per l'azione, la sperimentazione o per modi alternativi di progettare?





IT Fare scuola, fare cultura

SL Finora abbiamo parlato in termini generali di pensiero critico, ciò che nei contesti accademici olandesi viene spesso definito *criticality*. In realtà, il mio lavoro non si colloca propriamente all'interno di quella tradizione. Anzi, per certi versi si pone ai suoi antipodi, rappresentando una critica della *criticality* stessa, dove per *criticality* si intende una pratica orientata prevalentemente alla creazione di consapevolezza, il cosiddetto *raising awareness*. Si tratta di una dinamica che non riguarda soltanto il design, ma più in generale una parte significativa della cultura contemporanea. Il meccanismo è noto: si individua un'urgenza sociale, culturale o politica e si presume che esista un gruppo di persone sufficientemente informate e competenti da poterla rendere visibile a un pubblico che, invece, non ne è ancora consapevole.

Il problema è che la funzione effettiva dell'*awareness*, in molti casi, finisce per essere un'altra: produrre una distanza tra chi si attribuisce una posizione di competenza e chi viene immaginato come destinatario del messaggio. Si crea così una separazione tra una minoranza dotata di uno sguardo ritenuto illuminato e un pubblico generico, definito soprattutto attraverso ciò che non sa o non comprende.

Il punto è che quel pubblico potrebbe non essere così inconsapevole, ma semplicemente non considerare quella questione una priorità. Da questa prospettiva, il *raising awareness* e una certa idea di *criticality* rischiano di trasformarsi in una produzione artificiale di distanza e, di conseguenza, in una produzione artificiale di competenza.

Per questo ritengo fondamentale interrogarsi con precisione su cosa si intenda per "pubblico" e su quali siano realmente i pubblici a cui un designer o un autore si rivolge. Senza questa riflessione, il rischio è quello di costruire interlocutori immaginari e di attribuire loro mancanze che forse non possiedono.

C'è poi un'altra questione, che affronto a lungo nel mio libro *Il designer senza qualità. Saggi su design e disillusione* (Krisis Publishing, 2025). Credo che la svolta critica nella cultura del progetto e più in generale nella cultura progressista, possa essere letta come una manifestazione di impotenza, soprattutto nella sua dimensione etica. Al designer, così come a molti *cultural workers*, è spesso precluso l'accesso ai luoghi in cui vengono prese decisioni e prodotte trasformazioni concrete. In altre parole, gli strumenti per incidere direttamente sui problemi sono limitati. Che cosa resta allora a chi opera nella cultura? Molto spesso restano solo la denuncia e l'ammonimento, e proprio per questo mi interessa interrogare il significato che assumono. La mia posizione si ispira a Nietzsche, secondo cui spesso ci si considera virtuosi non per una reale superiorità morale, ma perché non si ha la possibilità di agire diversamente (1). In questo senso, la virtù rischia di essere solo il risultato dell'incapacità di fare il male, piuttosto che una scelta morale consapevole.

È una lettura provocatoria, naturalmente, ma utile per interrogarsi sul ruolo che critica ed etica svolgono oggi nel design e nella cultura contemporanea: non soltanto come strumenti di emancipazione, ma anche come possibili sintomi dei limiti entro cui queste pratiche si trovano a operare.

ML In molti dei tuoi scritti, sembra che il design sia passato dal risolvere i problemi al contribuire a crearli e a perpetuarli. Il design sta forse "tradendo" i propri principi fondamentali?

SL La visione tradizionale del design come attività di *problem solving*, o come forma di "scienza delle soluzioni", oggi appare semplicemente fuori moda. Gli scritti ambientalisti e il lavoro dei

Designers, like many cultural workers, are often excluded from the places where decisions are made and concrete transformations take place. In other words, the tools available for directly affecting social problems are limited. What remains, then, for those working in culture? Very often, only denunciation and warning, and it is precisely for that reason that I am interested in interrogating their meaning.

My position is influenced by Nietzsche and his observation that people often proclaim themselves virtuous no because they possess superior morality, but because they are unable to act otherwise (1). Viewed from this angle, ethics risks becoming a virtue that emerges primarily when one lacks the power to do harm.

It is, of course, a deliberately provocative reading. Yet it is useful because it invites us to question the role that critique and ethics play today in design and contemporary culture, not only as tools of emancipation, but also as possible symptoms of the limitations within which these practices are forced to operate.

ML In much of your writing, it seems as though design has shifted from solving problems to helping create and perpetuate them. Has design somehow betrayed its founding principles?

SL The traditional view of design as a problem-solving activity, or as a kind of "solution science", now feels simply outdated. Environmentalist writing and the work of radical designers in the 1970s already described this situation with remarkable clarity.

For this reason, I often feel as though I am living inside a kind of time loop, an endless *Groundhog Day* in which the same issues raised during the era of the Club of Rome continue to resurface (2).

Since then, the very idea of problem-solving has been thoroughly deconstructed. If, in the 1970s, this critique belonged to a radical minority position, today it has become almost common sense. The notion that capitalism, design and modernity have failed to deliver on their promises is now widely shared far beyond specialist circles.

If design can no longer promise to solve problems, what can it promise instead?

(1) "Truly, I have often laughed at the weaklings who think themselves good because they have no claws."
Friedrich Nietzsche, *Thus Spoke Zarathustra: A Book for All and None*. Adelphi, 1976
(2) The Club of Rome is a non-profit foundation of scientists, economists and intellectuals founded in 1968 to study global challenges and the sustainable future of humanity

designer radicali degli anni Settanta descrivevano già con chiarezza questa situazione. Per questo ho spesso la sensazione di vivere in una sorta di *time loop*, un interminabile "giorno della marmotta" in cui ritornano continuamente questioni che erano già state sollevate all'epoca del Club di Roma (2).

Da allora l'idea del *problem solving* è stata ampiamente decostruita. Se negli anni Settanta questa critica apparteneva a una posizione radicale e minoritaria, oggi è diventata senso comune: l'idea che capitalismo, design e modernità abbiano mancato le proprie promesse è ormai condivisa ben oltre gli ambienti specialistici.

Se il design non può più promettere di risolvere i problemi, che cosa può promettere?

Negli ultimi decenni è emersa una nuova risposta: non risolvere i problemi, ma inquadrarli, renderli visibili, ridefinirli. È da qui che si sono sviluppate pratiche come il design critico e speculativo, da Anthony Dunne e Fiona Raby a Superflux.

Uno dei limiti della cultura del design contemporaneo, però, è la tendenza a dare per scontato che l'inquadramento proposto dal designer chiarisca automaticamente una questione o generi una nuova comprensione del problema. Più raramente ci si interroga su come questa interpretazione venga effettivamente recepita, discussa o condivisa al di fuori della disciplina.

Se accettiamo l'idea che il designer agisca sempre più come un intellettuale, allora dovremmo valutarlo anche in base alla sua capacità di incidere sul dibattito pubblico. Eppure, è piuttosto raro che le posizioni teoriche elaborate all'interno del design riescano a influenzare realmente il discorso collettivo al di fuori della disciplina. Negli ultimi venti o trent'anni lo scenario culturale è cambiato profondamente. Negli anni Novanta, agli esordi del *critical design* britannico, non era raro che proposte volutamente assurde o provocatorie finissero sui giornali come se fossero prodotti reali. Con il tempo, però, la capacità di queste operazioni di generare attenzione si è ridotta, in parte perché anche la comunicazione politica e mediatica è diventata, di per sé, speculativa.

Pensiamo al caso di "Trump Gaza". In un altro contesto sarebbe sembrato un progetto di design speculativo: una costruzione provocatoria, un'immagine volutamente estrema. Oggi, invece, dinamiche di questo tipo vengono ormai assorbite, rilanciate e normalizzate con grande facilità dagli stessi protagonisti politici contro cui erano rivolte. Ciò che un tempo appariva come una strategia critica è diventato una modalità ordinaria di comunicazione.

È come se il mondo stesso fosse diventato speculativo e la speculazione, intesa come produzione di immaginari, abbia perso parte della sua efficacia e del suo potenziale critico. Per parlare a pubblici che vadano oltre la cerchia dei professionisti e degli addetti ai lavori, probabilmente oggi sono necessari strumenti diversi.

ML Internet è diventato uno degli ambienti di apprendimento informale più influenti per i designer contemporanei. I meme compaiono spesso nelle tue ricerche come strumenti analitici della cultura, come dimostrano anche i tuoi libri *What Design Can't Do: Essays on Design and Disillusion* (Set Margins', 2023) e *Entreprecariat: Everyone is an Entrepreneur. Nobody Is Safe* (Set Margins', 2026). Cosa ti hanno insegnato i meme su come circolano oggi significato, critica e coscienza collettiva?

SL Oggi ho spesso l'impressione che comunità di utenti anonimi che analizzano estetiche, fenomeni culturali o trend online producano letture più avanzate, dettagliate e accurate di quelle offerte dall'esperto medio di *cultural analysis*. Mi sembra che il



ff069d90-8d3e-11ef-b7f9-0242ac11000f.png, or *House of Rafmanov*, from the series *Zoomed Out*, AI-expanded webcam screenshot, Digital Images, 2024

mondo della cultura arrivi spesso in ritardo e fatichi a raggiungere il livello di profondità che può emergere da gruppi spontaneamente organizzati, composti spesso da giovanissimi che dedicano una quantità enorme di tempo all'osservazione e alla discussione di questi fenomeni.

Per chi si occupa professionalmente di ricerca culturale, soprattutto in ambito digitale, la situazione è quasi paradossale. Se oggi dovessi scegliere un campo di ricerca, probabilmente eviterei proprio le sottoculture di internet. Esistono naturalmente delle eccezioni. Penso, ad esempio, a Valentina Tanni (3), che studia la cultura della rete da decenni. Ciò che la distingue non è tanto la capacità di seguire i trend quanto il fatto di poterli mettere in relazione con una solida formazione storico-artistica, offrendo connessioni e riferimenti che difficilmente emergono all'interno delle comunità online.

Più in generale, credo che lo studio dei fenomeni culturali emergenti debba confrontarsi con un problema strutturale legato all'economia del tempo: chi osserva questi fenomeni per professione dispone spesso di meno tempo rispetto a chi li abita quotidianamente.

Questo aspetto si collega anche al ruolo dei meme come forma di critica. I meme funzionano perché sono veloci non solo nella circolazione, ma anche nella produzione. Non è un caso che molta della critica e dell'autocritica del design passi oggi attraverso questo linguaggio. In un contesto in cui esistono pochi spazi per scrivere lunghi articoli o sviluppare riflessioni approfondite sullo stato della disciplina, e in cui l'autocritica non rappresenta certo una professione riconosciuta, i social media diventano il luogo privilegiato per questo tipo di discorso e i meme sono forse il formato che meglio si adatta a queste condizioni.

ML Pensi che l'ironia sia una modalità efficace per elaborare l'incertezza, la precarietà e la crisi nella cultura del design contemporaneo?

SL Senza dubbio. Per prendere un meme sul serio bisogna prima di tutto saperne ridere. Il fraintendimento più comune è considerarlo qualcosa di poco serio; io credo invece che la sua forza stia proprio lì. Spesso è nell'ironia, e non nella seriosità, che si trova la critica più efficace.

La cultura italiana tende a privilegiare toni solenni, come se un discorso fosse tanto più importante quanto più appare grave. I meme dimostrano il contrario: si può osservare, interpretare e criticare un fenomeno senza rinunciare all'umorismo.

In questo senso, rappresentano un antidoto a quello che Nietzsche chiamava "spirito di gravità" (4) l'idea che per essere presi sul serio si debba necessariamente essere seri. A volte è proprio attraverso una battuta che si mette a tacere il proprio "professorino" interiore.

ML Il design potrebbe non consistere tanto nell'imporre un ordine, quanto piuttosto nel convivere con il caos. L'incertezza può diventare una condizione produttiva per l'apprendimento? Quali capacità devono saper coltivare i designer per poter operare in modo significativo all'interno di contesti instabili?

SL Credo che non ci possa essere una risposta unitaria. Per esempio, un gruppo di designer può dire: "Il nostro punto forte è la storia della tipografia e noi su questo fonderemo la nostra idea contemporanea di design". Oggi l'*expertise* che ti permette di essere al passo coi tempi non va trovata, bensì "fondata".

L'unica possibilità è quella di costruire un proprio sistema di valori in maniera autonoma affermando che la propria

Over the last few decades, a new answer has emerged: not solving problems, but framing them, making them visible, redefining them. This is the context from which practices such as critical and speculative design emerged, from Anthony Dunne and Fiona Raby to Superflux.

One limitation of contemporary design culture, however, is its tendency to assume that the designer's framing automatically clarifies an issue or generates a new understanding of a problem. Much less attention is paid to how that interpretation is actually received, debated or shared beyond the discipline itself.

If we accept the idea that designers increasingly act as intellectuals, then they should also be evaluated according to their capacity to influence public debate. Yet it remains relatively rare for theoretical positions developed within design to make a significant impact on wider public discourse.

Over the last twenty or thirty years, the cultural landscape has changed profoundly. In the 1990s, during the early years of British critical design, it was not unusual for deliberately absurd or provocative proposals to appear in newspapers as though they were genuine products.

Over time, however, the ability of these strategies to attract attention has diminished, partly because political and media communication has itself become increasingly speculative.

Take the case of "Trump Gaza". In another era, it might have looked like a speculative design project: provocative, exaggerated, deliberately unsettling. Today, however, this kind of dynamic is easily absorbed, amplified and normalised by the very political actors it was originally intended to challenge.

What once functioned as a critical strategy has become a standard mode of communication.

It is almost as the world itself has become speculative. Speculation, understood as the production of imaginaries, has lost some of its effectiveness and critical potential. If we want to reach audiences beyond professional and specialist circles, we probably need different tools today.

ML The internet has become one of the most influential informal learning environments for contemporary designers. Memes often appear in your research as tools for analysing culture, as demonstrated in your books

competenza risiede in questa specifica tecnica, in questo specifico sguardo, etc.

Una cosa drammatica di molte istituzioni legate al design è che possiedono il loro valore ma lo dilapidano sulla base delle aspettative generali.

Da quando ho iniziato a insegnare ho notato la costante rincorsa al digitale. Ovviamente il digitale stesso è cambiato negli anni e oggi c'è persino chi rivendica il digitale arcaico: "A fronte del *vibe coding* noi faremo i siti web scrivendo HTML a mano". L'*expertise* non è dunque una facoltà assoluta e generale, ma è valore istituito e in un certo senso difeso.

ML Come può una scuola sviluppare una propria specifica *expertise* senza rinunciare a essere un luogo aperto a molteplici possibilità di apprendimento? Definire tale specificità è responsabilità dell'istituzione o dei designer che si formano al suo interno?

SL Hai toccato il punto centrale. Una scuola deve offrire molte possibilità, ma ciò che la distingue davvero è la sua "cultura". Se un'istituzione non possiede una cultura riconoscibile, in fondo ha poco da offrire.

Questa cultura raramente emerge dai programmi o dall'elenco dei corsi. Si manifesta nelle pratiche quotidiane: nel linguaggio condiviso, nei rituali, nei ritmi, nelle cose che vengono valorizzate o ignorate. È ciò che accade concretamente all'interno della scuola. Lo stesso vale per i singoli individui: senza una cultura propria e riconoscibile, è difficile avere qualcosa di realmente significativo da trasmettere.

In un testo recente ho ripreso una riflessione di Hannah Arendt sulla scuola (5). Secondo Arendt, chi insegna ha una doppia responsabilità: verso gli studenti, ma anche verso ciò che lei chiama "mondo", cioè verso la cultura che eredita e custodisce.

Questo implica che gli studenti debbano trovare qualcosa con cui confrontarsi, persino qualcosa da contestare o mettere in discussione. Se invece non esiste nulla di esterno a cui opporsi, tutta l'energia rischia di ripiegarsi sull'individuo stesso. È una tendenza che vedo spesso oggi: un'attenzione quasi esclusiva all'identità, a chi si è e a chi si vuole diventare, che rischia di produrre introspezione più che apertura verso il mondo.

CC Una scuola è fatta di persone che cambiano continuamente: docenti, studenti e professionisti che entrano, escono e si trasformano. In un contesto così dinamico, come si costruisce una cultura riconoscibile? Come può un'istituzione restare aperta e in dialogo con il presente, offrendo al tempo stesso un orientamento chiaro alle nuove generazioni? In che modo si può incarnare una cultura coerente senza irrigidirsi e senza lasciarsi guidare dalle tendenze del momento?

SL Quando parlo di cultura della scuola, confesso che la mia immagine di riferimento è romantica: una comunità relativamente piccola, fatta di pochi docenti e pochi studenti che condividono un percorso comune.

Oggi, però, la questione non è tanto difendere una cultura quanto riuscire a definirla. Le scuole storiche, dal Bauhaus alla Scuola di Ulm, si basavano su una certa continuità: alcuni docenti rimanevano per alcuni anni e contribuivano a costruire una visione condivisa nel tempo. Oggi, al contrario, la discontinuità radicale è diventata la norma: la rotazione è a volte trimestrale. Persone, ruoli e prospettive cambiano continuamente, rendendo più difficile consolidare un'identità culturale riconoscibile.





What Design Can't Do: Essays on Design and Disillusion, Set Margins', 2023
Designed by Federico Antonini
Photos by Annette Behrens

(3) Valentina Tanni is an art historian, curator and lecturer whose research focuses on the relationship between art and technology, with particular attention to web cultures. valentinatanni.com

What Design Can't Do: Essays on Design and Disillusion (Set Margins', 2023) and *Entreprecariat: Everyone Is an Entrepreneur. Nobody Is Safe* (Set Margins', 2026). What have memes taught you about how meaning, critique and collective consciousness circulate today?

SL These days, I often have the impression that communities of anonymous users analysing aesthetics, cultural phenomena or online trends produce readings that are more sophisticated, detailed and accurate than those offered by the average expert in cultural analysis. The cultural sector often seems to arrive late, struggling to reach the level of depth that can emerge from spontaneously organised groups, often made up of very young people who devote enormous amounts of time to observing and discussing these phenomena.

For those who work professionally in cultural research, especially in digital culture, the situation is almost paradoxical. If I were choosing a field of research today, I would probably avoid internet subcultures altogether. There are, of course, exceptions. I'm thinking, for example, of Valentina Tanni (3), who has been studying internet culture for decades. What distinguishes her is not simply her ability to follow trends, but her capacity to

IT Fare scuola, fare cultura

È una condizione in parte strutturale, legata al mondo contemporaneo e ai suoi ritmi di rinnovamento costante. Proprio per questo credo sia importante riconoscere il valore della continuità. Fare lo stesso corso per vent'anni non è necessariamente un limite: gli strumenti, le urgenze e i contesti cambiano, ma alcune idee meritano di essere coltivate nel lungo periodo.

Oggi molti docenti sembrano vivere sotto la pressione di dover reinventare continuamente ciò che insegnano per dimostrarsi al passo con i tempi. Eppure, una cultura si costruisce anche attraverso la permanenza e definirla significa innanzitutto proteggere questa continuità, anche con scelte istituzionali precise: investire a lungo su determinati temi, approcci e direzioni culturali, invece di inseguire ogni nuova tendenza.

CC Negli ultimi anni la collaborazione è diventata una modalità centrale sia nella formazione artistica sia nel design, anche in risposta a trasformazioni istituzionali come la riduzione delle risorse e l'aumento del numero di studenti, la cosiddetta "workshopizzazione" della produzione culturale. Secondo te, la partecipazione rappresenta ancora una forma autentica di apprendimento e costruzione collettiva del sapere, oppure rischia di trasformarsi in una messa in scena della collaborazione, una performance che ne simula i valori senza produrne realmente gli effetti?

SL L'idea di *workshopization* è stata formulata da Anja Groten, direttrice del dipartimento di Design del Sandberg Institute di Amsterdam, che ha riflettuto a lungo sulle trasformazioni della collaborazione nelle scuole di design.

A mio avviso, il momento di svolta è stato il COVID-19. Prima della pandemia la dimensione comunitaria era in gran parte spontanea: gli studenti trascorrevano molto tempo nelle aule, nei corridoi, nei laboratori e la circolazione delle idee avveniva quasi naturalmente. Un riferimento suggerito a uno studente diventava facilmente patrimonio comune perché continuava a essere discusso negli spazi informali della scuola.

Dopo la pandemia molte aule si sono svuotate e questa continuità si è indebolita. Di conseguenza, oggi si cerca di creare intenzionalmente forme di comunità che un tempo emergevano in maniera autonoma, organica.

È qui che si inseriscono workshop, attività partecipative e altri dispositivi pensati per produrre occasioni di incontro. Per questo credo che il dibattito sulla collaborazione debba partire proprio dagli effetti della pandemia e dal cambiamento delle condizioni concrete della vita scolastica. C'è un libro che affronta bene questo tema, *Pedagogy of the Depressed* di Christopher Schaberg (6), che racconta come sia cambiata l'esperienza quotidiana delle classi in quegli anni.

Personalmente, però, non penso che la dimensione comunitaria debba essere costruita principalmente attraverso i contenuti dei corsi. Dovrebbe essere sostenuta dagli spazi e dalle condizioni che favoriscono la permanenza e la socialità al di fuori delle lezioni. Altrimenti si rischia di trasformare ogni attività didattica in un esercizio partecipativo, anche quando non è necessario.

L'autenticità della collaborazione, in fondo, non dovrebbe essere progettata dall'alto: dovrebbe essere una conseguenza naturale della vita condivisa all'interno di una comunità.

connect them to a solid background in art history, offering references and perspectives that rarely emerge within online communities themselves.

More broadly, I think that anyone studying emerging cultural phenomena has to confront a structural problem related to the economics of time: researchers often have less time to devote to these phenomena than the people who actually inhabit them every day.

This also relates to the role of memes as a form of critique. Memes work because they are fast, not only in how they circulate but also in how they are produced. It is no coincidence that so much contemporary critique, including design's critique of itself, now passes through this language.

In a context where there are very few spaces for publishing long essays or sustained reflections on the state of the discipline, and where self-criticism is certainly not a recognised profession, social media become the primary arena for this kind of discussion. Memes are perhaps the format best suited to those conditions.

ML Do you think irony and humour are effective ways of processing uncertainty, precarity and crisis within contemporary design culture?

SL Absolutely. To take a meme seriously, you first need to be able to laugh at it. The most common misunderstanding is to regard memes as something frivolous or unserious, whereas I think their strength lies precisely there. Very often the sharpest forms of critique emerge through irony rather than solemnity.

Italian culture tends to favour serious tones, as though a discourse becomes more important the graver it sounds. Memes prove the opposite. It is possible to observe, interpret and critique a phenomenon without giving up humour.

In this sense, they act as an antidote to what Nietzsche called the "spirit of gravity" (4): the belief that, in order to be taken seriously, one must necessarily be serious. Sometimes a joke is the best way to silence the little schoolmaster living inside your head.

ML Design may be less about imposing order than learning to live with chaos. Can uncertainty become a productive condition for learning? What kinds of capabilities should designers cultivate if they want to work meaningfully within unstable contexts?

SL For example, a group of designers might say: "Our strength lies in the history of typography, and that is where we will ground our contemporary understanding of design." Today, the expertise required to stay relevant is not something you simply discover, it is something you establish.

The only real possibility is to construct your own system of values independently, asserting that your expertise resides in a particular technique, a particular perspective, or a particular way of working.

One of the tragic aspects of many design institutions is that they already possess their own value, yet they dissipate it in the attempt to align with general expectations.

Since I began teaching, I have noticed a constant race towards the digital. Of course, what counts as "digital" has changed over the years, and today there are even people defending forms of digital archaism: "In response to vibe coding, we are going to build websites by hand-coding HTML".

Expertise, then, is not an absolute or universal faculty. It is a value that has to be established and, in a sense, defended.

ML How can a school develop its own specific expertise while remaining a place of multiple learning possibilities? Is defining that expertise the responsibility of the institution or of the designers emerging from it?

SL You've touched on the central issue. A school should certainly offer many possibilities, but what truly distinguishes it is its culture. If an institution lacks a recognisable culture, then ultimately, it has very little to offer.

This culture rarely emerges from curricula or lists of courses. It reveals itself in everyday practices: in a shared language, in rituals, in rhythms, in

(4) Friedrich Nietzsche, *Thus Spoke Zarathustra: A Book for All and None*, Adelphi, 1976







Entreprecariat (2026 Hustler Edition), Set Margins', 2026
Designed by Superness (Federico Antonini & Alessio D'Ellena)
Photos by Annette Behrens

what is valued and what is ignored. It consists in what actually happens within the school.

The same applies to individuals. Without a culture of one's own, something recognisable and distinctive, it becomes difficult to have anything truly meaningful to communicate.

In a recent text, I revisited a reflection by Hannah Arendt on education (5). According to Arendt, teachers carry a dual responsibility: towards their students, but also towards what she calls "the world", namely the culture they inherit and preserve.

This implies that students should encounter something with which to engage, something they can even challenge or reject. If there is nothing external to push against, all that energy risks turning inward.

That is a tendency I often observe today: an almost exclusive focus on identity, on who one is and who one wishes to become, which risks producing introspection rather than openness towards the world.

CC A school is made up of people who are constantly changing: teachers, students and professionals who come and go, evolving all the while. In such a dynamic environment, how can a recognisable culture be built? How can an institution remain open and responsive to the present while also offering clear direction to new generations? How can it embody a coherent culture without becoming rigid, yet without simply following the latest trends?

SL When I speak about school culture, I must admit that my image is rather romantic: a relatively small community made up of a handful of teachers and students who share a common journey.

Today, however, the challenge is not so much defending a culture as defining one. Historic schools, from the Bauhaus to the Ulm School of Design, relied on a certain continuity. Teachers remained for several years and contributed to the gradual formation of a shared vision. Today, by contrast, radical discontinuity has become the norm. Turnover can be quarterly. People, roles and perspectives change constantly, making it much harder to consolidate a recognisable cultural identity.

This is partly a structural condition of contemporary life, with its relentless cycles of renewal. Precisely for that reason, I think it is important to recognise the value of continuity. Teaching the same course for twenty years is not necessarily a limitation. The tools, urgencies and contexts may change, but some ideas deserve to be cultivated over the long term.

Today many educators seem to feel pressured to reinvent what they teach continuously in order to prove they are keeping pace with the times. Yet culture is also built through persistence. Defining a culture means, first of all, protecting that continuity, including through deliberate institutional choices: making long-term investments in certain themes, approaches and cultural directions rather than chasing every new trend.

CC In recent years, collaboration has become central to both arts education and design, partly in response to institutional transformations such as reduced resources, increasing student numbers and the so-called "workshopisation" of cultural production. Do you think participation still represents an authentic form of learning and collective knowledge-building, or does it risk becoming a performance of collaboration, simulating its values without actually producing its effects?

SL The idea of *workshopisation* was developed by Anja Groten, Director of Design at the Sandberg Institute in Amsterdam, who has reflected extensively on changing forms of collaboration within design education.

In my view, the turning point was COVID-19. Before the pandemic, the communal dimension of education was largely spontaneous. Students spent significant amounts of time in classrooms, corridors and workshops, and ideas circulated almost naturally. A reference suggested to one student could quickly become shared knowledge because conversations continued in the informal spaces of the school.

(5) Silvio Lorusso, *The Onslaught of the New: Extracurricular Activities as Malleable Structures*, forthcoming.silviolorusso.com/publication/the-onslaught-of-the-new/. Reference to Hannah Arendt's reflections on education, particularly in *The Crisis in Education* (1954) published in *The Partisan Review*, where she argues that education carries a responsibility both towards children and towards the shared world that each generation inherits and renews

After the pandemic, many of those spaces emptied out and that continuity weakened. As a result, institutions now try to intentionally create forms of community that once emerged organically.

This is where workshops, participatory activities and other formats designed to generate encounters come into play. For that reason, I think any discussion of collaboration should begin with the effects of the pandemic and the transformation of the everyday conditions of school life. There is a book that addresses this issue particularly well: *Pedagogy of the Depressed* by Christopher Schaberg (6), which explores how the daily experience of classrooms changed during those years.

Personally, however, I do not think the communal dimension should be built primarily through course content. It should be sustained through spaces and conditions that encourage people to stay, meet and socialise outside formal teaching. Otherwise, there is a risk of turning every educational activity into a participatory exercise, even when that is unnecessary.

Authentic collaboration should not be engineered from above. It should emerge naturally from shared life within a community.

(6) Christopher Schaberg, *Pedagogy of the Depressed*, Bloomsbury Academic, 2022

SILVIO LORUSSO. Scrittore, artista e designer con base a Lisbona in Portogallo. Ha pubblicato *Entreprecariat* (Set Margins', 2026; Onomatopee, 2019) e *Il designer senza qualità* (Set Margins', 2023), entrambi con Krisis, editore per cui cura anche la collana Magma. È tutor presso il dipartimento di Information Design della Design Academy Eindhoven e ha conseguito un dottorato di ricerca in Scienze del Design presso l'Università Iuav di Venezia.

Interview by Matilde Losi and Carlotta Crosera





Creative Doing

Adama Sanneh
Co-Founder and CEO of Moleskine Foundation

ADAMA SANNEH. Co-founder and CEO of the Moleskine Foundation. In his leadership role, he combines expertise in management and cultural studies to promote social change. He has built a global network of creatives addressing some of the world's most pressing challenges, from climate change to social justice, democracy, and human rights. He holds degrees from the Bocconi School of Management and the University of Geneva. His career spans international development and social innovation, with experience working with the United Nations and other international organizations. He explores the intersection of creativity, culture, and social impact, making him a key voice in creative leadership, philanthropy, and ESG/CSR strategy. His work has been featured *in The New York Times, Harvard Business School, Vogue, TEDx*, and others. He serves on the board of directors of the *Philanthropy Europe Association* and the *Democracy and Culture Foundation*. By harnessing creativity for social good, Adama inspires institutions, companies and funds to integrate purpose, creativity and impact.

Poetics of Leadership gathering by Moleskine Foundation, 2026
Photo by Cartacarbone

In this moment, rethinking education as a space for action rather than transmission is necessary. Moving beyond traditional models, creativity unfolds as a form of practice to propose meaningful solutions. In this conversation, Adama Sanneh reflects on the profound change that education is undergoing: from accessing it to providing quality, and from linear knowledge to the development of skills for the future, such as critical thinking, adaptability, and imagination. Creativity becomes a posture, a way of engaging with complexity and shaping change. At the core of his vision lies a simple idea: a school is a space made by people, where individuals gather and act together. Between uncertainty and possibility, his work as co-founder and CEO of Moleskine Foundation invites us to rethink education as a living environment, one that enables people not only to learn, but to actively shape the world around them.

ML When you open a notebook and see a blank page, what do you really see?

AS I tend to see it as a new beginning, as an opportunity. There is always a certain excitement about what might emerge, especially when something spontaneous and creative comes from within.

Of course, it feels slightly different when you are working under pressure of a deadline. When you need to produce something, and you open the page only to find it completely blank, you are like "Damn!". But I try to reframe that moment. Instead of seeing the blank page as a source of anxiety, I see it as a space of possibility. A place where anything can happen.

ML On the Moleskine Foundation website, you state: "We believe that quality education is key to producing positive change in society and driving our collective future". What do you mean by "quality education"?

AS It depends on who you are and what your view of the world is. Our perspective comes from the creation of the foundation in 2017, when we focused on Goal 4 of the Sustainable Development Goals: Quality Education (1).

What mattered to us was the shift from the previous Millennium Development Goals (2). Before, the focus was on access to education. With the SDGs, the emphasis moved toward quality. The question became not just whether people are in classrooms, but whether education enables them to become conscious citizens.

This reflects a broader change in the world. Education has evolved over time. In Italy, for instance, universal and standardized education in the 1950s was one of the most powerful drivers of social mobility. It was effective and necessary. But today, the context is different.

We now live in what we call the era of creativity, or what some scholars define as an era of uncertainty. In this context, standardized, top-down education no longer produces the same results. Quality education today is increasingly understood as the development of creative skills: critical thinking, creativity, lifelong learning, empathy, and a change-making mindset.

(1) *United Nations. Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York: United Nations, 2015
(2) United Nations, *United Nations Millennium Declaration* (A/RES/55/2), 2000

This marks a fundamental shift. Traditional hard skills can be developed linearly. But creative skills are non-linear; they involve attitudes and ways of being.

At the Moleskine Foundation, we approached this as a challenge: how do we democratize the development of creative skills? This is not a question of geography, but a human challenge that reshapes how education is conceived globally.

One key shift for us was to think of education in more architectural terms. Instead of creating isolated initiatives, we focus on supporting spaces where critical thinking and imagination can emerge. Because ultimately, one of the most important elements in education is the classroom itself: its atmosphere, relationships, and interactions. These are what truly enables the development of creative skills. We wanted to support existing creative spaces, especially those that engage with social change.

ML Creativity has been at the centre of many conversations as one of the most important skills for future professions. Yet, when discussing AI, it is often said that creativity can never be replaced by generative technologies. What is your perspective on creative education today?

AS Creativity alone cannot change the world. People do, and creativity plays a crucial role.

What matters is understanding the context we live in. This is not an ideological argument about whether creativity can change the world; it is a pragmatic one. We are living in a phase often described as unpredictable.

There is a powerful way to visualise this. If you look at the curve of disruptive innovation over the past few thousand years, it remains almost flat for most of human history. Then, with moments such as the invention of the wheel or the printing press, it begins to rise. In the past century, it accelerates sharply. Today, it is almost vertical. Change is constant, and disruption happens daily.

In such a context, the skills required to be a conscious and engaged citizen are radically different from those of the past. Traditional education systems—particularly in the West—have largely focused on a narrow set of intelligences. Today, we need to draw on a much broader spectrum.

IT Adama Sanneh

In un momento come quello attuale, è necessario ripensare l'educazione come uno spazio di azione, più che di trasmissione del sapere. Andando oltre i modelli tradizionali, la creatività si manifesta come una pratica capace di generare soluzioni significative.

In questa conversazione, Adama Sanneh riflette sulla profonda trasformazione che il sistema educativo sta attraversando: dall'accesso all'istruzione alla qualità dell'esperienza educativa, e da una concezione lineare della conoscenza allo sviluppo di competenze fondamentali per il futuro, come il pensiero critico, la capacità di adattamento e l'immaginazione.

La creatività diventa un'attitudine, un modo di confrontarsi con la complessità e di dare forma al cambiamento. Al centro della sua visione c'è un'idea semplice: la scuola è uno spazio costruito dalle persone, un luogo in cui individui diversi si incontrano e agiscono insieme. Tra incertezza e possibilità, il suo lavoro di cofondatore e CEO della Moleskine Foundation ci invita a ripensare l'educazione come un ecosistema vivente, capace non solo di favorire l'apprendimento, ma anche di permettere alle persone di contribuire attivamente a trasformare il mondo che le circonda.

ML Quando apri un quaderno e ti trovi davanti a una pagina bianca, cosa vedi davvero?

AS Tendo a vederla come un nuovo inizio, come un'opportunità. C'è sempre una certa emozione all'idea di ciò che potrebbe emergere, soprattutto quando qualcosa di spontaneo e creativo nasce dall'interno. Naturalmente, la sensazione è leggermente diversa quando si lavora con la pressione di una scadenza. Quando devi produrre qualcosa e apri il quaderno trovandoti davanti una pagina completamente bianca, la prima reazione è: "Accidenti!". Ma cerco di ribaltare quel momento. Invece di vedere la pagina bianca come una fonte di ansia, la considero uno spazio di possibilità. Un luogo in cui tutto può accadere.

ML Sul sito della Moleskine Foundation affermate: "Crediamo che un'educazione di qualità sia fondamentale per generare un cambiamento positivo nella società e orientare il nostro futuro collettivo". Che cosa intendete per "educazione di qualità"?

AS Dipende da chi si è e da quale visione del mondo si ha. La nostra prospettiva nasce con la creazione della Moleskine Foundation nel 2017, quando abbiamo scelto di concentrarci sull'Obiettivo 4 degli *SDG – Sustainable Development Goals* (Obiettivi di Sviluppo Sostenibile): l'educazione di qualità (1).

Per noi era particolarmente importante il cambiamento rispetto ai precedenti Obiettivi di Sviluppo (2). Fino ad allora l'attenzione era rivolta soprattutto all'accesso all'istruzione. Con gli SDGs, invece, l'accento si è spostato sulla qualità dell'esperienza educativa. La domanda non era più soltanto se le persone avessero accesso alla scuola, ma se l'educazione fosse realmente in grado di formare cittadini consapevoli.

Questo riflette un cambiamento più ampio che sta attraversando la società. L'educazione si è trasformata nel tempo: in Italia, per esempio, l'istruzione universale e standardizzata degli anni Cinquanta è stata uno dei più potenti motori di mobilità sociale – era efficace ed era necessaria. Oggi, però, il contesto è diverso.

Viviamo in quella che definiamo l'era della creatività o, come sostengono alcuni studiosi, un'epoca caratterizzata dall'incertezza. In questo scenario, un modello educativo *top-down*, standardizzato e trasmesso dall'alto, non produce più gli stessi risultati. Oggi l'educazione di qualità viene sempre più intesa

This includes ancestral and indigenous knowledge, creative and artistic ways of understanding the world, and different forms of language that allow us to interpret reality in more nuanced ways. All of this is part of what we call the development of creative skills.

It is interesting because, in recent decades, creativity has often been treated as a secondary or optional skill, something nice to have alongside more serious technical knowledge. Yet there is nothing more practical than creativity.

At the foundation, we do not even speak about creative thinking as such, because it can be misleading. Creativity is not only something you think; it is something you do. It is a practice. For us, it is always about creative doing.

In the current moment, particularly in the age of AI, investing in creativity means investing in our humanity. Strengthening what makes us human is not a luxury; it is a precondition for building a society that can use powerful technologies like AI responsibly and effectively.

Our conviction that creativity matters does not come from theory alone. It comes from experience. Through initiatives such as Creativity Pioneers (3), we have seen countless organisations and cultural actors using creativity to generate meaningful, positive change in their communities.

So, the question "Can creativity change the world?" becomes less abstract. The answer is yes, but it depends on the lens we use. Too often, institutions and organisations only see what fits within their own frameworks of measurement and understanding. But much of the most meaningful change happens outside those frameworks.

If we are willing to look differently, we begin to see that creativity is already transforming the world.

(3) The Creativity Pioneers Fund is a global philanthropic initiative founded by the Moleskine Foundation in 2021 to support non-profit organizations using culture and creativity for social change

CC Building on your idea of "creative doing", how would you describe the current state of collaboration between creative individuals and organisations? More specifically, do you think the present moment is facilitating this kind of collaboration, or is it still difficult for creative people to find the right environments and structures to support socially driven projects?

come la capacità di sviluppare competenze creative: pensiero critico, creatività, apprendimento continuo, empatia e attitudine al cambiamento.

Si tratta di un cambiamento fondamentale. Le competenze tecniche tradizionali possono essere acquisite seguendo percorsi lineari. Le competenze creative, invece, si sviluppano in modo non lineare: coinvolgono atteggiamenti, sensibilità e modi di stare al mondo.

Alla Moleskine Foundation abbiamo affrontato questa sfida ponendoci una domanda: come possiamo democratizzare lo sviluppo delle competenze creative? Non è una questione geografica, ma una sfida che riguarda l'umanità nel suo insieme e che sta ridefinendo il modo in cui concepiamo l'educazione a livello globale.

Per noi, uno dei passaggi più importanti è stato iniziare a pensare all'educazione in termini quasi architettonici. Invece di creare iniziative isolate, abbiamo scelto di sostenere spazi in cui possano emergere il pensiero critico e l'immaginazione. Perché, in fondo, uno degli elementi più importanti dell'educazione è proprio l'ambiente in cui essa prende forma: l'atmosfera della classe, le relazioni che si instaurano e le interazioni che la attraversano. Sono questi gli aspetti che rendono realmente possibile lo sviluppo delle competenze creative. Per questo abbiamo deciso di sostenere spazi creativi già esistenti, in particolare quelli impegnati nel promuovere il cambiamento sociale.

ML La creatività, intesa come una delle competenze più importanti per le professioni del futuro, è al centro di molte riflessioni. Al tempo stesso, quando si parla di intelligenza artificiale, si sostiene spesso che non potrà essere sostituita dalle tecnologie generative. Qual è la sua visione dell'educazione alla creatività oggi?

AS La creatività, da sola, non può cambiare il mondo. Sono le persone a farlo, e la creatività svolge un ruolo fondamentale in questo processo.

Ciò che conta è comprendere il contesto in cui viviamo. Non si tratta di assumere una posizione ideologica sul fatto che la creatività possa o meno cambiare il mondo, ma di fare una constatazione pragmatica.

Viviamo in una fase storica che viene spesso descritta come imprevedibile. C'è un'immagine che aiuta a visualizzarla. Se rappresentassimo su un grafico il ritmo delle grandi innovazioni nel corso degli ultimi millenni, vedremmo una curva quasi piatta per gran parte della storia umana. Poi, con invenzioni come la ruota o la stampa, quella curva ha iniziato a salire. Nell'ultimo secolo l'accelerazione è diventata molto più marcata. Oggi è quasi verticale. Il cambiamento è continuo e trasformazioni profonde si verificano ogni giorno.

In un contesto come questo, le competenze necessarie per essere cittadini consapevoli e attivamente coinvolti nella società sono profondamente diverse da quelle richieste in passato. I sistemi educativi tradizionali, soprattutto in Occidente, si sono concentrati su un insieme relativamente ristretto di capacità e forme di intelligenza. Oggi abbiamo bisogno di attingere a uno spettro molto più ampio.

Questo significa riconoscere il valore dei saperi ancestrali e indigeni, dei linguaggi creativi e artistici e di altre modalità di interpretare il mondo, capaci di offrirci letture più ricche e sfumate della realtà. Tutto questo rientra in ciò che definiamo sviluppo delle competenze creative.



Poetics of Leadership gathering by Moleskine Foundation, 2026
Photo by Cartacarbone

IT Adama Sanneh

È interessante osservare come, negli ultimi decenni, la creatività sia stata spesso considerata una competenza secondaria o facoltativa, qualcosa di utile da affiancare a conoscenze tecniche ritenute più importanti. Eppure non c'è nulla di più concreto della creatività.

Alla Moleskine Foundation non parliamo nemmeno di *creative thinking* in senso stretto, perché l'espressione può essere fuorviante. La creatività non è soltanto qualcosa che si pensa: è qualcosa che si fa. È una pratica. Per noi si tratta sempre di *creative doing*, di fare creativo.

Nel momento che stiamo vivendo, e in particolare nell'era dell'intelligenza artificiale, investire nella creatività significa investire nella nostra umanità. Rafforzare ciò che ci rende umani non è un lusso: è una condizione necessaria per costruire una società capace di utilizzare tecnologie potenti come l'AI in modo responsabile ed efficace.

La nostra convinzione sull'importanza della creatività non nasce soltanto dalla teoria, ma dall'esperienza. Attraverso iniziative come *Creativity Pioneers* (3) abbiamo visto innumerevoli organizzazioni e attori culturali utilizzare la creatività per generare significativi cambiamenti positivi all'interno delle proprie comunità.

Per questo la domanda "La creatività può cambiare il mondo?" diventa meno astratta. La risposta è sì, ma dipende dallo sguardo che adottiamo. Troppo spesso istituzioni e organizzazioni riescono a vedere soltanto ciò che rientra nei propri framework di misurazione e interpretazione. Eppure, molti dei cambiamenti più significativi avvengono al di fuori di questi schemi.

Se siamo disposti a guardare in modo diverso, ci accorgiamo che la creatività sta già trasformando il mondo.

CC Riprendendo la tua idea di *creative doing*, come descriveresti oggi il rapporto tra individui creativi e organizzazioni? Più nello specifico, ritiene che il contesto attuale favorisca questo tipo di collaborazione oppure che, per le persone creative, sia ancora difficile trovare gli ambienti e le strutture capaci di sostenere progetti orientati al cambiamento sociale?

AS È esattamente questa la sfida con cui ci confrontiamo oggi. Purtroppo il momento attuale non favorisce questo tipo di collaborazione. Semmai, ne rende ancora più evidente l'urgenza e la necessità. Il vero compito, quindi, è rendere visibile questa esigenza e mostrare con chiarezza che è proprio questa la direzione di cui abbiamo bisogno.

Un esempio che cito spesso proviene dal World Economic Forum: se si osservano le dieci competenze più importanti per il lavoro del futuro, nove su dieci sono riconducibili alla creatività (4). La domanda diventa allora: dove si apprendono queste competenze?

Le scuole di design rappresentano una possibile risposta, a condizione che non riducano il design a un sistema codificato e limitante. La questione centrale riguarda la consapevolezza: riconoscere che il compito dell'educazione è cambiato.

Dobbiamo comprendere che l'efficacia di un percorso formativo non può essere ridotta ai risultati di test e valutazioni misurabili. Ed è proprio questo il difficile, perché significa mettere in discussione un intero sistema economico e educativo costruito attorno a determinati presupposti, a metriche e valutazioni standardizzate. Strumenti strutturati che, per molti aspetti, non colgono la complessità della realtà. Di conseguenza, innumerevoli storie individuali vengono modellate o limitate da questo sistema

AS This is exactly the challenge we are facing. Unfortunately, the current moment does not encourage this kind of collaboration. If anything, it makes it more urgent. It strengthens the case for it. So, the real task is to make that case visible and to show clearly that this is what is needed.

One example I often use comes from the World Economic Forum, if you look at the top ten skills for the future of work, nine out of ten are related to creativity (4). So, the question becomes: where do you learn those skills?

Design schools are a possibility when capable of avoiding turning design into a codified and narrow framework. The real issue is awareness: recognising that the task has changed. We need to understand that effectiveness cannot be reduced to measurable test scores.

And this is difficult, because it challenges an entire economic and educational system built on certain assumptions; metrics and standardised assessments. In many ways, constructed measures that do not capture the full picture. As a result, countless individual stories are shaped or limited by this system, and an enormous amount of talent is overlooked or lost. It's dramatic.

The hardest part is building the case, raising awareness, and finding people who are willing to take the risk and act with a certain degree of courage.

But I genuinely believe that by creating the right space, such as design schools do, something meaningful will happen. And perhaps that is where everything begins.

CC It feels that younger generations, who are so immersed in digital spaces, sometimes overlook the physical dimension of being together. How does this shift affect your idea of space, and the need to rethink educational models and evaluation systems?

AS That is the challenge. We are at a moment where many of these questions are, in fact, design challenges.

From an educational perspective, the contemporary context gives us an opportunity to rethink what education can be. It opens up new possibilities. However, I think we are likely to see a more top-down, commercially

(4) World Economic Forum, *Future of Jobs Report 2025*, 2025

e una quantità enorme di talento viene trascurata o dispersa. È qualcosa di drammatico.

La parte più difficile consiste nel rendere evidente tutto questo, accrescere la consapevolezza e trovare persone disposte ad assumersi dei rischi e ad agire con un certo grado di coraggio.

Credo però sinceramente che, creando lo spazio giusto, come le scuole di design possono fare, emergerà qualcosa di significativo. E forse è proprio da lì che tutto ha inizio.

CC Sembra che le generazioni più giovani, così immerse negli spazi digitali, tendano talvolta a trascurare la dimensione fisica dello stare insieme. In che modo questo cambiamento influenza l'idea di ripensare gli spazi e i modelli educativi e i sistemi di valutazione?

AS Questa è la vera sfida. Ci troviamo in un momento in cui molte di queste questioni sono, di fatto, sfide di progettazione.

Dal punto di vista educativo, il contesto contemporaneo ci offre l'opportunità di ripensare ciò che l'educazione può essere. Apre nuove possibilità. Tuttavia, credo che vedremo prevalere un approccio deciso dall'alto e guidato da logiche di mercato, soprattutto per quanto riguarda l'intelligenza artificiale.

Il rischio è che la domanda diventi: "Come possiamo fare ciò che già facciamo, ma a un costo inferiore?". Se questa sarà la direzione intrapresa, mancheremo completamente il punto e le conseguenze per la società potrebbero essere molto serie.

Esiste però un'altra strada: investire con ancora maggiore convinzione nella nostra umanità. Non perché si voglia resistere all'AI o rifiutarla, ma perché, se vogliamo sfruttarne appieno il potenziale, se vogliamo considerarla una delle più grandi opportunità che abbiamo mai avuto, allora dobbiamo essere pronti come esseri umani. Questo ci riporta, in un certo senso, a una concezione più filosofica della formazione: un percorso che ci aiuta a trovare un orientamento, a definire il nostro atteggiamento e il nostro modo di stare nel mondo, andando oltre le sole competenze tecniche.

Mi torna in mente un'osservazione di una mia collega di Città del Messico, Gabriella Gómez-Mont, straordinaria pensatrice ed ex Chief Creative Officer della città. Diceva che, di tanto in tanto, dovremmo ricordarci di non essere soltanto *homo economicus*, ma anche *homo sapiens*. Eppure gran parte del nostro sistema educativo continua a funzionare come se fossimo esclusivamente esseri economici, formando le persone principalmente per produrre.

Per molti aspetti, stiamo attraversando una profonda crisi di significato. E la domanda diventa: "Come possiamo rispondere a questa crisi?".

Credo che la risposta alle sfide del nostro tempo risieda, in modo molto profondo, in una rinnovata attenzione verso noi stessi e ciò che ci rende umani.

In questo contesto, l'educazione alla creatività diventa essenziale. Non è un elemento accessorio, ma una componente centrale nella costruzione del futuro che saremo in grado di abitare e, in ultima analisi, per la resilienza a lungo termine della nostra specie.

ML Come redazione di questo journal crediamo profondamente nella collaborazione come tratto distintivo dell'essere umano e nell'idea che le intelligenze plurali non operino mai in isolamento, ma si attivino reciprocamente attraverso lo scambio e l'interazione. Partendo da questa prospettiva, nel corso del tempo hai collaborato con designer e artisti come William Kentridge, Patricia Urquiola, Sigur Rós, Spike



The Poetics of Leadership event, Moleskine Foundation, 2026
Photo by Cartacarbone

Jonze e Giorgia Lupi. Come sono nate queste relazioni e dove ti hanno condotto?

AS Ciò che trovo particolarmente interessante è che, da tutte queste straordinarie menti creative, ho imparato una lezione fondamentale: la creatività è prima di tutto un modo di stare nel mondo, di guardarlo e di entrarci in relazione.

Questa prospettiva si riflette anche nel nostro lavoro come Fondazione. Crediamo che esistano già persone capaci di generare cambiamento attraverso la creatività e che stiano affrontando alcune delle sfide più urgenti della nostra società, dal cambiamento climatico alla democrazia, fino alla giustizia sociale. Lo fanno però a partire da una posizione profondamente diversa. Per me, questo cambio di approccio rappresenta uno strumento fondamentale da aggiungere all'insieme delle risorse di cui disponiamo per affrontare il cambiamento.

Un mio caro collega, Kumi Naidoo, attivista sudafricano che ha partecipato alla lotta contro l'apartheid e che successivamente ha guidato organizzazioni come Greenpeace e Amnesty International, esprime spesso questo concetto con grande chiarezza. Nell'ambito di un'iniziativa condivisa chiamata *Artivism*, ha affermato che l'arte, da sola, non risolverà nessuna delle sfide che affrontiamo, ma che la nostra incapacità di riconoscerne e valorizzarne il potere renderà quasi impossibile affrontarle con successo.

Credo che questo colga perfettamente il cuore della questione. Ogni volta che incontro persone creative come quelle che hai citato, mi appare evidente che ciò che conta davvero non è soltanto ciò che fanno, ma il modo in cui si rapportano al mondo.

C'è una cosa di cui sono piuttosto certo: in quella che definiamo l'era della creatività, il futuro non è più un punto lontano all'orizzonte. Quando frequentavo l'università, gran parte delle conversazioni riguardava ciò che sarebbe potuto accadere dieci anni dopo. Oggi, invece, il futuro prende forma giorno per giorno.

Da questo punto di vista, il nostro compito principale è assicurarci che le persone dispongano delle competenze, delle capacità e dei sistemi di supporto necessari per continuare ad apprendere, disapprendere e reimparare: un'idea formulata in modo molto efficace da Alvin Toffler, secondo il quale gli analfabeti del futuro non saranno coloro che non sanno leggere o scrivere, ma coloro che non sono capaci di adattarsi continuamente (5).

La vera domanda diventa allora: che cosa dobbiamo costruire, all'interno delle nostre comunità e delle nostre istituzioni, affinché le persone possano contribuire attivamente a dare forma al futuro che desiderano?

A volte questi temi possono sembrare astratti o lontani, ma in realtà rimandano a qualcosa di molto concreto: un cambiamento radicale nel modo in cui pensiamo l'educazione, quasi una rivoluzione copernicana.

Non si tratta semplicemente di digitalizzazione, apprendimento online o introduzione dell'intelligenza artificiale nelle aule. È qualcosa di molto più profondo: un ripensamento complessivo delle finalità dell'educazione, del suo funzionamento e dei tipi di esperienze, prospettive e forme di intelligenza che scegliamo di valorizzare e mettere in gioco.

CC Esatto, e c'è una crescente necessità di riorganizzazione e di individuare nuove forme di collaborazione, perché gli sforzi collettivi generano spesso più valore delle azioni isolate. In questo contesto, quale ruolo attribuisci alle istituzioni, in particolare a quelle che mettono a disposizione spazi

driven response, particularly when it comes to AI. The risk is that the question becomes: "How can we do what we already do, but more cheaply?" If that is the path we take, it will completely miss the point and it could have very serious consequences for society.

There is another path: doubling down on our humanity. Not because we want to resist or reject AI, but because if we are to harness its full potential, if we are to see it as one of the greatest opportunities we have ever had, then we need to be ready as human beings. This brings us back, in a way, to a kind of philosophical formation: a way of grounding ourselves, of shaping our attitude and our posture towards the world beyond purely technical skills.

This reminds me of something a colleague of mine, Gabriella Gómez-Mont—an exceptional thinker and former Chief Creative Officer for Mexico City—once said. She pointed out that, from time to time, we need to remember that we are not only *homo economicus*, but also *homo sapiens*. And yet, much of our education system still operates as if we were only economic beings, training us primarily to produce.

In many ways, we are facing a profound crisis of meaning. And the question becomes: how do we respond to that?

I believe the antidote to the challenges of our time is, quite fundamentally, a renewed investment in ourselves, focusing on what makes us human.

In this context, creative education becomes essential. It is not an accessory; it is central to shaping the kind of future we are able to inhabit, and, ultimately, to the long-term resilience of our species.

ML We, as editorial team of this journal, strongly believe in collaboration as a fundamental human trait, and in the idea that plural intelligences never operate in isolation, but activate one another through exchange and interaction. Building on this, you have collaborated with a number of designers and artists, such as William Kentridge, Patricia Urquiola, Sigur Rós, Spike Jonze and Giorgia Lupi. How were these relationships built, and where have they led you?

AS What I find particularly interesting is the idea that, from all these remarkable creative minds, I have learned that creativity is

e infrastrutture per l'apprendimento, come le scuole, nel sostenere lo sviluppo di queste capacità? Dove inizia la loro responsabilità e dove dovrebbe invece terminare?

AS Credo che il punto fondamentale sia piuttosto semplice: bisogna essere utili. Bisogna assumersi la responsabilità del ruolo che si occupa nel mondo.

Per me tutto comincia dall'origine, da come un'istituzione si concepisce e si posiziona. Parte da una chiara comprensione di sé, dalla consapevolezza della propria identità e del proprio ruolo all'interno di un determinato contesto. Questo comporta implicazioni precise e tende naturalmente ad attrarre alcune persone piuttosto che altre.

Il secondo elemento consiste nel comprendere la catena del valore di cui si fa parte. È un aspetto che molte organizzazioni trascurano. Spesso cercano di presidiare da sole l'intera catena del valore oppure operano in modo isolato, senza considerare realmente il sistema più ampio di cui fanno parte.

Quando si mettono insieme la consapevolezza del proprio ruolo e la comprensione della catena del valore, emerge una domanda fondamentale: qual è il vostro superpotere? Qual è l'unica cosa che siete davvero nelle condizioni di fare? È da lì che la missione diventa chiara, ed è lì che risiede la vera responsabilità di un'istituzione.

C'è poi un altro aspetto importante. Un'istituzione non dovrebbe rispondere soltanto a sé stessa o essere limitata dalle proprie regole interne. Deve rimanere connessa al contesto in cui opera ed essere capace di tornare regolarmente su queste domande, ridefinendo nel tempo e in modo dinamico la propria identità, il proprio ruolo, la propria funzione nella catena del valore e il proprio scopo.

Se un'istituzione riesce a fare questo, anche commettendo errori, ha la possibilità di rimanere in sintonia con il presente invece di restare intrappolata nella propria logica interna o in strutture ereditate dal passato. In caso contrario, le organizzazioni rischiano di costruire sistemi che finiscono per avere senso soltanto per sé stesse.

Una delle lezioni più importanti che ho appreso dai *Creativity Pioneers* riguarda proprio questa capacità di rimanere dinamici. A volte può sembrare qualcosa di caotico, persino eccessivo, ma racchiude un insegnamento fondamentale. Per molti di noi, l'idea di porre fine a un progetto viene percepita come un fallimento. Quello che ho capito, invece, è che operiamo all'interno di un contesto in continua evoluzione. Talvolta non si tratta di mantenere qualcosa in vita a ogni costo, ma di riconoscere che un'organizzazione potrebbe non essere più adeguata al contesto in cui opera, che i suoi valori si siano trasformati e che possa essere necessario evolvere o persino concludere il proprio percorso.

Un esempio significativo è quello dell'artista angolano Kiluanji Kia Henda, vincitore del *Creativity for Social Change Award* (6). Dopo la guerra civile fondò *Fuckin' Globo* (7), uno spazio culturale e artistico nato per favorire il riavvicinamento dei giovani e la ricostruzione di un senso condiviso di identità. Dopo diversi anni di attività, una sede fisica e un forte riconoscimento pubblico, i membri dell'organizzazione si resero conto collettivamente che stavano diventando un'istituzione in un modo che non rifletteva più il loro scopo originario. Così decisero di fermarsi.

Per me è una scelta radicale, quasi controintuitiva, ma profondamente significativa. Il punto è che tanto le organizzazioni quanto le istituzioni devono essere capaci di immaginare la

ultimately a posture, a way of seeing and engaging with the world.

This perspective is reflected in our work as an organisation. We believe that there are creative changemakers out there who are already addressing some of the most pressing challenges society faces; climate change, democracy, social justice... but they do so from a fundamentally different standpoint. That shift in posture, to me, is a crucial addition to the global toolbox for change.

A close colleague of mine, Kumi Naidoo, an influential activist from South Africa who played a role in the anti-apartheid struggle and later led organisations such as Greenpeace and Amnesty International, often articulates this very clearly. Through a shared initiative called *Artivism*, he has said that art alone will not solve any challenges, but our inability to harness the power of art will almost certainly prevent us from solving them.

I think that captures the essence of the argument. When I encounter these creative individuals, it becomes clear that what truly matters is not just what they do, but how they approach the world.

I do feel confident about one thing: in what we call the era of creativity, the future is no longer a distant point. When I was at university, most conversations focused on what might happen ten years from now. Today, the future is being shaped day by day.

From this perspective, our main task is to ensure that people have the skills, capabilities, and support systems to keep learning, unlearning, and relearning, an idea famously articulated by Alvin Toffler, who argued that the illiterate of the future would not be those who cannot read or write, but those who cannot continuously adapt (5).

So, the real question becomes: what do we need to put in place, within our communities and institutions, to enable people to actively shape the future they want to see?

These ideas can sometimes sound abstract or distant, but in reality, they point to something quite concrete: a fundamental shift in how we think about education, almost a Copernican revolution.

It is not simply about digitisation, online learning, or introducing AI into the classroom... It is much deeper; a complete rethinking of what education is for and how it should function, which experiences, perspectives and form of intelligences bring to the table.

Left: Artist Naala performing at Raw Rotations, the bi-monthly cypher and open mic event held in partnership with the Bureau of Silly Ideas. Raw Material Music & Media project, Creativity Pioneers Fund by Moleskine Foundation, 2025
Right: _MC and Producer Laughta, working with a student in one of Raw Material's two professional studios. Raw Material Music & Media project, Creativity Pioneers Fund by Moleskine Foundation, 2025
Photos by Oliver McKanzie

(5) Alvin Toffler. *Future Shock*, Random House, 1970

propria trasformazione al livello più profondo. È questa possibilità che crea le condizioni per un autentico dinamismo.

In ultima analisi, la responsabilità di un'istituzione dipende dal suo scopo. Se un'organizzazione nasce per servire una comunità, deve continuare a essere utile a quella comunità. Se invece nasce per preservare un'eredità o una tradizione, anche questo è legittimo, purché venga riconosciuto con onestà. Ciò che conta è chiamare le cose con il loro nome.

Il vero problema inizia quando le istituzioni, proprio come gli individui, sviluppano una sorta di falsa coscienza. Quando ciò accade, le cose smettono di funzionare.

Oggi la velocità del cambiamento rende queste incoerenze immediatamente visibili. Per questo chiarezza, capacità di adattamento e onestà non sono più qualità opzionali: sono diventate indispensabili.

ML Forse ciò che dobbiamo imparare è come coesistere. Sarebbe già un passo avanti significativo. Le istituzioni, le fondazioni e le organizzazioni si presentano attraverso forme e linguaggi molto curati, spesso progettati con grande attenzione. Ciò che rimane meno visibile è ciò che sta dietro a queste strutture. A volte si ha l'impressione che il "come" diventi così raffinato da nascondere il "chi".

AS Hai ragione. Personalmente, nutro una profonda fiducia nelle giovani generazioni, in particolare nella Generazione Z e persino nella Generazione Alpha. Anche se, da vecchio millennial, a volte mi sembra di non riuscire a decifrarne del tutto i codici, continuo a vedere qualcosa di importante.

Forse trascorrono troppo tempo connessi ai loro telefoni o appaiono meno coinvolti nella vita sociale, ma se osserviamo con maggiore attenzione emerge un quadro diverso. In luoghi come il Senegal, il paese d'origine di mio padre, molti giovani sono scesi in piazza per difendere la democrazia, e molti di loro hanno un'età sorprendentemente giovane. Lo stesso è accaduto in Kenya, dove movimenti guidati dalle nuove generazioni si sono mobilitati per chiedere un cambiamento. Questo livello di impegno diretto nella mia generazione era meno evidente.

Esiste quindi un'energia diversa e un diverso grado di consapevolezza. Questa spinta proveniente dalle giovani generazioni potrebbe favorire una maggiore trasparenza e autenticità. Credo che avrà un impatto concreto e che il nostro compito, soprattutto nell'ambito dell'educazione e delle istituzioni, sia creare le condizioni affinché queste generazioni possano sviluppare la capacità di comprendere, mettere in discussione e affrontare attivamente questi temi.





CC Exactly, and there is a growing need for reorganization, and find new forms of collaboration, because collective efforts often create more value than isolated actions. In this context, how do you see the role of institutions, particularly those that provide spaces and infrastructures for learning, such as schools, in supporting the development of these capabilities? Where does their responsibility begin, and where should it end?

AS I think the key point is quite simple: you have to be useful. You have to take responsibility for the role you play in the world.

For me, everything begins with the origin, with the posture of the institution. It starts with a clear understanding of yourself, your self-awareness, and your positionality as an institution. That comes with context, with implications, and it naturally attracts certain people rather than others.

The second element is understanding the value chain you are part of. This is something many organisations overlook. They either try to cover the entire value chain themselves, or they try to operate in isolation, without really considering the broader system they belong to. Once you combine the understanding of your value chain with your positionality, the question emerges: what is your superpower? What is the only thing you are in a position to do? From there, your mission becomes clear, and that is where your responsibility truly lies.

There is also another important aspect. An institution should not become accountable only to itself, or limited by its own internal rules. It needs to remain connected and capable of revisiting these questions consistently, with awareness, positionality, value chain, and purpose being reassessed over time in a dynamic way.

If an institution can do that, even while making mistakes, it has a chance of staying aligned with the present moment instead of becoming trapped in its own internal logic or inherited structures. Otherwise, organisations risk creating systems that only make sense to themselves.

One of the most powerful things I have learned from the Creativity Pioneers is precisely this sense of dynamism. At times it may seem chaotic, even excessive, but it carries an important lesson. For many of us, closing down a space feels like failure. But what I have realised is that we operate in a constantly evolving environment. Sometimes, it is not about keeping something alive at all costs. It is about recognising that an organisation may no longer fit its context, that its values have shifted, and that it needs to evolve or even come to an end.

A powerful example comes from an artist from Angola, Kiluanji Kia Henda, who received the Creativity for Social Change Award (6). After the civil war, he created an organisation called *Fuckin' Globo* (7), a cultural and artistic space aimed at reconnecting young people and rebuilding a sense of identity. After several years of success, with a physical space and strong recognition, they collectively realised that they were becoming an institution in a way that no longer reflected their original purpose. So, they chose to stop. To me, this is radical, almost counterintuitive, but also

(6) An initiative curated by the Democracy & Culture Foundation and the Moleskine Foundation in partnership with Art for Tomorrow
(7) Fuckin' Globo was an independent, multidisciplinary art project and exhibition born in Luanda, Angola, where young creators transform the abandoned rooms of the historic Hotel Globo into spaces for contemporary art

deeply meaningful. The point is that organisations as well as institutions need to be able to imagine their own transformation at the most fundamental level. That possibility creates the conditions for real dynamism.

Ultimately, the responsibility of an institution depends on its purpose. If an organisation is created to serve a community, then it must remain useful to that community. If, on the other hand, it is created to preserve a legacy, that is also valid, but it should be acknowledged honestly. What matters is calling things as they are. Because the real problem begins when institutions, like individuals, develop a kind of false consciousness. When that happens, things stop working.

Today, the speed of change exposes these inconsistencies very quickly, which is why clarity, adaptability, and honesty are no longer optional, they are essential.

ML Perhaps what we need to learn is how to coexist. That would already be a significant step forward. Institutions, foundations, organisations present themselves through certain formats, very well designed, but what sits behind them is less visible. Sometimes it feels as though the "how" becomes so refined that it hides the "who".

AS You are right. Personally, I have a deep trust in younger generations, especially Gen Z and even Gen Alpha. Even though, as an old millennial I get lost in translation, I still see something important there.

They might be overly connected to their phones or less socially engaged, but if we look more closely, we see something else. In places like Senegal, my father's country of origin, young people have taken to the streets to defend democracy, and many of them are incredibly young. The same has happened in Kenya, where youth movements have mobilised to demand change. This level of direct engagement was less visible in my own generation.

So, there is a different kind of energy and a different level of awareness. That pressure, coming from younger generations, may push towards greater transparency and authenticity. I believe it will have an impact and the role we play, especially in education and institutions, is to create the conditions where these generations can develop the capacity to understand, question, and act on these issues.

ADAMA SANNEH. Co-fondatore e CEO della Moleskine Foundation. Nel suo ruolo di leadership unisce competenze manageriali e studi culturali per promuovere il cambiamento sociale. Ha costruito una rete globale di creativi impegnati ad affrontare alcune delle sfide più urgenti del nostro tempo, dal cambiamento climatico alla giustizia sociale, dalla democrazia ai diritti umani. Ha conseguito titoli di studio presso la Bocconi School of Management e l'Università di Ginevra. Il suo percorso professionale spazia dallo sviluppo internazionale all'innovazione sociale, con esperienze di collaborazione con le Nazioni Unite e altre organizzazioni internazionali. Esplora l'intersezione tra creatività, cultura e impatto sociale, affermandosi come una voce di riferimento nel campo della leadership creativa, della filantropia e delle strategie ESG/CSR. Il suo lavoro è stato presentato da *The New York Times*, *Harvard Business School*, *Vogue*, *TEDx* e altre realtà internazionali. Fa parte del consiglio di amministrazione della *Philanthropy Europe Association* e della *Democracy and Culture Foundation*. Attraverso l'uso della creatività come forza per il bene comune, Adama ispira istituzioni, aziende e fondi a integrare purpose, creatività e impatto.

Right: Group portrait of Sankofa Surf Club Girls during training in Kokrobite. Surf Ghana project, Creativity Pioneers Fund by Moleskine Foundation, 2024 Photo courtesy of Surf Ghana


57

Considering the world as a classroom means recognising everyday experience as a continuous opportunity for learning. The process takes shape through a constant activity of exploration and engagement with our surroundings.

Observation is translated into practice through documentation and the creation of connections between different stimuli, thus fostering a more conscious perspective on reality.

Error should not be considered a limitation to learning, but rather a natural part of the process. Knowledge is therefore constructed through experience and active participation, allowing new realities to emerge.

The essay highlights how learning can develop across multiple contexts, extending beyond the spaces traditionally associated with education.

Curated by Celeste Caria
Fashion Designer

IT Considerare il mondo come un'aula significa riconoscere nella vita quotidiana una continua opportunità di apprendimento che prende forma attraverso un'attività costante di esplorazione e di relazione con ciò che ci circonda.

L'osservazione si traduce in azione attraverso la documentazione e la creazione di connessioni tra stimoli differenti, favorendo così una comprensione più consapevole della realtà.

L'errore non dovrebbe essere considerato un limite all'apprendimento, ma una parte naturale del processo stesso. La conoscenza si costruisce quindi attraverso l'esperienza e la partecipazione attiva, permettendo l'emergere di nuove realtà.

Questo Visual Essay evidenzia come l'apprendimento possa svilupparsi in una pluralità di contesti, estendendosi oltre gli spazi tradizionalmente associati all'educazione.

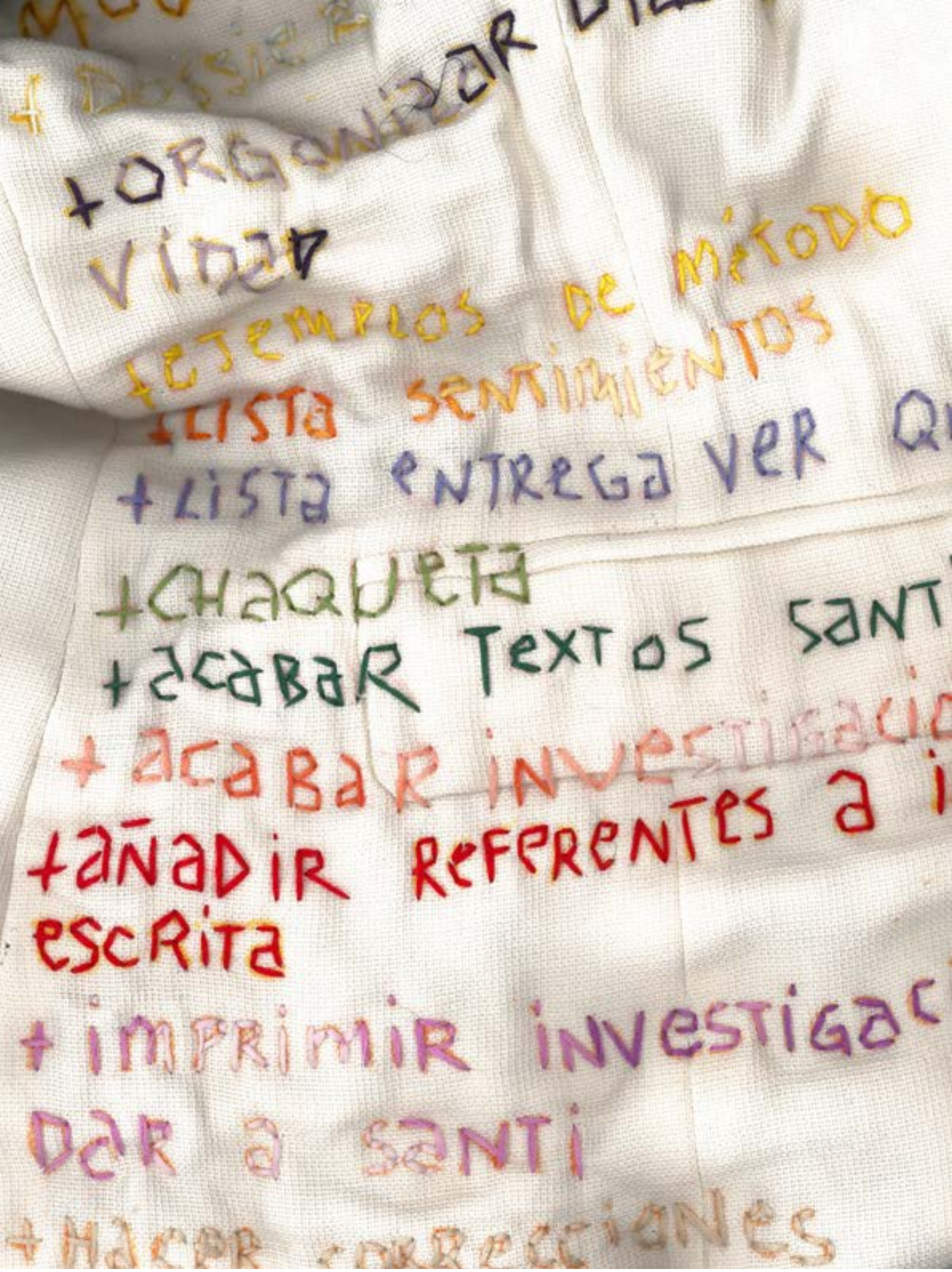

LA PUERTA
DE LA
CONFIANZA
PARA VOLVER
A CREER



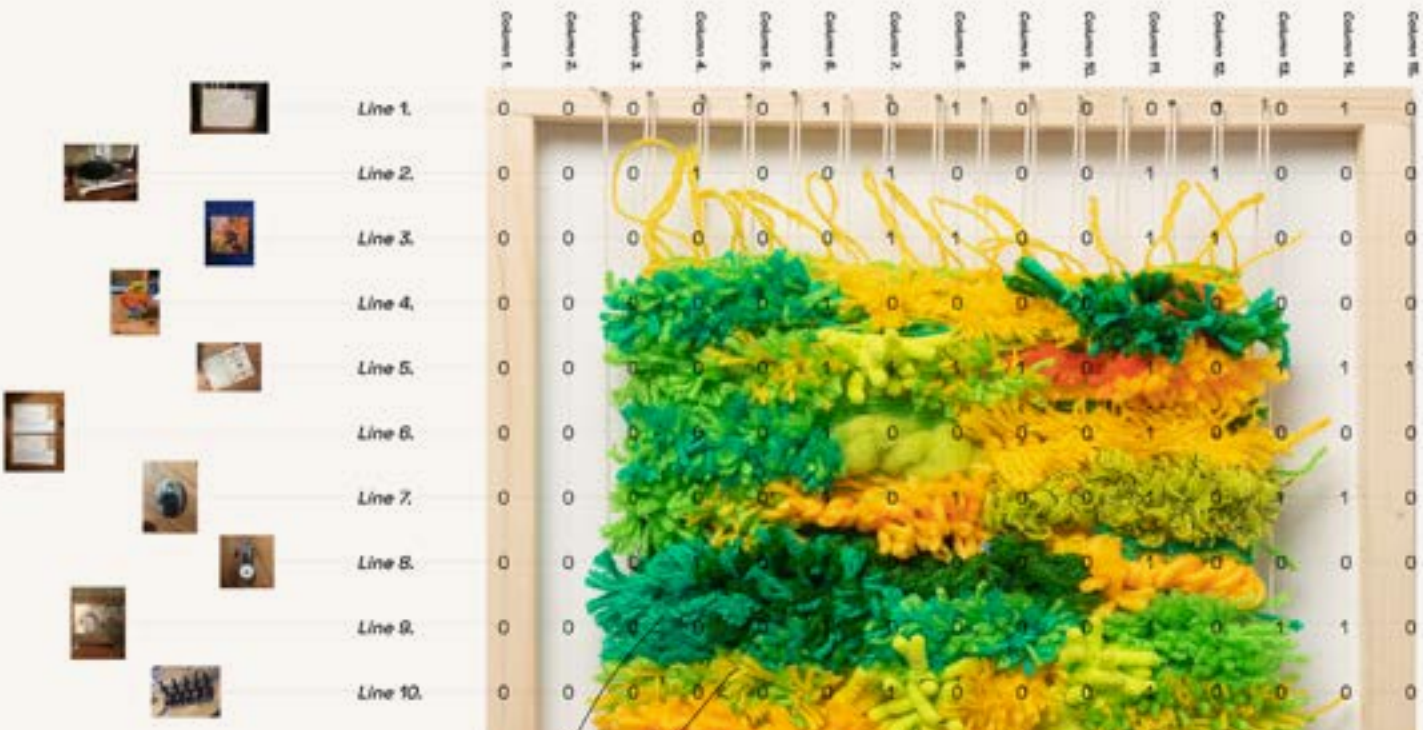






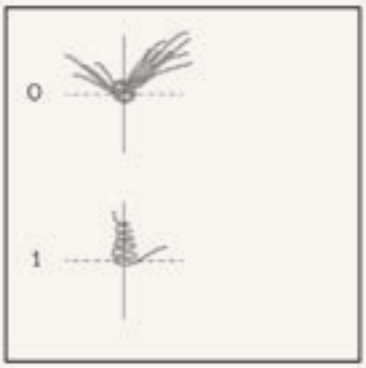

+ORGANIZAR
VIDEO
+EJEMPLOS DE MÉTODO
+LISTA SENTIMIENTOS
+LISTA ENTREGA VER
+CHAQUETA
+ACABAR TEXTOS SANT
+ACABAR INVESTIGACIO
+AÑADIR REFERENTES A I
ESCRITA
+IMPRIMIR INVESTIGAC
DAR A SANTI
+HACER CORRECCIONES



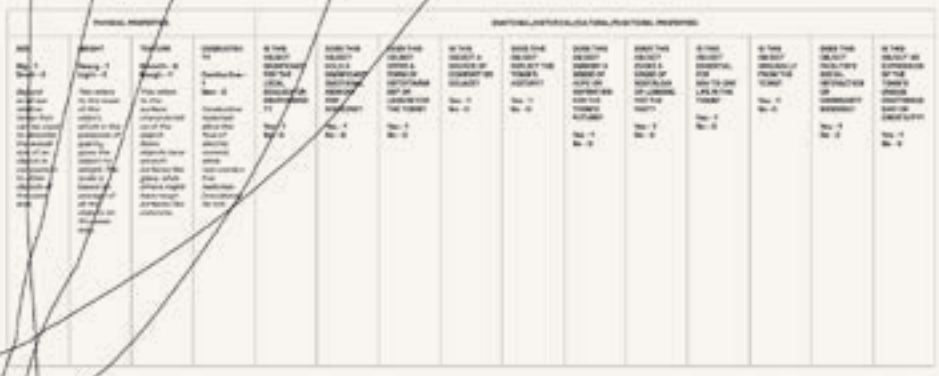


1. Objects Selection

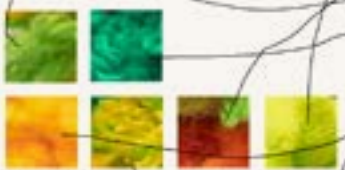
3. Data Matrix Construction



4. Binary Translation



2. Property Identification

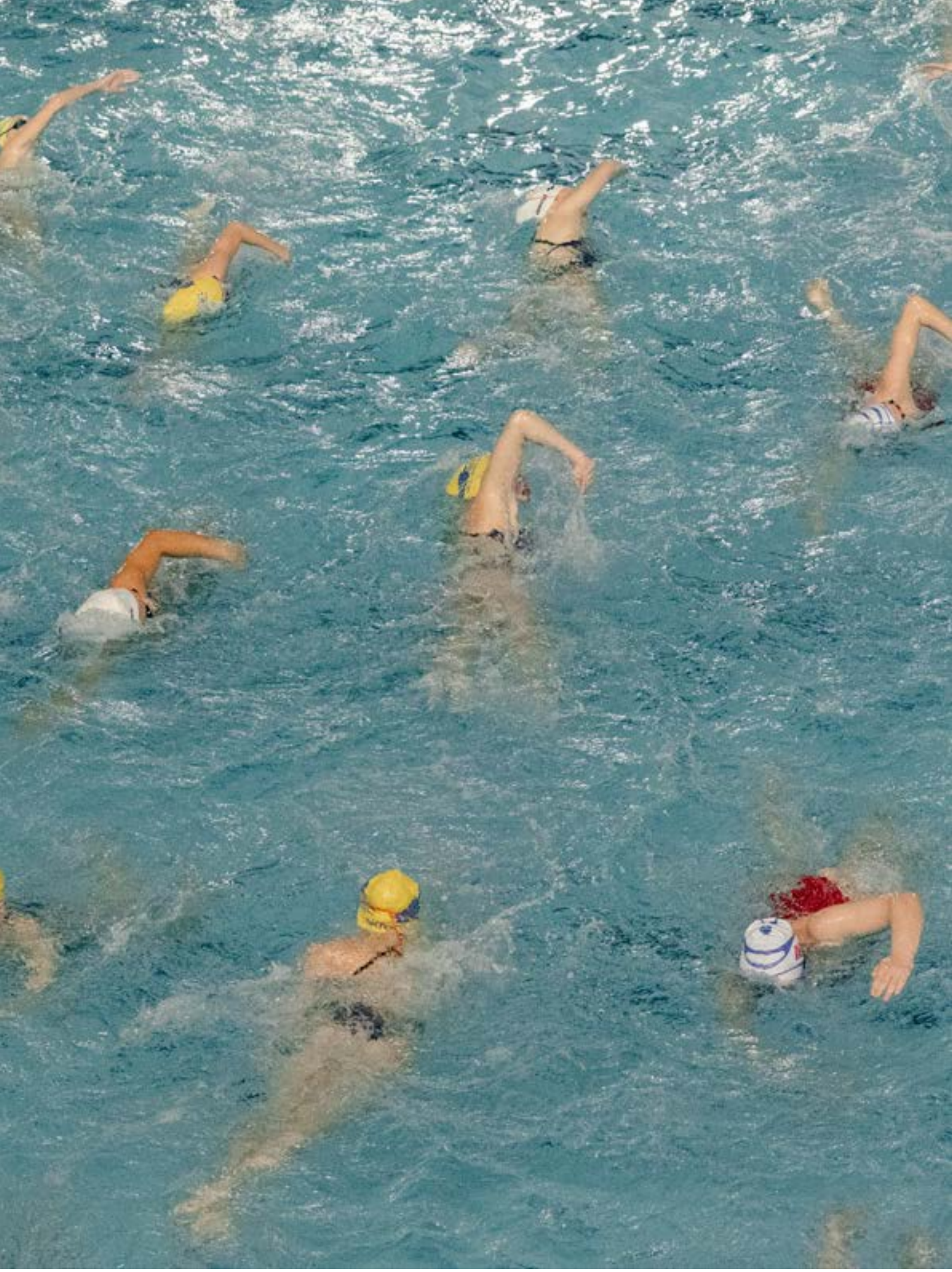


5. Weaving the Narrative

{7}

Lluis's Place



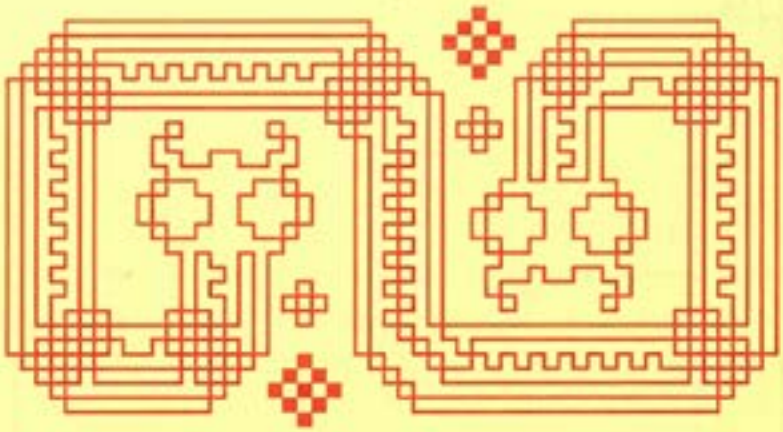


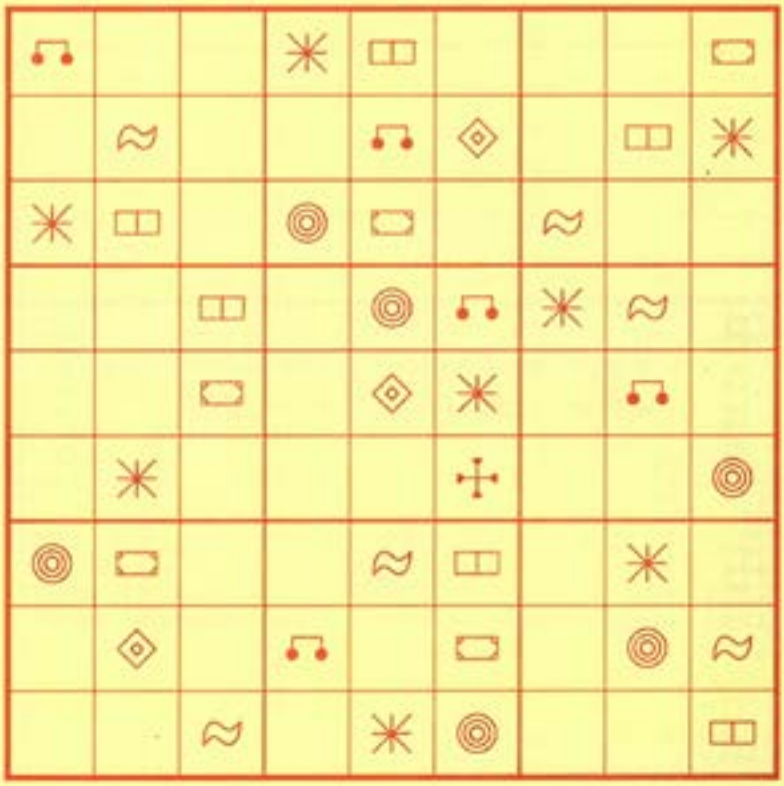






LEFT ❖ THE ❖ EARTHLY
WORLD AND JOINED THIS
OTHER ❖ ❖ DIMENSION







VIETATO CALPESTARE LE IDEE

Un atlante del dissenso 1905 – Presente

8 Mexico Olympics Student Protest, Atelier Populaire, 1968
9 Senza titolo, Barbara Krueger
10 Indians, Lex Drewinski
11 Victory, 1981
12 "United, Democratic, and Non-Sectarian Palestine", Ali Kazak, 1979
13 Bite The Hand, Rachel Romero, San Francisco Poster Brigade, 1979
14 Poor and Rich, Lex Drewinsky
15 [illegible] Vietnam
16 [illegible] 1971
17 Banana, Lex Drewinski
18 If it's your house, policemen or pigs, community control of police
19 [illegible] Emergency Campaign Committee, Anti-Apartheid
20 David King, 1980
21 Chilenskandalt, Klaus Staeck
A partir de [illegible] serán todos los pueblos [illegible] serán un poco más [illegible]
22 [illegible] 1976
23 [illegible] Luba Lukova
Earth [illegible] 31 New York City, Seymour Chwast, 1991
24 [illegible]
25 Peacekeepers, Lex Drewinski
26 Poster to Commemorate [illegible]
27 [illegible] National Children's Day
[illegible] National Revolution, [illegible] 5-1949
28 U.S. Gov't. Regulations [illegible] Printing of Obscene [illegible]
29 Dale Yisel Pinochet No!
30 [illegible], Niklaus Troxler, 1932
31 [illegible] ci sarà un sogno... [illegible] estare femminista, Archivio [illegible]
Premio Moroni, 1976
32 White power, R. Cobb, 1967
33 Bad Dreams, R. Cobb, 1985
34 They're Having Problems, R. Cobb, 1975
35 Thanksgiving, R. Cobb, 1975
36 "No More War" - Herb Lubalin, 1970
37 Per il Disarmo
38 Gulf Boycott Coalition, 1970
39 Creer Dos Empleos
40 Stop the massacre! Solidarity with Chile", World Federation of Democratic Youth, 1973
114 [illegible]

80 Dante ringhiera, 1945
81 The Bombing Begins in Five Minutes
82 Bring Us Together, 1970
83 Your Son Next, 1970
84 Connecticut Digital Archive
86 "Give Palestinian Children the Right to Live", PLO Poster
87 End Apartheid, Lincoln Cushing, 1985
88 A Poster of the Union of Women Work Committees'
89 Controcultura contronatura. Numero unico dei Fuori di Pisa in memoria [illegible]
90 United Nations High Commissioner for Refugees, Gavin Jantjes, 1977
91 Jornada continental di apoyo a vietnam, camboda y laos, Luis Balaguer, 1971
92 Now, 1963
93 NF = [Hitler] Anti-Nazi League, [illegible] King, 1978
94 Afghanistan bringt die jungs heim
95 Give, Tomi Ungerer, 1967
96 35 Stunden sind genug, Klaus Staeck
97 La lutte Continue, 1968
98 Racism, J. Victore, 1993
99 La Paix! La Terre en a marre de la guerre, 1989
100 No Nuclear
101 Jerome Considerant
102 La TV ignora le lotte dei metalmeccanici!, 1979
103 Je participe... Atelier Populaire, 1968
104 "Fighting Together", Poosat Tenaga
105 Pelaekis Indonesia Malaram, 1945
Deben ser lanzadas al frente de batalla todas las fuerzas del país capaces de trabajar, Jesús Forjans, 1970
106 No fuel for Apartheid
107 Anti-Apartheid Movement, 1970
108 I Cavalieri dell'Apocalisse (Albrecht Dürer), Klaus Staeck
109 Die Luft gehört allen, Klaus Staeck
110 Spoiling Mistakes Cost Lives
111 Collettivo Eni
112 Usi 8 marzo 1977
113 Make Every Day Earth Day!, Peter Max, 1992
[illegible]

151 Social Development - The Peoples' Right, Gladys Acosta, 1985
No all'Apartheid
Soutien au peuple chilien en lutte
Racism, Lex Drewinski, 1992
Amnesty International - Hammer, Hand, Foot, Ads of the World
156 War is Madness, Seymour Chwast, 1986
Torazine1_0058
Get Out! The Indies Must be Liberated, 1944
Give Mother The Vote, We Need It, Rose Cecil O'neil, 1915
Paratroops Descending on Palembang, T. Goro, 1942
Imag-Nation, 1970
Gay Rights are HumanRights, Jary Jamegans, 1977
Day of the Heroic Guerrilla, Elena Serrano, 1968
Anti-British Indian pre-independence poster, Indian Independence League, 1942
The British way of life 1974
Vietnam, faicemartello, 1967
Manifesti del movimento studentesco bolognese, 1967
Bodyparts, United Street Artists, Boston Cambridge, MA, c. 1982
Sudan, Luba Lukova, 1999
For the peaceful and independent reunification of Korea.
Earth day, Seymour Chwast
Toscani, Benetton, 1992
Amnesty International
Untitled ('Your body is a battleground), Barbara kruger
"Shar'shouh" Play Promotional Poster, Adnan Zubaidy
Lenin, Raul Martinez, 1970
Comunicato di Collettivo Lenin – Avanguardia Operaia
Shigeo Fukuda, 1979
Stop the Torture of South African Political Detainees!, David King, Anti-Apartheid Movement, 1977
Nie wieder Krieg, Käthe Kollwitz
"STOP" JOIN US TO STRIKE THE BRITISH", 1943
[illegible]

222 La voce del paese busta al fascismo, vignetta di Gal, 1[illegible]
Vermine Fasciste, [illegible]
Atelier Populaire, [illegible]
Poster direct[illegible] [illegible] estero
Pueblo
224
225 Votes for Women, 1903
226 Ammazzo, Hogre
227 Punkzine Riso e sorrisi Edizione Reazione, Edizioni creazioni anti-ufficiali Milano, 1984
228 End bad breath, Seymour Chwast, 1968
229 Periodicals 70s[illegible]
Zhongxian, 1971
230 Alfredo Rostgaard
231 The Struggle goes [illegible]
232 Subito il Voto
233 Potere operaio co[illegible]
234 Hunger Is Violence
235 Stop Forced Ster[illegible]
Press, ca. 1974
236 Capitalism is a dea[illegible]
237 Do Women Have T[illegible] Naked
Get Into the Mist, M[illegible]
238 girls, 1989
Solidarietà con la r[illegible]
popolo Cilena, 1973
239 Liberez Soledamos[illegible] 1985
240 Desarmament USA[illegible]
241 Resolutely suppor[illegible]
imperialist struggl[illegible]
Asia, Africa and La[illegible]
Ruizhuang
242 "WANTED for murder and torture" Irish prisoners', 1981
Black Power, Alfre[illegible]
1968
Adolf, der Übermensch
Mouvement contre le Racisme et pour l'Amitié entre les Peuples
Save the Rain, Friedensreich Hundertwasser, 1983
Hiroshima Appeals, 1984
Hiroshima appeals, Ikko Tanaka, 1968
Hiroshima Appeals, Yusaku Kamekura, 1983
250 Rich, Poor, "Keep Smiling," 1989
251 Space for Peaceful purposes
[illegible]

1 *Cultura Viva*, 2026
A collective design practice for a rural town in Argentina that explores how performing artistic and design practices can operate as a tool for community empowerment and production of agency in socially isolated communities. / Progetto di design collettivo per una comunità rurale in Argentina che esplora come le pratiche artistiche e progettuali possano diventare strumenti di emancipazione e di rafforzamento della capacità di agire in contesti caratterizzati da isolamento sociale.
by Jacinta Bosch
IED Milano – MA in Visual Communication

2 *Clear Sky*, 2020
A collaborative STEM learning project that invites students to imagine and design the sustainable cities of tomorrow, exploring how clean energy can power future urban environments across different landscapes and contexts. / Progetto collaborativo di apprendimento STEM che invita gli studenti a immaginare e progettare le città sostenibili del futuro, esplorando come l'energia pulita possa alimentare gli ambienti urbani di domani in contesti e paesaggi differenti.
by Teresa Colombo, Camilla Dotti, Filippo Fabulli, Alyssa Gagliardi, Carla Gandi, Edoardo Gouffran, Nicolò Mordacci, Francesca Pedrotti, Giacomo Pizzoni
IED Milano – BA in Product Design, Media Design and Design della Comunicazione

3 *TacTea*, 2023
A sensory experience that enhances tactile stimulation and helps alleviate stress in people with Autism Spectrum Disorder (ASD). / Un'esperienza sensoriale che valorizza la stimolazione tattile e aiuta ad alleviare lo stress nelle persone con disturbo dello spettro autistico (DSA).
by Mildred Taveras
IED Madrid – MA in Product Design

4 *Post-vision*, 2023
A colour chart/sampler that enables the knowledge of colour through the Braille language. / Una cartella colori che rende possibile la conoscenza e l'esplorazione del colore attraverso il linguaggio Braille.
by David Cabezuelo
IED Madrid – BA in Graphic Design

5 *Apnea*, 2026
A photographic project that explores synchronised swimming beyond competition, using intimate moments to reveal the bond of trust, support and camaraderie. / Progetto fotografico che racconta il nuoto sincronizzato al di fuori dell'aspetto della competizione, esplorando attraverso momenti intimi il legame di fiducia, sostegno e complicità.
by Agnese D'Angelo
IED Roma – BA in Photography

6 *Desastre*, 2026
Fashion collection that explores the transformational power of crises and imperfections on bodies, objects, and landscapes. / Collezione di moda che esplora il potere trasformativo delle crisi e delle imperfezioni sui corpi, sugli oggetti e sui paesaggi.
by Joane de la Quintana
IED Madrid – BA in Fashion Design

7 *La Dimensione del sogno*, 2026
A research book on a fashion collection inspired by dreams as a dimension of being —not limited to the experience of sleep, but as an inner space where desires, fears, thoughts and possibilities take shape. / *Research book* che accompagna una collezione di moda ispirata al sogno, inteso come dimensione dell'esistenza e non solo come esperienza del sonno: uno spazio interiore in cui desideri, paure, pensieri e possibilità prendono forma.
by Lea Vaccari
IED Milano – BA in Fashion Styling

8 *Unwoven Memories*, 2023
A new coded visual language created by transforming 260 everyday objects and collective memories into a tapestry that preserves and connects shared experiences. / Un nuovo codice visivo creato trasformando 260 oggetti quotidiani e memorie collettive in un arazzo che preserva e connette esperienze condivise.
by Thinh Truong
IED Barcelona – BA in Motion Graphics and Video

9 *Ad Aeternum*, 2020
Through the development of materials, this project investigates fashion as a second skin, examining how its inherent ephemerality, accelerated trend cycles, and constant production of desires reflect the anxieties §and contradictions of contemporary life. / Attraverso la sperimentazione sui materiali, questo progetto indaga la moda come una seconda pelle, analizzando come la sua intrinseca caducità, l'accelerazione dei cicli delle tendenze e la continua produzione di desideri riflettano le ansie e le contraddizioni della contemporaneità.
by Bianca Zagolin
IED São Paulo – BA in Fashion Design

10 *Apnea*, 2026
A photographic project that explores synchronised swimming beyond competition, using intimate moments to reveal the bond of trust, support and camaraderie. / Progetto fotografico che racconta il nuoto sincronizzato oltre l'aspetto della competizione, esplorando attraverso momenti intimi il legame di fiducia, sostegno e complicità.
by Agnese D'Angelo
IED Roma – BA in Photography

11 *Scandal*, 2023
The photography project understands the body as a cornerstone for the expression of personal and collective identities in contemporaneity. / Progetto fotografico che interpreta il corpo come elemento centrale per l'espressione dell'identità personale e collettiva nella contemporaneità.
by Matteo Ribet
IED Roma – BA in Photography

12 *Save the Children Research Award*, 2025
Four trophies designed together with children: a co-creation process that transforms an award object into a symbol of listening, participation, and shared imagination. / Quattro trofei progettati insieme ai bambini: un processo di co-creazione che trasforma un oggetto celebrativo in un simbolo di ascolto, partecipazione e immaginazione condivisa.
by Riccardo Amore e Isabella Chica Meneses
IED Roma – MA in Design for Children and BA in Product Design

13 *Forma*, 2021
A tool that guides children through an exploration process of their strengths and capabilities, while encouraging creativity, autonomy, and family support. / Strumento che accompagna i bambini in un percorso di scoperta delle proprie capacità e potenzialità, promuovendo al contempo creatività, autonomia e sostegno familiare.
by Beatriz Maldonado
IED Madrid – BA in Product Design

14 *Waisy*, 2024
Interactive multiplayer gamebook for educational purposes that immerses the participant in the world of Incan symbology. / Un *gamebook multiplayer* interattivo a scopo educativo che immerge i partecipanti nel mondo della simbologia inca.
by Laura Valdez
IED Barcelona – BA in Graphic Design

15 *Escondite secreto*, 2026
A furniture piece created during *Habitación de Ensueño* [Dream Room] project, which followed a co-creative design process in which children imagined their ideal bedroom, inspiring the development of full-scale prototypes through accessible materials and craft-based production. / Elemento di arredo sviluppato durante il progetto *Habitación de Ensueño* [Stanza dei sogni], ha seguito un processo di progettazione co-creativa in cui bambini e bambine hanno immaginato la loro cameretta ideale, dando vita a prototipi in scala reale sviluppati con materiali accessibili e pratiche artigianali.
by Leire Alarcón, Elisabeth Díez, María Ruiz
IED Kunsthal Bilbao – BA in Interior Design

16 *Pueblo*, 2026
An editorial project that treats storytelling not as a passive archive but as an active lens through which to understand the present. Across different publications, it highlights less dominant narratives of conflict, particularly those centred on dialogue, non-violent resistance, and alternative forms of world-building. / Progetto editoriale che interpreta la narrazione non come un archivio passivo, ma come una lente attiva attraverso cui leggere il presente. Attraverso diverse pubblicazioni, mette in evidenza narrazioni del conflitto meno dominanti, soprattutto quelle fondate sul dialogo, sulla resistenza non violenta e su modalità alternative di immaginare e costruire il mondo.
by Lorenzo Rubini
IED Torino – BA in Graphic Design

Interview by Laura Negrini







The School Today: a Lab for Democracy

Valentina Conte
Architect

Renovation of the studio space at the State Preschool and Primary School of Lampedusa (Agrigento), 2021
Project developed within the national *Fare Scuola* programme, promoted by Fondazione Reggio Children – Loris Malaguzzi Centre and Enel Cuore Onlus

VALENTINA CONTE. Graduated in Environmental Architecture in 2007 and specialised in Civil Architecture in 2010 at the Polytechnic University of Milan, she has worked since 2016 as an Architect and Project Manager at the Reggio Children Foundation, where she coordinates research projects that bring architecture and pedagogy into dialogue. She is also a lecturer on the Master's Programme in Design for Children at IED Roma.

What really makes an educational space a place for learning? And what role do architecture, objects, materials and relationships play in the way we begin to understand the world from early childhood? In this conversation with Valentina Conte, an architect specialising in the design of educational spaces at the Reggio Children Foundation, we explore —drawing on the experience of Reggio Emilia's nurseries and pre-schools and the values of the Reggio Emilia Approach— the school as a living ecosystem and the environment as an active part of educational processes. Rooted in a view of children as beings with great potential and holders of rights, the Reggio Emilia Approach recognises learning through the hundred languages shared by all human beings and through relationships with others. From the ethical value of beauty to the design of spaces, a journey towards rethinking educational settings as spaces for exploration, participation and possibility.

LN Today, how would you define the idea of school? I think neither of us would hesitate to describe school as the public space par excellence, but in your view, what is its most distinctive virtue?

VC For many years, I thought of school as a building. Today, after more than a decade working with the Reggio Children Foundation (1), I think of school above all as a system of relationships. My way of designing has changed, but also the way I look at the world.

In the Reggio Emilia Approach (2), everything begins with an image of the child before it begins with an idea of space. If we recognise children as competent, curious citizens with rights from birth, then the meaning of school also changes. It is no longer a place where knowledge is transmitted, but a context in which a community builds culture together.

When I think about school, I do not imagine only a building, but a set of relational architectures: partly physical and partly intangible frameworks that make encounters between people, ideas, languages and generations possible. Walls are not boundaries, but permeable membranes connecting inside and outside, the school and the city, the local and the global, the present and the future.

Carla Rinaldi, educator and Honorary President of the Reggio Children Foundation and Loris Malaguzzi Centre, describes school as a learning ecosystem. I like this image because it captures the idea of a living organism, made up of people, materials, nature, spaces, rhythms and relationships that are constantly evolving. Schools do not change because they follow educational or architectural trends. They change when they continue to question the present. Every era brings new questions and new responsibilities; what remains constant is the search for contexts in which people can grow and learn together.

(1) Reggio Children Foundation website: frchildren.org
(2) Reggio Children Srl page dedicated to the Reggio Emilia Approach: reggiochildren.it/reggio-emilia-approach

For this reason, when we design educational environments, we never begin with the shape of spaces or the arrangement of functions. We begin with a pedagogical question: what kind of learning experience do we want to make possible? Only afterwards do architecture, light, materials, furniture and the relationship with the landscape come into play. Space does not simply translate a functional programme; it makes an educational vision visible.

I believe this is the primary task of educational architecture today: not to design buildings, but to create places capable of evolving alongside the communities that inhabit them. A school that continues to engage in research will inevitably continue to transform itself.

LN At a time when learning is often associated with digital content and measurable performance, what does it mean to design environments that educate through relationships, the body and lived experience?

VC The more interconnected and unpredictable the world becomes, the more we need an education understood as a process of inquiry, one that helps people navigate complexity, embrace uncertainty, exercise critical and creative thinking, cultivate empathy and build meaning together.

In this context, designing learning environments means, first and foremost, creating the conditions in which relationships, curiosity, exploration and participation can flourish. It is about much more than organising functional spaces or integrating new technologies.

In the educational experience of my city, Reggio Emilia, we speak of the environment as a third teacher, because every one of its qualities, light, materials, transparency, opportunities for encounter, the presence of nature, aesthetic care, flexibility and adaptability, shapes and supports the ways in which children and adults relate both to one another and to knowledge. We consider a space "beautiful" when it invites exploration, makes learning processes visible and takes care of the wellbeing of those who inhabit it. By contrast, an "ugly" space is not necessarily neglected. It may be clean, orderly and even brand new. It is the classroom with desks lined up in rows facing the teacher's desk, illuminated by uniform fluorescent

Left: Renovation of Save the Children's Mums' Centre in the Zen 2 neighborhood in Palermo, 2023
Right: Renovation of the parent-child visiting space, *Stanze in Gioco*, at the Reggio Emilia city prison, 2023

IT Valentina Conte

Che cosa rende davvero uno spazio educativo un luogo di apprendimento? E quale ruolo hanno architettura, oggetti, materiali e relazioni nel modo in cui iniziamo a conoscere il mondo fin dall'infanzia? In questa conversazione con Valentina Conte, architetta specializzata nella progettazione di spazi educativi presso la Fondazione Reggio Children, esploriamo – a partire dall'esperienza dei nidi e delle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia e dai valori del Reggio Emilia Approach – la scuola come ecosistema vivo e l'ambiente come parte attiva dei processi educativi. Un approccio che riconosce bambine e bambini come soggetti portatori di diritti e grandi potenzialità, capaci di apprendere attraverso i cento linguaggi e nelle relazioni con gli altri. Dalla bellezza alla progettazione degli spazi, un viaggio per ripensare i luoghi dell'educazione come spazi di ricerca, partecipazione e possibilità.

LN Come definiresti oggi l'idea di scuola? Credo che entrambe non avremo alcuna esitazione nel considerare la scuola come lo spazio pubblico per eccellenza, ma a tuo parere quale è la sua più originale virtù?

VC Per molti anni ho pensato alla scuola come a un edificio. Oggi, dopo oltre dieci anni di lavoro con la Fondazione Reggio Children (1), penso alla scuola soprattutto come a un sistema di relazioni. È cambiato il mio modo di progettare, ma prima ancora è cambiato il mio modo di guardare.

Nel Reggio Emilia Approach (2) si parte sempre da un'immagine di bambino prima che da un'idea di spazio. Se riconosciamo bambine e bambini come cittadini competenti, curiosi e portatori di diritti fin dalla nascita, allora anche la scuola cambia significato. Non è più il luogo in cui si trasmettono conoscenze, ma un contesto nel quale una comunità costruisce cultura insieme.

Quando penso alla scuola non immagino quindi soltanto un edificio, ma un insieme di architetture relazionali: dispositivi in parte fisici e in parte immateriali che rendono possibile l'incontro tra persone, idee, linguaggi e generazioni. I muri non rappresentano un confine, ma una membrana permeabile che mette in relazione il dentro e il fuori, la scuola con la città, il locale con il globale, il presente con il futuro.

Carla Rinaldi, pedagogista e presidente onoraria della Fondazione Reggio Children – Centro Loris Malaguzzi, definisce la scuola un ecosistema di apprendimento. Mi piace questa immagine perché restituisce bene l'idea di un organismo vivo, fatto di persone, materiali, natura, spazi, tempi e relazioni che si trasformano continuamente. La scuola non cambia perché segue le mode pedagogiche, o le mode architettoniche, cambia se continua a interrogarsi sul presente. Ogni epoca porta nuove domande e nuove responsabilità; ciò che rimane costante è la ricerca di contesti nei quali sia possibile crescere e apprendere insieme.

Per questo, quando progettiamo ambienti educativi, non partiamo mai dalla forma degli spazi o dalla distribuzione delle funzioni. Partiamo da una domanda pedagogica: quale esperienza di apprendimento vogliamo rendere possibile? Solo dopo arrivano l'architettura, la luce, i materiali, gli arredi, la relazione con il paesaggio. Lo spazio non traduce semplicemente un programma funzionale, rende visibile una visione educativa.

Credo che oggi il compito dell'architettura educativa sia proprio questo: non progettare edifici ma creare luoghi capaci di evolvere insieme alle comunità che li abitano. Una scuola che continua a fare ricerca continuerà inevitabilmente anche a trasformarsi.





IT La scuola oggi: un laboratorio di democrazia

LN In un'epoca in cui l'apprendimento viene spesso associato a contenuti digitali e performance misurabili, cosa significa oggi progettare ambienti capaci di educare attraverso la relazione, il corpo e l'esperienza?

VC Più il mondo diventa interconnesso e imprevedibile, più serve un'educazione intesa come processo di ricerca, capace di formare persone in grado di leggere la complessità, di stare nell'incertezza, di esercitare il pensiero critico e creativo, di coltivare l'empatia e di costruire significati insieme agli altri.

In questo scenario, progettare ambienti di apprendimento significa prima di tutto creare le condizioni perché possano nascere relazioni, curiosità, ricerca e partecipazione: molto più che organizzare spazi funzionali o integrare nuove tecnologie.

Nell'esperienza educativa della mia città, Reggio Emilia, parliamo dell'ambiente come di un terzo educatore, perché ogni sua qualità (la luce, i materiali, le trasparenze, le possibilità di incontro, la presenza della natura, la cura estetica, la flessibilità, la trasformabilità...) orienta e sostiene il modo in cui bambini e adulti si relazionano tra loro e con la conoscenza. Consideriamo uno spazio "bello", uno spazio che invita all'esplorazione, che rende visibili i processi di apprendimento e che si prende cura del benessere di chi lo abita. Per contro, uno spazio "brutto", non è necessariamente uno spazio trascurato: può essere pulito, ordinato, persino nuovo. È l'aula con i banchi in fila rivolti alla cattedra, illuminata da neon uniformi che appiattiscono ogni cosa, con le finestre schermate perché il fuori distrae, le pareti coperte di cartelloni prestampati che parlano di ciò che i bambini dovrebbero sapere e non di ciò che stanno scoprendo, gli arredi fissi e uguali per tutti, i materiali chiusi negli armadi e disponibili solo su richiesta.

La bellezza non è un orpello, ma una qualità profonda dell'esperienza educativa. È il modo attraverso cui dichiariamo fiducia nei bambini e nei loro processi di ricerca. La bellezza diventa così una forma di rispetto e un invito a guardare il mondo con curiosità e meraviglia.

Penso a spazi nei quali il corpo, i sensi, il movimento e l'esperienza hanno un ruolo centrale. Del resto, è proprio attraverso il corpo che conosciamo il mondo fin dalla nascita: tocchiamo, osserviamo, ci muoviamo, sperimentiamo, formuliamo ipotesi. L'apprendimento nasce da questa continua interazione con le persone, con i materiali e con gli ambienti, e il progetto di spazi educativi ha la responsabilità di sostenerla, offrendo contesti aperti, capaci di accogliere la pluralità dei linguaggi con cui ciascun bambino costruisce la propria conoscenza.

Un'ultima cosa, perché l'equivoco è frequente: la bellezza di cui parlo non si compra. Non è un'aula con banchi costosi o attrezzature all'avanguardia; è uno spazio in cui ogni elemento è stato pensato, scelto, collocato e offerto ai bambini e ai ragazzi, con attenzione. Si tratta di cura, non di risorse.

LN Nel Reggio Emilia Approach bambine e bambini sono riconosciuti come soggetti competenti, portatori di diritti, che costruiscono conoscenza in relazione con gli altri e con l'ambiente. Se l'apprendimento è un processo di ricerca condiviso e non una trasmissione di informazioni, qual è il ruolo dell'educatore e dell'insegnante?

VC L'esperienza educativa della città di Reggio Emilia riconosce bambine e bambini come cittadini fin dalla nascita: portatori di diritti, competenti, curiosi e capaci di costruire cultura. Sono cittadini del presente, non del futuro. Partecipano alla vita della



comunità con i loro pensieri, le loro domande, le loro intuizioni e i loro cento linguaggi. È una visione che riconosce l'infanzia come una stagione della vita dotata di un valore proprio e, come afferma la Carta sull'Educazione di Qualità della Fondazione Reggio Children (3), come il DNA dell'umanità.

Da questa immagine di bambino discende anche una precisa idea di apprendimento e, di conseguenza, una precisa idea di spazio. Se il bambino è competente, allora l'ambiente non può limitarsi a ospitare l'educazione: deve diventare un interlocutore capace di sostenerla. Lo spazio non è mai un contenitore neutro, ma una dimensione progettuale che dialoga con i processi di conoscenza, li rende visibili, li provoca e li accompagna.

Imparare, in questa prospettiva, non significa ricevere informazioni da qualcun altro, ma costruire significati attraverso la ricerca. La conoscenza nasce dall'intreccio continuo tra osservazione, ascolto, esperienza, immaginazione e relazione. Bambine e bambini, ragazze e ragazzi, apprendono costruendo domande, formulando ipotesi, confrontandosi con il gruppo dei pari, con gli adulti, con i materiali, con gli spazi e con il mondo che li circonda. La conoscenza è una costruzione condivisa, alimentata da relazioni che coinvolgono persone, contesti e ambienti.

Riconoscere questa immagine di bambino significa riconoscere il suo diritto a partecipare alla costruzione del presente e a immaginare il futuro insieme agli altri, mettendo in gioco desideri, intuizioni, creatività, sensibilità e competenze. Ma significa anche assumersi la responsabilità di progettare contesti capaci di sostenere questa partecipazione.

In questa prospettiva cambia radicalmente anche il ruolo dell'insegnante. L'adulto non è più il depositario della conoscenza né colui che la trasmette in modo lineare, ma un ricercatore insieme ai bambini. Osserva, ascolta, documenta, rilancia problemi e domande, mette in relazione punti di vista differenti e crea connessioni tra le diverse zone prossimali di apprendimento. La sua responsabilità non consiste nel fornire risposte predefinite, ma nel costruire le condizioni affinché il pensiero possa evolvere, approfondirsi e trovare nuove direzioni.

Questa è una competenza profondamente progettuale. Richiede di saper leggere i processi, interpretare ciò che emerge, accogliere l'imprevisto e attribuire valore anche all'incertezza come parte generativa della ricerca. E richiede, allo stesso tempo, di progettare gli ambienti di apprendimento come paesaggi di apprendimento.

LN E come si progetta un paesaggio di apprendimento?

VC Dal punto di vista dell'architettura educativa, lo spazio diventa uno strumento di ricerca. La disposizione degli ambienti, la qualità della luce, dell'acustica, le trasparenze, la relazione tra interno ed esterno, la scelta di arredi e materiali, la presenza di atelier, di luoghi per il lavoro individuale e collettivo, la possibilità di trasformare facilmente i setting: ogni scelta progettuale orienta le possibilità di osservare, esplorare, incontrarsi, collaborare e costruire conoscenza.

Questi principi non riguardano esclusivamente i servizi educativi per l'infanzia, ma possono estendersi a tutti gli ambienti di apprendimento. Se li applichiamo alla scuola, l'aula può smettere di essere il luogo in cui si trasmettono discipline separate e diventare un ecosistema di ricerca, nel quale le discipline si trasformano in strumenti per interpretare la realtà. I confini tra le materie si fanno più permeabili, lasciando spazio a percorsi di indagine che intrecciano dati oggettivi e dati percettivi,

Di Onda in Onda – Atelier delle Acque e delle Energie, an interactive, educational science space located inside the historic 1922 Enel hydroelectric power plant in Ligonchio, 2025

lighting that flattens everything, with windows screened because the outside world is seen as a distraction, walls covered with pre-made posters that communicate what children are expected to know rather than what they are actually discovering, fixed furniture identical for everyone, and materials locked away in cupboards, available only on request.

Beauty is not a decorative extra. It is a profound quality of the educational experience. It is the way we express trust in children and in their processes of inquiry. Beauty becomes a form of respect and an invitation to look at the world with curiosity and wonder.

I imagine spaces where the body, the senses, movement and experience play a central role. After all, it is through the body that we first come to know the world: we touch, observe, move, experiment and formulate hypotheses. Learning emerges from this continuous interaction with people, materials and environments, and the design of educational spaces has a responsibility to support it by creating open contexts that embrace the many languages through which each child constructs knowledge.

One final point, because this misunderstanding is common: the beauty I am talking about cannot be bought. It is not about expensive furniture or state-of-the-art equipment. It is a space where every element has been thoughtfully considered, selected, placed and offered to children and young people with care. It is about attention, not resources.

LN In the Reggio Emilia Approach, children are recognised as competent individuals with rights, who construct knowledge through relationships with others and with their environment. If learning is a shared process of inquiry rather than the transmission of information, what is the role of the educator and teacher?

VC The educational experience of Reggio Emilia recognises children as citizens from birth: individuals with rights, who are competent, curious and capable of creating culture. They are citizens of the present, not simply of the future. They participate in community life through their ideas, questions, intuitions and their hundred languages.

This vision recognises childhood as a phase of life with intrinsic value and, as stated in the Reggio Children Foundation's Charter on Quality Education (3), as the very DNA of humanity.

IT La scuola oggi: un laboratorio di democrazia

pensiero scientifico ed esperienza estetica, osservazione e immaginazione, competenze e conoscenze. Un ambiente progettato in questo modo costruisce le condizioni affinché il rigore della conoscenza e la soggettività dell'esperienza possano dialogare continuamente, rendendo l'apprendimento un processo autenticamente condiviso, transdisciplinare e generativo.

LN Esistono molteplici forme di intelligenza che passano attraverso il movimento, i sensi, le emozioni e la manipolazione dei materiali. Come possiamo oggi valorizzare queste dimensioni dell'apprendimento, soprattutto in una società che tende a privilegiare ciò che è facilmente misurabile?

VC Il punto di partenza sono i *100 Linguaggi* di Loris Malaguzzi (4). I bambini si esprimono e conoscono il mondo attraverso una pluralità di linguaggi che si intrecciano e che sono speculari alle intelligenze multiple: il movimento, i sensi, le emozioni, la manipolazione della materia, la parola, il disegno, il gioco... Nessuno di questi è preparatorio agli altri. Il mio punto di osservazione non è quello del pedagogista, ma quello di chi progetta spazi di apprendimento, e da questa posizione i 100 Linguaggi sono prima di tutto una domanda rivolta allo spazio: se i bambini pensano anche con il corpo e con le mani, quali ambienti rendono possibile tutto questo, e quali invece lo impediscono?

Lo spazio ha un linguaggio silenzioso e potente che immediatamente racconta di noi, delle nostre intenzionalità e di quale idea di apprendimento abbiamo. Un'aula con banchi individuali rivolti verso la cattedra dice che si impara stando fermi, ascoltando, uno alla volta. Una stanza con tavoli diversi che possono cambiare disposizione a seconda delle proposte, scaffali aperti da cui i bambini possono prendere i materiali e averne cura, strumenti scientifici e tecnologici a disposizione e non chiusi in un laboratorio, dice il contrario.

Il mio ambito conosce bene la tendenza a privilegiare il misurabile. Una scuola viene progettata e valutata per metri quadri per alunno, numero di aule, conformità alle norme. Sono parametri necessari, ma non dicono nulla della qualità pedagogica di un ambiente: un edificio può rispettarli tutti e restare progettato e costruito per un apprendimento frontale che nega il corpo e i sensi. La nostra *Carta sull'educazione di qualità* lo dice con chiarezza quando riconosce nell'inadeguatezza delle strutture scolastiche, nella mancanza di spazi laboratoriali e all'aperto, una forma di povertà educativa, e quando afferma il diritto alla bellezza. Valorizzare i linguaggi significa allora spostare l'attenzione dagli standard alle condizioni: luce, materia, accessibilità, possibilità di trasformare, relazione con l'esterno, con il giardino, con la città, dal micro al macro. E significa progettare in modo partecipato, perché uno spazio pensato con chi lo abiterà è la prima, fondamentale, forma di ascolto.

Il compito di chi progetta spazi di apprendimento è dar forma a condizioni, occasioni di scelta, di confronto e di scoperta. La qualità dei linguaggi che una scuola sa rendere praticabili dipende in larga parte dalla qualità degli spazi che li ospitano, e questa qualità non si misura in metri quadri, ma si vede dalla serenità e dall'interesse con cui questi spazi vengono abitati.

LN Nel contesto della nostra collaborazione nel Master in Design for Children e ci interroghiamo spesso con i giovani professionisti sul valore della transdisciplinarità, immaginando la progettazione di oggetti e lo spazi in relazione ad un contesto educativo. Gli oggetti per l'infanzia sono spesso

From this image of the child emerges a precise idea of learning and, consequently, a precise idea of space. If children are competent, then the environment cannot merely host education; it must become an active interlocutor capable of supporting it. Space is never a neutral container. It is a designed dimension that enters into dialogue with processes of knowledge, making them visible, provoking them and accompanying them.

From this perspective, learning does not mean receiving information from someone else. It means constructing meaning through inquiry. Knowledge emerges from the continuous interplay of observation, listening, experience, imagination and relationships. Children and young people learn by asking questions, formulating hypotheses, engaging with their peers, adults, materials, spaces and the world around them. Knowledge is a shared construction, nourished by relationships involving people, contexts and environments.

Recognising this image of the child also means recognising their right to participate in shaping the present and imagining the future alongside others, bringing their desires, intuitions, creativity, sensitivity and abilities into play. At the same time, it means taking responsibility for designing contexts capable of supporting that participation.

Viewed in this way, the role of the teacher changes radically. The adult is no longer the holder of knowledge nor the person who transmits it in a linear way. Instead, they become a researcher alongside the children. They observe, listen, document, reframe questions and challenges, connect different viewpoints and build bridges between different zones of learning. Their responsibility is not to provide predefined answers, but to create the conditions in which thinking can develop, deepen and move in new directions.

This is a profoundly design-oriented competence. It requires the ability to read processes, interpret what emerges, welcome the unexpected and recognise uncertainty itself as a generative part of inquiry. At the same time, it requires the ability to design learning environments as learning landscapes.

(3) *Educational Manifesto – Quality Education, a Global Challenge* Charter [Carta *Educazione di Qualità, una sfida globale*], Reggio Children Foundation – Loris Malaguzzi International Centre, 2022
(4) The *Hundred Languages [I 100 linguaggi]* of Loris Malaguzzi are the central metaphor of the Reggio Emilia Approach

IT Valentina Conte

progettati come strumenti per imparare, ma anche come "interlocutori" che invitano il bambino a fare esperienza del mondo. Quale ruolo hanno gli oggetti e la materia nella costruzione della conoscenza? Possiamo parlare di una forma di intelligenza che emerge dalla relazione con le cose?

VC Nella nostra esperienza l'oggetto non trasmette conoscenza, è piuttosto uno strumento, un mediatore di esperienza. Sta tra il corpo e il mondo e decide come il mondo viene incontrato, con che peso, con che temperatura, con che resistenza alla mano. Harry Francis Mallgrave, in *L'empatia degli spazi* (5), riprende un'intuizione che la teoria dell'architettura conosce da più di un secolo e che le neuroscienze hanno confermato: comprendiamo le forme perché abbiamo un corpo. Non guardiamo uno spazio o un oggetto, lo simuliamo; ne sentiamo il carico, l'inclinazione, la tensione prima ancora di nominarli. Per il designer questo sposta l'attenzione dal significato dell'oggetto alla sua fisicità: la grana di una superficie, l'inerzia di una massa, il modo in cui uno spigolo invita o respinge il tocco. Vittorio Gallese e Ugo Morelli, in *Cosa significa essere umani?* (6), portano lo stesso principio alla radice: la conoscenza nasce dalla capacità di agire e muoversi, e la relazione non è qualcosa che si aggiunge all'individuo, ma ciò che lo costituisce. Se questo vale per la relazione con gli altri, vale anche per la relazione con le cose. Un bambino che solleva un'asse troppo lunga per le sue braccia non applica una nozione di equilibrio: la costruisce con i muscoli, e l'asse partecipa a quel ragionamento quanto lui. L'intelligenza, qui, non è nella testa e non è nell'oggetto. È nel contatto, nella relazione.

Questo cambia il modo di progettare. Un oggetto che ha una sola funzione dichiarata, che dice subito che cosa è e a che cosa serve, esaurisce la relazione nel momento in cui la avvia. Per questo lavoriamo spesso con oggetti polifunzionali e ibridi: un elemento che è insieme seduta, soglia e piano d'appoggio; un volume che non chiarisce se sia arredo o attrezzo; un materiale che sta a metà tra naturale e costruito. L'ibridazione non è un esercizio formale, è una scelta di progetto: togliere all'oggetto la sua definizione per restituirla a chi lo usa. Dove il disegno non dice tutto si apre lo spazio per l'interpretazione, e in quell'interpretazione c'è già un atto di conoscenza. Lo stesso vale per i materiali non finalizzati, come scarti, elementi naturali, componenti sciolti. Secondo l'esperienza dei centri Remida, nati sempre a Reggio Emilia e dedicati al riciclaggio creativo attraverso la raccolta di materiali di scarto industriale da trasformare in risorse per progetti educativi, creativi e culturali, i materiali destrutturati sono vere risorse intellettuali e creative: non prevedono una risposta giusta e, proprio per questo, mantengono aperta la possibilità di sbagliare, riprovare e trasformare.

Chi progetta oggetti e ambienti per l'infanzia dovrebbe partire da questi valori, non disegnare strumenti didattici, ma disegnare le condizioni di un incontro. E la qualità di quell'incontro dipende da quanto l'oggetto sa dire e da quanto sa lasciar dire.

LN Saper fare domande, affrontare l'incertezza e immaginare possibilità alternative. Come coltivare il pensiero critico e preparare bambini e bambine non semplicemente a adattarsi al mondo, ma a partecipare attivamente alla sua trasformazione?

VC Credo che il pensiero critico nasca vivendo esperienze che rendano legittime e supportino le domande, il dubbio e la ricerca. Educare al pensiero critico significa, prima di tutto, riconoscere bambini e bambine come soggetti competenti, capaci di

LN And how to design a learning landscape?

VC From the perspective of educational architecture, space becomes a tool for inquiry. The organisation of spaces, the quality of light and acoustics, transparency, the relationship between indoors and outdoors, the choice of furniture and materials, the presence of ateliers, spaces for individual and collective work, and the ability to easily transform settings, every design decision shapes opportunities to observe, explore, meet, collaborate and build knowledge.

These principles are not limited to early childhood education. They can be extended to all learning environments. Applied to schools, they allow the classroom to stop being a place where separate subjects are delivered and become instead an ecosystem for inquiry, where disciplines become tools for interpreting reality.

The boundaries between subjects become more permeable, creating room for investigations that weave together objective and perceptual data, scientific thinking and aesthetic experience, observation and imagination, skills and knowledge. An environment designed in this way creates the conditions in which the rigour of knowledge and the subjectivity of experience can remain in continuous dialogue, making learning a genuinely shared, transdisciplinary and generative process.

LN There are many forms of intelligence that are expressed through movement, the senses, emotions and the manipulation of materials. How can we give greater value to these dimensions of learning today, especially in a society that tends to privilege what can be easily measured?

VC The starting point is Loris Malaguzzi's idea of the *Hundred Languages* (4).

Children express themselves and come to know the world through a plurality of languages that are deeply interconnected and closely linked to the theory of multiple intelligences: movement, the senses, emotions, working with materials, language, drawing, play and many others. None of these is secondary to the others or merely a preparation for them.

IT La scuola oggi: un laboratorio di democrazia

interpretare la realtà, di formulare ipotesi, di mettere in discussione ciò che osservano e di costruire nuove possibilità insieme agli altri.

Ogni progetto educativo è, in fondo, un esercizio di cittadinanza: un'opportunità per sperimentare il fatto che il proprio pensiero può incidere sulla realtà e contribuire a trasformarla.

L'incertezza, in questa prospettiva, non rappresenta un ostacolo ma una risorsa. È lo spazio nel quale nascono le domande più interessanti, quelle che richiedono confronto, ascolto, osservazione e interpretazione. Quando un adulto rinuncia ad avere immediatamente la soluzione e sceglie di abitare l'incertezza insieme ai bambini, comunica che la conoscenza è un processo aperto, condiviso e in continua evoluzione.

Come architetta credo che anche lo spazio abbia una responsabilità fondamentale nella costruzione del pensiero critico. Gli ambienti possono favorire o limitare la curiosità. Possono invitare all'esplorazione oppure suggerire un unico modo di utilizzare materiali e luoghi. Uno spazio ricco di possibilità, flessibile, trasformabile, capace di rendere visibili i processi di ricerca e di mettere in relazione persone, materiali e linguaggi diversi, invita continuamente a porsi domande e a immaginare alternative.

In questo senso lo spazio diventa un vero laboratorio di democrazia: un luogo in cui ogni bambino può sperimentare che il proprio contributo ha valore e che la conoscenza nasce dall'incontro tra prospettive diverse.

My perspective is not that of an educator but of someone who designs learning environments, and from this position the *Hundred Languages* are, above all, a question addressed to space itself: if children think with their bodies and their hands as well as with their minds, what kinds of environments make this possible, and which ones prevent it?

Space has a silent yet powerful language. It immediately communicates who we are, what our intentions are, and what idea of learning we believe in. A classroom with individual desks facing the teacher tells us that learning happens by sitting still, listening and taking turns. A room with different tables that can be rearranged according to the activity, open shelves where children can freely access and care for materials, scientific and technological tools available as part of everyday learning rather than locked away in a separate laboratory, conveys a completely different message.

My field is very familiar with the tendency to privilege what can be measured. Schools are often designed and assessed in terms of square metres per pupil, the number of classrooms, or compliance with regulations. These are necessary parameters, but they tell us nothing about the pedagogical quality of an environment. A building may satisfy every requirement and still be designed around a teacher-centred model of learning that excludes the body and the senses.

Our *Charter on Quality Education* is very clear on this point when it identifies inadequate school buildings and the lack of workshop spaces and outdoor learning environments as forms of educational poverty, and when it asserts the right to beauty.

Valuing the *Hundred Languages* therefore means shifting attention away from standards and towards conditions: light, materiality, accessibility, adaptability, the relationship with the outdoors, with gardens and with the city, from the smallest to the largest scale. It also means designing through participation, because a space conceived with the people who will inhabit it is already, in itself, a fundamental act of listening.

The role of those who design learning environments is not to prescribe outcomes but to shape conditions, opportunities for choice, dialogue and discovery. The richness of the languages that a school makes possible depends largely on the quality of the spaces that host them, and that quality cannot be measured in square metres. It is visible in the sense of well-being, curiosity and engagement with which those spaces are inhabited.

LN We work together on the Master's programme in Design for Children, and we often reflect with young professionals on the value of transdisciplinarity, imagining objects and spaces in relation to educational contexts. Objects for children are frequently designed as tools for learning, but also as "interlocutors" that invite children to experience the world. What role do objects and materials play in the construction of knowledge? Can we speak of a form of intelligence that emerges through our relationship with things?

VC In our experience, an object does not transmit knowledge. Rather, it acts as a tool, a mediator of experience. It stands between the body and the world, shaping how the world is encountered: with what weight, what temperature, what resistance to the hand. In *The Empathy of Spaces*, Harry Francis Mallgrave (5) revisits an insight that architectural theory has known for over a century and that neuroscience has since confirmed: we understand forms because we have bodies. We do not simply look at a space or an object, we simulate it. We sense its weight, inclination and tension before we even have words for them. For designers, this shifts attention away from what an object means and towards its physicality: the texture of a surface, the inertia of a mass, the way an edge invites or discourages touch. In *What Does It Mean to Be Human?,* Vittorio Gallese and Ugo Morelli (6) extend this same idea to its roots: knowledge arises from the capacity to act and move, and relationships are not something added to the individual but something that fundamentally constitutes who we are. If this is true of our relationships with other people, it is equally true of our relationships with things. A child lifting a plank that is too long

Renovation of the outdoor space at the Sampieri Preschool, Scicli (Ragusa), 2017. Spatial intervention developed within the national *Fare Scuola* programme, promoted by Fondazione Reggio Children – Loris Malaguzzi Centre and Enel Cuore Onlus

(5) Harry F. Mallgrave, *L'empatia degli spazi. Architettura e neuroscienze* [*The Empathy of Spaces: Architecture and Neuroscience*], Raffaello Cortina Editore, 2015
(6) Vittorio Gallese e Ugo Morelli, *Cosa significa essere umani? Corpo, cervello e relazione per vivere nel presente*, [*What Does It Mean to Be Human? Body, Brain and Relationships in the Present*], Raffaello Cortina Editore, 2020



for their arms is not applying a pre-existing concept of balance. They are constructing that knowledge through their muscles, and the plank participates in that reasoning as much as the child does. Intelligence, in this case, resides neither in the head nor in the object. It exists in the interaction, in the relationship itself.

This changes the way we design. An object with a single declared function, one that immediately explains what it is and what it is for, exhausts the relationship at the very moment it begins. For this reason, we often work with multifunctional and hybrid objects: an element that is simultaneously a seat, a threshold and a surface; a volume that makes it unclear whether it is furniture or equipment; a material that exists somewhere between the natural and the manufactured. Hybridisation is not a formal exercise. It is a design strategy. It removes a fixed definition from the object and returns it to the user. Wherever design does not say everything, a space for interpretation opens up, and that act of interpretation is already an act of knowledge-making. The same applies to open-ended materials: industrial leftovers, natural elements and loose parts. The experience of the Remida centres, established in Reggio Emilia and dedicated to creative recycling, has shown that unstructured materials are genuine intellectual and creative resources. They do not imply a correct answer and, precisely because of this, they keep open the possibility of making mistakes, trying again and transforming ideas.

Those who design objects and environments for children should begin with these values. The task is not to design teaching tools but to design the conditions for an encounter. And the quality of that encounter depends both on what an object communicates and on what it leaves unsaid.

LN Knowing how to ask questions, deal with uncertainty and imagine alternatives. How can we cultivate critical thinking and prepare children not simply to adapt to the world, but to participate actively in its transformation?

VC I believe critical thinking develops through experiences that legitimise and support questions, doubt and inquiry. Educating for critical thinking means, first and foremost, recognising children as competent individuals who are capable of interpreting reality, formulating hypotheses, challenging what they observe and building new possibilities together with others.

Every educational project is, ultimately, an exercise in citizenship: an opportunity to experience the fact that one's own thinking can influence reality and help to transform it.

From this perspective, uncertainty is not an obstacle but a resource. It is the space in which the most interesting questions emerge, the ones that require dialogue, listening, observation and interpretation. When adults give up the need to have an immediate answer and choose instead to inhabit uncertainty alongside children, they communicate that knowledge is an open, shared and constantly evolving process.

As an architect, I believe that space also carries a fundamental responsibility in the development of critical thinking. Environments can either encourage or restrict curiosity. They can invite exploration or suggest that there is only one correct way to use materials and places. A space rich in possibilities, flexible, adaptable, capable of making processes of inquiry visible and of connecting people, materials and different languages, continually encourages questions and the imagining of alternatives.

In this sense, space becomes a genuine laboratory of democracy: a place where every child can experience that their contribution matters and where knowledge emerges through the encounter between different perspectives.



Educational Research Centre of Fondazione Reggio Children in Reggio Emilia.
A place dedicated to quality education, solidarity, social and environmental sustainability, and creative learning, 2023

Read Reggio Children's *Quality Education, a Global Challenge* Charter:
/ Leggi la Carta *Educazione di Qualità, una sfida globale* di Reggio Children:

VALENTINA CONTE. Laureata nel 2007 in Architettura Ambientale, specializzata nel 2010 in Architettura Civile al Politecnico di Milano, dal 2016 Architetto e Project Manager di Fondazione Reggio Children, coordina i progetti di ricerca che mettono in dialogo architettura e pedagogia. È docente del Master in Design for Children presso IED Roma.

Interview by Irene Guerrieri







You Can Educate Through Play

Luca Boscardin
Toy Designer and Illustrator

LUCA BOSCARDIN. Toy Designer, illustrator, and icon designer for PHILIPS. His creations are exhibited at the Vitra Design Museum, La Triennale, and MoMA in New York. He has published with Corraini Edizioni, given a TEDx talk, and teaches at IED Roma. *Animal Factory*, one of his latest projects, is a playground for both children and adults that is currently being installed in parks across Europe, designed for Magis. He recently designed the playground for the Pecci Museum in Prato, together with Ecol Studio, and is currently designing the playground for Arte Sella. He regularly collaborates with Palazzo Grassi, Punta della Dogana, Arte Sella, Triennale, and Erickson, developing workshops for both children and adults.

Whenever I stop to observe the people around me, which happens quite often when I'm travelling, walking through the city, sitting in a café, or simply spending time outdoors, I like to imagine what they were like as children. I start to transform them. I remove beards, moustaches and glasses, get rid of grey hair where there is any, or add new hair, brown, black, blonde or red, where there is none left. I soften their features, making them more childlike, fresh and open, as if turning back time. And I wonder: what kind of child were they? It's a purely imaginative exercise, but one I find endlessly enjoyable. Through imagination, adults I have never met take on new appearances, sometimes funny, others touching, and become the protagonists of stories that never existed before.

IG When I met you, Luca, I found myself playing exactly this game. I imagined you as a cheerful child: reasonably tall, slim, endlessly curious and full of energy. Whether I got it right doesn't matter, because it is simply the imaginative picture I formed of you as a child.

I have no idea whether the young Luca already knew what profession you would eventually pursue, or that you would go on to collaborate on such important projects. What I do know is that some of the qualities that define you today seem rooted in yout childhood, in your playful nature and extraordinary curiosity.

I can say something similar about myself. As a child, I invented and built my own toys and games. I was always surrounded by paper, cardboard, paints, scissors, glue, elastic bands and sticky tape. Today, those very same materials still occupy a large part of my desk. What do you remember about your childhood, and what were your favourite games?

LB I was skinny as a child too. I had a short brush cut that stuck up in every direction, and I was always full of energy and enthusiasm, just as I am today. More than anything, though, I was tall, the tallest kid in the class throughout primary and secondary school. Then I stopped growing at 170 centimetres and suddenly became short. During the fifteen years I spent living in the Netherlands, a country full of very tall people, those 170 centimetres felt even shorter. Now that I'm back in Italy, it almost feels as though I've grown again.

I was also building games as a child. My grandmother's garden in the mountains was a place of constant adventure, full of treasures and discoveries. But what I remember most is drawing. I drew all the time.

I still have a huge drawing made by taping together twenty sheets of A4 paper. It was filled with little stick figures battling across page after page. I was playing while I was drawing. Once I had completed the first row of four sheets, I created a second level in the sky, and the battle moved into the air with flying dragons, helicopters and other vehicles. Then it shifted underground, before returning to the sky, this time into outer space, and then back underground again, so deep that it reached prehistoric times and the world of dinosaurs.

Zookids collection by Irene Guerrieri for Sevi/Trudi, 2002

It was a game, but looking back it already had a design method of its own. I built a world, allowed it to grow, added new layers and new possibilities, invented rules and characters and, most importantly, constantly searched for ways to go beyond what I had just imagined.

Thinking about it now, I realise that big drawing already contained much of what I still do today: drawing to think, building to play, and playing in order to keep inventing.

IG What a designer brings to their projects is, above all, their personal story: the vocabulary they have acquired, the memories they hold, and their ability to connect them in unexpected and innovative ways.

Becoming a designer for children is rarely accidental. It grows out of a particular sensitivity and a deep connection with that world. Perhaps it happens to those who have managed to maintain an open dialogue with their inner child, nurturing that natural ability to link memories and experiences in imaginative and surprising ways. This is exactly what I encourage my students to do before embarking on any design project.

A designer working for children must be able to look at the world with the same eyes and the same curiosity as a child. Unfortunately, this is something we often lose as we grow older. Schools rarely encourage to preserve it, prioritising efficiency and performance instead, placing the achievement of results above the value of the experience itself.

How could compulsory education change in order to nurture children's imagination, which is still too often treated as something to correct, contain or channel into predefined rules in order to produce capable and productive individuals?

LB In my view, school should be a playground for curiosity, imagination and, ultimately, knowledge. There should be more room for experimentation, for making mistakes, for trying things out, and for playing without necessarily having a clearly defined objective. Theoretical lessons should alternate with practical ones, where open-ended experimentation plays a central role.

Every student is different, with their own talents, abilities and interests. Each person should be given the tools and the time they need to

IT Luca Boscardin

Ogni volta che mi fermo a osservare le persone intorno a me, e mi capita spesso, soprattutto quando sono in viaggio o mentre cammino per la città, in un luogo chiuso come un bar o un ristorante, oppure all'aperto, mi piace immaginare come fossero da bambini. Nel mio immaginario, allora, comincio a trasformarle: tolgo barbe, baffi e occhiali, elimino i capelli bianchi, quando ci sono, oppure ne aggiungo di nuovi, castani, neri, biondi o rossicci, là dove ormai non ce ne sono più. Cerco di rendere i tratti del viso più morbidi, infantili, freschi, quasi a riportarli indietro nel tempo. E mi chiedo: che tipo di bambini saranno stati? È un esercizio di pura fantasia che mi diverte moltissimo. Figure adulte che non conosco affatto, attraverso la mia immaginazione, acquistano nuove sembianze, a volte buffe, a volte tenere, e finiscono per diventare protagoniste di storie che prima non esistevano.

IG Quando ti ho incontrato, Luca, ho fatto partire questo stesso gioco. Ho immaginato che fossi un bambino allegro, mediamente alto, magro, estremamente curioso e vivace.
Non so se ci ho azzeccato, ma questo alla fine mi interessa relativamente, perché questa è la visione immaginativa e fantasiosa che ho avuto io di te bambino. Non saprei neanche se il Luca bambino già conoscesse la professione che avresti intrapreso e le collaborazioni importanti che avresti realizzato, ma so di certo che alcune tue caratteristiche provengono dalla tua infanzia, dal tuo vissuto giocoso e dalla tua straordinaria curiosità.
Anche di me posso dire un po' lo stesso: da bambina ho inventato e costruito i miei giochi. Non sono mai mancati attorno a me carta, cartoni, colori, forbici, colla, elastici e nastro adesivo. Oggi sulla mia scrivania ancora ci sono in presenza massiccia gli stessi materiali.
Cosa ricordi della tua infanzia e quali sono stati i tuoi giochi preferiti?

LB Ero magro anche da piccolo, avevo i capelli a spazzola, sparati all'insù, sempre carico ed entusiasta, proprio come oggi. Ma soprattutto ero alto,il più alto della classe, sia alle elementari che alle medie. Poi quei 170 cm si sono fermati e sono diventato basso. Nei miei 15 anni passati in Olanda, terra di altissimi, quei 170 cm sono stati davvero pochi; ora che sono rientrato in Italia, è come se fossi un po' ricresciuto.

Già da bambino costruivo giochi. Il giardino della nonna, in montagna, era un'avventura continua, ricca di cimeli e scoperte. Ma soprattutto conservo il ricordo di quanto disegnassi. Disegnavo tantissimo.

Ho ancora con me un mega-disegno, composto da 20 fogli A4 attaccati con il nastro adesivo. Disegnavo tanti omini stilizzati che combattevano, foglio dopo foglio. Giocavo mentre disegnavo. Una volta completata la prima linea di quattro fogli, ho creato un secondo livello, nel cielo, e la battaglia è diventata aerea, con draghi volanti, elicotteri e vari veicoli. Poi si è spostata sottoterra, per tornare di nuovo nel cielo, questa volta nello spazio, e poi ancora sottoterra, così in profondità da arrivare addirittura nella preistoria, in mezzo ai dinosauri.

Era un gioco, ma aveva già un suo metodo progettuale: costruivo un mondo, lo facevo crescere, aggiungevo nuovi livelli e nuove possibilità, inventavo regole e personaggi e, soprattutto, cercavo continuamente un modo per andare oltre quello che avevo appena immaginato.

A pensarci oggi, mi sembra che in quel grande disegno ci fosse già molto di quello che faccio ancora adesso: disegnare



Faces in My Food by Irene Guerrieri, 2013

pursue their own goals and find their own sense of satisfaction. That is what encourages engagement and genuine interest.

Perhaps schools should worry a little less about bringing everyone to the same destination and a little more about giving each individual the chance to discover how far they can go.

IG Our society needs a greater capacity for imagination. Children need opportunities to express themselves freely and to listen more carefully to their own physical, sensory and emotional needs.

We understand reality through all five senses, yet we often forget this. We learn and acquire knowledge through sight, touch, hearing, smell and taste. The last two, smell and taste, are usually overlooked, despite the fact that they are deeply connected to memory and experience. Through these sensory encounters we learn about our emotions, who we are, and what we need. A designer for children should think first about the experiences they want children to have, and only afterwards about materials and forms.

Do you think schools should teach more through memorable sensory

per pensare, costruire per giocare e giocare per continuare a inventare.

IG Quello che un designer porta nei suoi progetti è soprattutto la sua storia personale, il lessico acquisito, i dati nella memoria e la capacità di saperli connettere in modo innovativo.
Diventare designer per l'infanzia non è casuale, ma nasce da una particolare sensibilità e una diretta connessione verso quel mondo. Forse capita proprio a chi ha saputo mantenere sempre un dialogo aperto con la propria anima infantile, curando e alimentando quella naturale propensione a connettere dati della memoria in modo fantastico e inaspettato. Questo è ciò che insegno a fare ai miei studenti nei miei workshop prima di intraprendere qualsiasi progetto.
Un designer per l'infanzia deve saper guardare il mondo attorno a lui con gli stessi occhi e la stessa curiosità di un bambino.
Capacità che purtroppo si perde crescendo perché la scuola non incoraggia a mantenerla, favorendo l'efficienza e il rendimento, dimenticando spesso la persona e i suoi bisogni: il merito per il risultato raggiunto prima dell'esperienza positiva vissuta per raggiungerlo.
Come cambiare la scuola dell'obbligo, per garantire lo sviluppo immaginativo nei bambini, troppo spesso considerato un disvalore o qualcosa da correggere e incanalare seguendo delle regole, per modellare individui capaci e produttivi?

LB La scuola, a mio avviso, dovrebbe essere un playground per la curiosità, l'immaginazione e quindi la conoscenza. Si dovrebbe dare maggiore spazio al provare, alla possibilità di sbagliare, al tentare e al giocare senza necessariamente avere uno scopo ben definito. Dovrebbero alternarsi lezioni teoriche e lezioni pratiche, in cui la sperimentazione libera possa avere un ruolo centrale. Gli studenti sono tutti diversi, con diverse abilità, capacità e interessi. Si dovrebbe dare a ciascuno gli strumenti e il tempo per poter perseguire i propri risultati e trovare le proprie soddisfazioni, favorendo così l'interesse e il coinvolgimento.

Forse la scuola dovrebbe preoccuparsi un po' meno di portare tutti allo stesso risultato e un po' di più di dare a ciascuno la possibilità di scoprire dove può arrivare.

IG La nostra società ha bisogno di maggiore capacità immaginativa. I bambini e bambine necessitano di esprimersi spontaneamente ascoltando con maggiore attenzione i propri bisogni, da quelli motori a quelli sensoriali ed emotivi.
La percezione della realtà avviene attraverso cinque sensi e troppo spesso ce ne dimentichiamo. Impariamo le cose e acquisiamo nuove conoscenze attraverso la vista, il tatto, l'udito, l'olfatto ed il gusto. In particolare, questi ultimi due, l'olfatto ed il gusto, li teniamo in disparte, e invece quante nozioni e quanti ricordi abbiamo attraverso di essi. E attraverso queste esperienze impariamo a conoscere le nostre emozioni, chi siamo e quali sono i nostri bisogni.
Un designer per l'infanzia deve considerare, prima dei materiali e delle forme, le esperienze che vuole far fare ai bambini. Secondo te la scuola dovrebbe insegnare maggiormente attraverso esperienze sensoriali memorabili? Nelle nostre scuole i bambini e bambine sono ancora obbligati a sedere per cinque ore allo stesso banco in una stessa aula, tutti rivolti verso uno stesso interlocutore. Come possiamo





Animal Factory by Luca Boscardin for Magis, Paris, 2025
Photo courtesy of Magis



Animal Factory – The Giraffe, Amsterdam, 2021
Photo by Luca Boscardin



Animal Factory by Luca Boscardin for Magis, Paris, 2025
Photo courtesy of Magis

experiences? Children still spend hours sitting at the same desk, in the same classroom, all facing the same person. How can we begin to change this culture? What role can design play in creating a better educational system?

LB Knowledge is made of sensations: listening, touching, smelling. School should be an environment designed around learning through the senses. A classroom should not simply be the container in which lessons take place. It should be a tool that allows children to move, observe, touch, build, listen, experiment and interact with others. Not all classrooms should be the same. They should vary according to the kinds of experiences they are intended to support.

In my own projects, I always try to think first about the experience I want to create, and only later about form and materials. A playground, for example, should not simply tell a child, "This is how you use this object". Instead, it should offer possibilities and leave room for interpretation. Likewise, a well-designed school should include flexible, adaptable spaces, materials that can be manipulated, places for solitude and places for collective activity, allowing children to learn in different ways. A school should be capable of adapting to different children, not the other way around.

IG Both of us, through our respective design journeys, have worked with animals as sources of play, storytelling and inspiration. Children are naturally drawn to animals, which is why the market is full of products based on them, from your *Animal Factory* (2021) for Magis to my *Zookids* collection (2002) for Sevi/Trudi. Imagination is the crucial stage in visualising an idea, and it belongs as much to children as it does to designers. For children, it is a natural way of understanding the world. For designers, it becomes an essential creative tool. Designers, in a sense, need to reconnect with their inner child in order to discover the right ways of interpreting reality.

Your work with animals led you towards a skeletal kind of formal synthesis, almost like an X-ray, revealing the internal architectural structure through lines and arches. My approach, by contrast, focused on everything that covers the structure: the silhouette, the physical body of the toy and

iniziare a modificare la cultura su questo tema? Quale contributo può dare il design per costruire un sistema educativo migliore?

LB La conoscenza è fatta di sensazioni: ascoltare, toccare, annusare... e la scuola dovrebbe essere l'ambiente progettato per imparare attraverso i sensi. L'aula scolastica non dovrebbe essere semplicemente il contenitore in cui avviene la lezione, ma uno strumento attraverso cui il bambino può muoversi, osservare, toccare, costruire, ascoltare, sperimentare e incontrare gli altri.

E quindi non tutte le aule dovrebbero essere uguali, ma diverse a seconda del tipo di esperienza che si può e vuol fare. Anche nei miei progetti cerco di pensare prima all'esperienza che voglio generare e solo dopo alle forme e ai materiali. Un playground, per esempio, non dovrebbe dire al bambino soltanto "ecco come si usa questo oggetto", ma offrirgli delle possibilità e lasciargli la libertà di interpretarle. Allo stesso modo una scuola ben progettata dovrebbe avere spazi più flessibili, trasformabili, con materiali da manipolare, luoghi per isolarsi o generare collettività, per permettere ai bambini modi diversi di imparare. Una scuola capace di adattarsi a bambini diversi.

IG Entrambi abbiamo affrontato, nei nostri rispettivi percorsi progettuali, gli animali, come oggetti di ispirazione ludica e narrativa, così cercati dai bambini da rendere il mercato tanto ricco di proposte che li rappresentano: *Animal Factory* (2021) disegnata da Luca per Magis e la linea *Zookids* (2002) disegnata da me per Sevi/Trudi. Il processo immaginativo è la fase cruciale per la visualizzazione di un'idea e appartiene tanto ai bambini quanto ai designer. Mentre nei bambini e bambine rappresenta l'approccio naturale di conoscenza e apprendimento della realtà che li circonda, nei designer diventa uno strumento imprescindibile per il progetto. I designer devono un po' riconnettersi con il proprio bambino interiore per ritrovare le chiavi di lettura appropriate.
Luca, per te la figura animale ha ispirato la sintesi formale scheletrica, una sorta di radiografia a raggi x che ha fatto emergere la struttura architettonica interna, fatta di linee ed archi, appropriatamente combinati, così da permettere una visione minimalista legata alla struttura, o forse alla sostanza, che permette all'animale di stare in piedi e di essere allo stesso tempo facilmente riconosciuto. Per me, invece, la figura animale ha ispirato il concetto opposto, ovvero tutto ciò che ricopre la struttura, dalla silhouette esterna, il corpo pieno, la parte lignea del giocattolo, alla pelliccia ludica sopra, morbida e interscambiabile, che lascia al bambino la possibilità di continuare il progetto del designer: se metto la pelliccia del leone sul corpo della zebra o viceversa, ho la possibilità di reinventare i miei animali, ottenendo in questo esempio una Leozebra o uno Zeleone. Definisco il progetto di Luca "scheletrico" ed il mio "pieno o materico".
Come disegnavi gli animali quando eri piccolo?

LB È interessante questa definizione di *Animal Factory* come progetto "scheletrico", perché in effetti non credo che la ricerca della sintesi sia nata da un desiderio consapevole di minimalismo. È qualcosa che mi appartiene da sempre, e che probabilmente ha a che fare proprio con il modo in cui ho imparato a guardare e a disegnare da bambino.

Non ricordo esattamente come disegnassi gli animali da bambino, ma sono certo di averne disegnati moltissimi: gli animali

the interchangeable soft fur that allows children to continue the design process themselves. A lion's fur on a zebra's body becomes a "Leozebra"; a zebra's fur on a lion's body becomes a "Zeleone".

I would describe your project as skeletal and mine as material and full-bodied. How did you draw animals when you were a child?

LB I find your description of *Animal Factory* as a skeletal project very interesting, because I don't think the search for visual synthesis came from a conscious desire for minimalism. It simply feels like something that has always belonged to me, and probably has a lot to do with the way I learned to look at and draw things as a child.

I don't remember exactly how I drew animals, but I know I drew a great many of them. Animals have always fascinated children, and adults too. I remember an exhibition at Amsterdam's Rijksmuseum about the drawings of fantastical animals created by illustrators travelling aboard the ships of the East India Companies. Photography did not yet exist, and these illustrators were often the only people capable of bringing extraordinary discoveries home through images.

Today, I watch my children, Galileo and Olimpia, drawing animals, and I cannot help smiling because their way of drawing looks remarkably similar to mine. They begin with only a few essential elements, a handful of lines. They do not start with fur, eyes or details, but with the minimum information required to make it clear that this is an animal, and what kind of animal it is.

That is precisely what *Animal Factory* is about. It does not remove information. It simply chooses which information is truly necessary. In doing so, it inevitably leaves space for imagination, both for those who look at it and for those who play with it.

IG I do not remember exactly how I drew animals either, although I certainly drew them in many different ways and always used plenty of colour. The idea of dressing and undressing animals comes from playing with dolls, an activity based on transformation, care and personalisation. Of course, in order to dress and undress something, there has to be a body beneath it. In my case, a skeleton alone was never enough, although, as an architect, structural thinking has influenced the way I visualise many concepts.

IT Si può educare con il gioco

da sempre affascinano i più piccoli, ma anche i più grandi.

Ricordo una mostra al Rijksmuseum di Amsterdam che raccontava i disegni di animali "fantastici e fantasiosi" realizzati dagli illustratori a bordo delle navi delle Compagnie delle Indie, in un tempo in cui la fotografia non esisteva e loro erano gli unici testimoni in grado di raccontare in patria le incredibili scoperte che facevano.

Osservo oggi, con un sorriso, il modo in cui disegnano, soprattutto gli animali, Galileo e Olimpia, i miei due figli, e trovo che assomigli molto al mio modo di disegnare. Anche loro partono da pochi elementi, da pochi segni. Non partono necessariamente dalla pelliccia, dagli occhi o dai dettagli, ma dalle linee indispensabili per far capire che quello è un animale, e soprattutto che tipo di animale è.

Animal Factory è proprio questo: non toglie informazioni, sceglie quali informazioni sono davvero necessarie. E così facendo lascia inevitabilmente spazio all'immaginazione di chi guarda e di chi gioca.

IG Anche io non ricordo esattamente come disegnassi gli animali quando ero piccola, sicuramente li ho disegnati in tanti modi diversi, e ho sempre usato molti colori. Il concetto di vestire e svestire gli animali poi nasce dal gioco con le bambole che in particolare prevede quest'attività trasformativa, ma anche di accudimento e personalizzazione. Sicuramente poi per vestire e svestire ci vuole un corpo, una forma, una figura, e nel mio caso non bastava lo scheletro, sebbene nella mia formazione di architetta quest'ultimo abbia caratterizzato la mia visualizzazione di tanti concetti.
Bisogna poi fare una considerazione sul dimensionamento, visto che nel tuo progetto di playground ti sei attenuto alle dimensioni reali dei tuoi animali. Raccontami come nasce la tua idea di playground.

LB Nasce proprio dall'idea di non progettare un gioco, ma un luogo capace di generare tanti giochi diversi, non prestabiliti, senza un modo giusto ed uno sbagliato.

IG Parliamo di *designing affordances*, ovvero progettare dando più possibilità di utilizzo e più significati all'oggetto. Quali e quanti possibili utilizzi hai pensato per i tuoi animali all'interno di un playground e quali ti hanno suggerito invece i bambini e bambine che hai visto interagire con essi?

LB La sorpresa più grande, in realtà, mi è stata data dagli adulti. I bambini, da subito, sapevano come giocarci: arrampicandosi, dondolandosi, saltando, scavalcando. Quello che mi ha maggiormente stupito sono stati gli adulti. Nelle primissime installazioni pubbliche, non necessariamente all'interno di playground ben definiti e recintati, ho visto ragazzi e ragazze usare gli animali come punto d'incontro, persone sedersi o legarci la bicicletta, sportivi allenarsi facendo trazioni e flessioni.

E forse questa è stata la cosa più bella: la capacità di prendersi un po' in giro, di giocare anche con il significato dell'animale. Allenarsi con un coccodrillo o fare esercizi contro un gorilla, ha qualcosa di molto divertente.

L'anno scorso, a Ivry, poco fuori Parigi, ho inaugurato un parco calisthenics interamente realizzato con strutture *Animal Factory*. Che vittoria!

IG Quanta importanza ha per te l'interazione, considerata nelle sue molteplici possibilità, in un tuo progetto pensato per

There is also the question of scale, since your playground animals remain faithful to the dimensions of the real animals that inspired them. Tell me how the idea for your playground concept came about.

LB It began with the desire not to design a game, but a place capable of generating many different games. Not predefined games. Not games with a right way and a wrong way to play.

IG Let's talk about designing affordances: designing objects that can support multiple uses and multiple meanings. What uses did you imagine for your playground animals, and what new uses did children discover that you had never anticipated?

LB The biggest surprise actually came from adults. Children immediately understood how to play with the animals: climbing on them, rocking, jumping and scrambling over them. What surprised me most was seeing how adults interacted with them.

In some of the earliest public installations, often outside traditional playground settings, I saw young people using them as meeting points, people sitting on them or locking bicycles to them, and athletes using them for pull-ups and push-ups. Perhaps that was the most rewarding part: seeing people play not only with the structures but with the very idea of the animals themselves. Training with a crocodile or doing exercises against a gorilla is undeniably funny. Last year, in Ivry-sur-Seine just outside Paris, I inaugurated an entire calisthenics park built using *Animal Factory* structures. That felt like a real victory!

IG How important is interaction -understood in its multiple ways o being- to you in projects designed for children?

LB Interaction is everything. In *Animal Factory*, it means complete freedom of use, shaped by the interests and imagination of the people interacting with it.

In my other projects, interaction is the magic ingredient that brings an object to life and completes it. Without interaction, it is simply a collection of parts.

bambini e bambine?

LB L'interazione è tutto. In *Animal Factory* è libertà totale di utilizzo, a seconda del tipo di gioco e dell'interesse di chi lo vive; negli altri miei progetti è la magia necessaria per dare vita all'oggetto e completarlo. Altrimenti è semplicemente smontato, a pezzi.

IG In modo simile, nella mia esperienza con il progetto *Zookids*, ho visto bambini inventare e costruire con la carta altri accessori aggiuntivi ampliando così le possibilità immaginative e di personalizzazione. Questo mi ha fatto capire quanto i materiali messi in mano ai bambini e bambine potessero continuare ad essere progettati e reinterpretati, offrendo lunga vita all'attività ludica.
Questa apertura permette al materiale progettato di diventare educativo e di supportare i bambini nello sviluppo delle proprie abilità. Se questo tipo di attenzione venisse portato nella scuola, attraverso proposte ludiche significative, l'apprendimento potrebbe essere trasformato in un'attività divertente e memorabile. L'obiettivo di dare sempre più importanza al gioco inteso come attività creativa, progettuale, di grande ispirazione e stimolo immaginativo può supportare notevolmente i bambini nello sviluppo dello spirito critico e del *problem solving*.
Qual è il tuo pensiero rispetto a questi temi? E quale tipo di gioco può aiutare maggiormente i bambini nel processo di apprendimento?

LB Come ben diceva Bruno Munari, "giocare è una cosa seria".
Il gioco è lo strumento che i più piccoli utilizzano naturalmente per imparare, confrontarsi e interagire. Attraverso il gioco imparano concetti semplici, come colori, forme ed equilibrio, ma anche concetti più complessi e difficili da spiegare a parole. Ecco quindi che il gioco diventa anche un modo per imparare il rispetto, la diversità, la gentilezza, l'accettazione dell'altro, la collaborazione e il confronto.

Per questo credo che non esista un unico tipo di gioco capace di insegnare: è importante lasciare ai più piccoli la possibilità di sperimentare, sbagliare, inventare e trovare le proprie soluzioni. È proprio in questo spazio di libertà che il gioco diventa uno straordinario strumento di apprendimento.

IG Il gioco si offre a tutte le persone senza distinzione alcuna. Per questo motivo è responsabilità condivisa tra architetti, designer, educatori, genitori, utilizzatori e acquirenti di prodotti e materiali ludici, e chiunque si trovi a lavorare o a confrontarsi con il mondo dell'infanzia, riflettere maggiormente sull'importanza del gioco come strumento di apprendimento e sulle modalità di progettazione e produzione di oggetti destinati ai bambini e bambine.
Attraverso il gioco si può imparare in modo coinvolgente, significativo e memorabile.

IG I had a similar experience with my *Zookids* project. Children began creating extra accessories from paper, expanding opportunities for imagination and personalisation. That experience showed me how materials given to children can continue to evolve through reinterpretation and redesign, giving play a much longer life. This openness allows designed objects to become educational tools that support the development of children's abilities.

If the same approach were introduced into schools through meaningful playful experiences, learning could become more engaging, more enjoyable and more memorable.

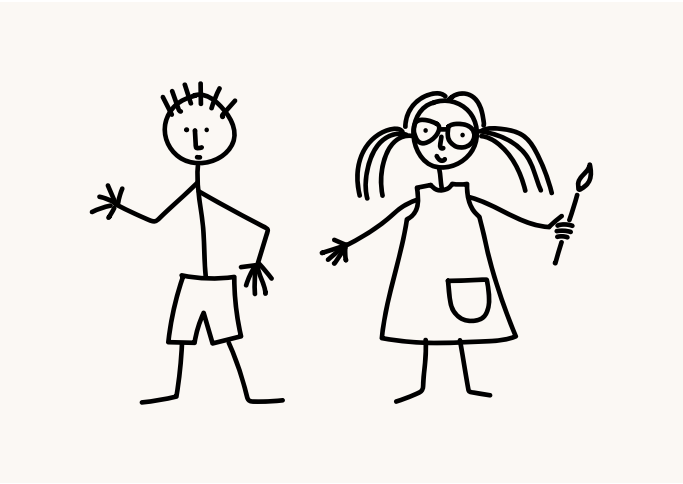
Giving greater value to play as a creative and design-oriented activity, one that stimulates imagination and inspiration, can significantly support the development of critical thinking and problem-solving skills. What is your view on these themes, and what kinds of play best support children's learning?

LB As Bruno Munari famously said, "Playing is a serious matter." Play is the natural tool children use to learn, engage with others and understand the world around them. Through play they learn simple concepts such as colours, shapes and balance, but also more complex ideas that are difficult to explain with words alone. Play becomes a way of learning respect, diversity, kindness, acceptance, collaboration and dialogue.

For that reason, I do not believe there is any single type of play that teaches best. What matters is allowing children the freedom to experiment, make mistakes, invent and find their own solutions. It is within that space of freedom that play becomes an extraordinary tool for learning.

IG Play is open to everyone without distinction. For this reason, architects, designers, educators, parents, manufacturers, buyers and anyone working with children share a responsibility to reflect more carefully on the role of play as a tool for learning, and on the way objects and materials for children are designed and produced.

Through play, we can learn in ways that are engaging, meaningful and memorable.



Luca and Irene illustrated by Irene Guerrieri, 2026

LUCA BOSCARDIN. Toy designer, illustratore e icon designer per PHILIPS. Le sue creazioni sono esposte presso il Vitra Design Museum, La Triennale e il MoMA di New York. Ha pubblicato con Corraini Edizioni, tenuto un intervento TEDx e insegna presso IED Roma. *Animal Factory,* uno dei suoi progetti più recenti, è uno spazio ludico pensato per bambini e adulti, attualmente in fase di installazione in parchi di tutta Europa e progettato per Magis. Recentemente ha progettato, insieme a Ecol Studio, l'area giochi del Museo Pecci di Prato e sta attualmente lavorando alla progettazione dell'area giochi di Arte Sella. Collabora regolarmente con Palazzo Grassi, Punta della Dogana, Arte Sella, Triennale ed Erickson, sviluppando laboratori e attività rivolti sia ai bambini e bambine sia agli adulti.

Daniela Santillan
Designer and Researcher

FORCES OF COLLABORATION

DANIELA SANTILLAN. Designer and researcher from Lima, Peru, whose work bridges graphic design and transdisciplinary design research. She is pursuing a PhD in Design, Arts and Transdisciplinarity at IED Torino, where she explores how knowledge, perspectives, and forms of intelligence shape decision-making through space. Her research focuses particularly on the social dynamics of urban public space, examining how everyday practices, cultural expressions, emerging technologies, and spatial behaviors shape how different forms of knowledge are understood and negotiated.

How can collective intelligence emerge through different forms of knowledge, perspectives, and ways of understanding? This text reflects on the Manifesto for Shared Futures as a practice-based exploration of questions emerging from doctoral research on plurality, conflict, imagination, and the negotiation of knowledge in spatial decision-making. Through a month of collaborative work between IED Milano and IED São Paulo, the project became a space to observe how shared positions, authorship, and meaning emerged through interaction, negotiation, and situated knowledge, suggesting that collective intelligence thrives in unstable environments, where tension can become a productive force for collaboration.

Graphic exploration of *Methods Constellation Shapes* obtained from the workshop at Learnings/Unlearnings Conference, 2026



Collective intelligence can be understood as a contrast to the growing individualization of society, shaped by mass consumption and industrial capitalism, which increasingly shifts attention toward the self (1). Across the literature, this term appears as a concept that constantly shifts between domains. In technological systems, it is frequently associated with machine intelligence, in which the collective is understood through computational coordination, optimization, and distributed decision-making (2). In biological systems, it is rooted in metaphors like swarm intelligence and shared behavioral patterns, where intelligence emerges from decentralized interaction rather than centralized control (3). Within communication, it is approached as a cultural phenomenon, grounded in augmentation, mediation, and shared symbolic environments, explored by thinkers such as Pierre Lévy (4), Douglas Engelbart, and Marshall McLuhan. Notably, collective intelligence is not a stable concept but a relational one: it describes processes through which coordination, meaning, and decision-making emerge from interaction. This relationality also means that it takes on different meanings across fields and forms of knowledge. Rather than seeking to unify these perspectives into a single definition, engaging with their differences became a way of understanding how the concept shifts depending on the context in which it emerges.

This research consistently seeks transdisciplinary spaces to acknowledge its presence, understand how it works, and identify the

(1) Soshana Zuboff, *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*, PublicAffairs, 2019
(2) David H. Wolpert and Kagan Tumer, *An Introduction to Collective Intelligence*, arXiv, 2019
(3) Eric Bonabeau, Marco Dorigo & Guy Theraulaz, *Swarm Intelligence: From Natural to Artificial Systems*, Oxford University Press, 1999
(4) Pierre Lévy, *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace*, Basic Books, 1997

conditions under which it appears. More broadly, it explores how spatial decision-making operates across contexts through plurality, conflict, and imagination, with particular attention to how different forms of knowledge enter these processes. I approach legitimacy as a relational condition, shaped through interactions among decisions, values, knowledge, and those affected by them. From this perspective, to examine the dynamics within decision-making processes and how collective ways of sensing, interpreting, and negotiating can influence what is considered legitimate.

The Manifesto for Shared Futures project became one of those spaces. This workshop emerged from IED's reflection on how internationalisation can become an academic and pedagogical practice, rather than being understood primarily as student mobility or international exposure. The project responded to a specific educational question: how can design education equip students in a multicultural context to engage with complex, interconnected challenges while developing stronger capacities for research, critical inquiry and problem framing?

The project brought together IED Milano and IED São Paulo, involving twenty students from different cultural, geographical and disciplinary backgrounds, including India, Turkey, Colombia, Iran, Italy and Brazil. The diversity of the group was intentional: rather than treating international and disciplinary diversity as an outcome, the project adopted it as a condition for questioning assumptions and encountering different ways of understanding the World. As well as conditioning friction as a producer of knowledge within decision-making.

The established structure settled on 4 sessions: Transdisciplinarity and the Pluriverse in times of complexity by PhD Clarice Garcia, lecturer and researcher at the University of Technology Sydney; Design Tools by PhD Candidate Graziela Nivoloni, Biodesign Laboratory leader and lecturer at IED Sao Paolo; Manifesto by PhD Emanuele Bompan, journalist and editor-in-chief at Renewable Matter; and the final presentation.

IT Daniela Santillan

In che modo l'intelligenza collettiva può manifestarsi attraverso differenti forme di conoscenza, prospettive e modi di comprendere il mondo? Questo testo riflette sul Manifesto for Shared Futures [*Manifesto per un futuro condiviso*] come esplorazione *practice-based* delle questioni emerse dal percorso di ricerca di dottorato sulla pluralità, il conflitto, l'immaginazione e la negoziazione del sapere nei processi decisionali relativi allo spazio. Attraverso un mese di lavoro collaborativo tra IED Milano e IED São Paulo, il progetto è diventato uno spazio per osservare come posizioni condivise, forme di autorialità e significati emergano attraverso l'interazione, la negoziazione e il sapere situato, suggerendo che l'intelligenza collettiva prospera in contesti instabili, dove la tensione può trasformarsi in una forza produttiva per la collaborazione.

L'intelligenza collettiva può essere letta come un paradosso di una società sempre più individualizzata, plasmata dal consumo di massa e dal capitalismo industriale, che tende a spostare sempre più l'attenzione sull'individuo (1). Nella letteratura esistente, l'intelligenza collettiva si configura come un concetto che attraversa costantemente campi differenti del sapere. Nei sistemi tecnologici viene spesso associato all'intelligenza delle macchine, dove la dimensione collettiva è rappresentata dal coordinamento computazionale, l'ottimizzazione e i processi decisionali distribuiti (2). Nei sistemi biologici, invece, essa si fonda su metafore come l'intelligenza degli sciami e i modelli di comportamento condivisi, nei quali l'intelligenza emerge dall'interazione decentralizzata piuttosto che da un controllo centralizzato (3). Nel campo della comunicazione, l'intelligenza collettiva è affrontata come un fenomeno culturale basato sull'amplificazione, la mediazione e la condivisione di ambienti simbolici, aspetti esplorati da pensatori come Pierre Lévy (4), Douglas Engelbart e Marshall McLuhan. È importante sottolineare che l'intelligenza collettiva non è un concetto statico, bensì relazionale: descrive processi attraverso i quali coordinamento, significato e capacità decisionale emergono dall'interazione. Questa natura relazionale implica anche che il concetto assuma significati differenti a seconda del campo disciplinare o della forma di conoscenza a cui fa riferimento. Invece di cercare una definizione unica capace di ricomprendere tutte queste prospettive, l'analisi delle loro differenze serve a capire come il concetto assuma significati diversi a seconda del contesto in cui si sviluppa.

Questa ricerca si muove costantemente tra contesti transdisciplinari per osservare come l'intelligenza collettiva si manifesti, comprenderne il funzionamento e individuare le condizioni che ne rendono possibile l'emergere. Più in generale, si interroga sul modo in cui la pluralità, il conflitto e l'immaginazione contribuiscano a modellare i processi decisionali che riguardano lo spazio, con particolare attenzione al ruolo che le diverse forme di conoscenza svolgono in tali processi e alla legittimità come qualità relazionale che emerge dall'interazione tra decisioni, valori, saperi e persone coinvolte in tali processi. Da questa prospettiva, la ricerca esamina le dinamiche interne ai processi decisionali e il modo in cui le modalità collettive di percepire, interpretare e negoziare possano influenzare ciò che viene considerato legittimo.

Il progetto *Manifesto for Shared Futures* ha rappresentato una di queste occasioni.

Il workshop è nato da una riflessione su come l'internazionalizzazione possa trasformarsi in una pratica accademica e pedagogica, anziché essere intesa soltanto e principalmente



Relational Manifesto from Manifesto for Shared Futures project by Defne Akin, Fabiana Escalante, Tainá Pio, Laura Simonassi, 2026

Spread over one month, the format gave time between sessions to reflect and, here, space to dialogue with a PhD mentor who questions participants' critical thinking skills. These sessions offered a space to observe how tensions between different positions could become productive rather than something to be resolved, as ideas moved across perspectives, contexts, and ways of understanding. In this sense, the project's transdisciplinary character emerged through the practice itself: not only by bringing students from different design disciplines together, but by negotiating what could be produced between them,

come mobilità studentesca o esperienza internazionale. Il progetto rispondeva a una precisa domanda educativa: in che modo la formazione nel design può preparare gli studenti ad affrontare sfide complesse e interconnesse in un contesto multiculturale, sviluppando al tempo stesso maggiori capacità di ricerca, pensiero critico e definizione dei problemi?

L'iniziativa ha riunito studenti da IED Milano e IED São Paulo provenienti da paesi come India, Turchia, Colombia, Iran, Italia e Brasile e con background culturali, geografici e disciplinari differenti. L'intento era quello di costruire un gruppo eterogeneo: invece di considerare la diversità internazionale e disciplinare semplicemente come un risultato, il progetto l'ha assunta come una condizione di partenza per mettere in discussione presupposti consolidati, scoprire modi diversi di comprendere il mondo e valorizzare la frizione come elemento generativo di conoscenza nei processi decisionali.

La struttura del progetto è articolata in quattro sessioni: "Transdisciplinarità e pluriverso nei tempi della complessità", a cura della professoressa Clarice Garcia, docente e ricercatrice presso la University of Technology of Sydney; "Strumenti per il design", condotta da Graziela Nivoloni, dottoranda, responsabile del Biodesign Lab e docente di IED São Paulo; "Manifesto", guidata da Emanuele Bompan, giornalista e direttore di *Renewable Matter* e una sessione finale dedicata alla presentazione dei lavori.

L'iniziativa si è svolta nell'arco di un mese, offrendo tra una sessione e l'altra il tempo necessario per la riflessione e creando occasioni di confronto con un *mentor* chiamato a stimolare e mettere alla prova le capacità critiche dei partecipanti. Questi incontri, che ho facilitato in qualità di dottoranda, mi hanno permesso di osservare come le tensioni tra posizioni differenti potessero diventare produttive, anziché essere percepite come qualcosa da risolvere, man mano che le idee prendevano forma grazie al confronto tra prospettive, contesti e modi diversi di interpretare la realtà. In questo senso, la natura transdisciplinare del progetto è emersa già nel suo stesso svolgimento: non soltanto nell'incontro tra studenti provenienti da differenti ambiti del design, ma soprattutto dai momenti di confronto e negoziazione attorno a ciò che i gruppi avrebbero prodotto. È proprio in questi passaggi che la pluralità dei punti di vista e il conflitto hanno contribuito a dare forma ai processi decisionali, rendendo visibile il percorso attraverso cui le idee si sviluppavano e influenzando ciò che i gruppi hanno infine espresso nei loro manifesti. Grazie a un'impostazione volutamente aperta del percorso, il lavoro è stato strutturato come un passaggio da prospettive individuali a una forma di intelligenza collettiva orientata alla elaborazione dei manifesti. L'obiettivo principale era sviluppare visioni condivise attraverso il dialogo, progettando le condizioni sociali necessarie affinché ciò fosse possibile.

Per raggiungere l'obiettivo, si è fatto ricorso a metodologie consolidate come *The World Café* e *Cultures of Resilience*. La prima nasce dalle conversazioni che la ricercatrice e designer sociale Juanita Brown ha condotto con gruppi diversi in varie parti del mondo e che successivamente ha sviluppato nell'ambito della sua ricerca di dottorato presso la Fielding Graduate University. Questa metodologia parte dall'idea che la conoscenza si generi attraverso il dialogo e il movimento fisico dei partecipanti tra conversazioni differenti, dando vita a reti conversazionali nelle quali idee e prospettive si incontrano, si connettono e si sviluppano progressivamente attorno a domande condivise (5). Nessun

where plurality and conflict shape decision-making, rendering process visible and allowing it to inform what the groups eventually articulated. Given an open brief to shape the facilitation, it was structured to transition from individual positions towards collective intelligence in developing their manifestos. The main goal was to build on their shared views through dialogue, designing the social conditions for making this happen. Consulting existing methodologies, such as The World Café, born out of conversations held with diverse groups from around the world and developed by Juanita Brown in her PhD dissertation at Fielding Graduate University. The methodology proposes that knowledge is generated through dialogue and the circulation of participants between different conversations, creating networks of conversation where ideas and perspectives are connected and progressively developed through shared questions (5). No individual or group holds the whole conversation; meaning is progressively shaped through this circulation, creating a form of distributed cognition.

Similarly, Cultures of Resilience was a project developed at the University of the Arts London (UAL) that brought together different academic communities, projects, and initiatives around the theme of resilience. It operates through a multiplicity of actors and the intentional cultivation of shared language. Rather than aiming for consensus, it raises the level of discourse, allowing differences to coexist while deepening and enriching the conversation (6).

In both cases, collective intelligence is not a predefined outcome but an emergent effect of relational structures: movement, dialogue, and mediated exchange. For the Manifesto of Share Futures, the learning environment was entirely digital, relying on the visibility of contributions, circulation across inputs, and reflective discussions to evidence it.

The first session started with a prior assignment to activate their environmental awareness by observing and identifying their surroundings and the everyday places they transit through. Mapping a network of relationships in an individual visual cartography shared in Mural, a real-time, co-creation platform used throughout the project.

(5) Juanita Brown & David Isaacs, *The World Café: Shaping our Futures through Conversations that Matter*, Berrett-Koehler Publishers, 2005
(6) Ezio Manzini & Jeremy Till, *Cultures of Resilience: Ideas*, Hato Press, 2015

individuo o gruppo ha la visione completa della questione: il significato prende forma gradualmente attraverso questo processo di circolazione, creando una forma di cognizione distribuita.

Cultures of Resilience, invece, è nato da un progetto sviluppato presso la University of the Arts London (UAL), che ha riunito diverse comunità accademiche, progetti e iniziative attorno al tema della resilienza. La metodologia opera attraverso una pluralità di attori e la costruzione intenzionale di un linguaggio condiviso. Anziché ricercare il consenso, mira a elevare il livello del confronto, permettendo alle differenze di coesistere mentre il dialogo si approfondisce e si arricchisce (6).

In entrambi i casi, l'intelligenza collettiva non è un risultato predeterminato, ma emerge da strutture relazionali basate sul movimento, sul dialogo e sullo scambio mediato. Nel caso del *Manifesto for Shared Futures*, l'ambiente di apprendimento era digitale e si basava sull'accessibilità dei contributi individuali, sulla circolazione dei partecipanti tra apporti differenti e sulle discussioni e riflessioni che avrebbero poi trovato espressione nel manifesto.

La prima sessione si è aperta con un'attività preparatoria pensata per affinare la consapevolezza delle relazioni con il proprio contesto, attraverso l'osservazione e l'identificazione dei luoghi attraversati nella vita quotidiana. Ciascuno ha poi creato una cartografia visiva, una mappa delle relazioni tra i luoghi che caratterizzano il proprio contesto, condividendola su Mural, una piattaforma di co-creazione in tempo reale utilizzata per tutta la durata del progetto. Le discussioni si sono concentrate sulle implicazioni etiche e sociotecniche del design, mettendo in discussione le prospettive dei partecipanti come progettisti attraverso domande quali "Che cosa significa progettare bene?" o "Quali conseguenze non intenzionali possono derivare dal design?". L'obiettivo era comprendere la sostenibilità attraverso i processi decisionali e le dinamiche di potere che li attraversano.

Riprendendo le mappe e le immagini precedentemente individuate, sono state analizzate le relazioni, le tensioni, le contraddizioni e gli scenari presenti o futuri ritenuti desiderabili. Sebbene il lavoro iniziale fosse centrato sulla dimensione individuale, il percorso si è progressivamente orientato verso una prospettiva più collettiva, influenzando anche la sessione di *mentoring* prevista al termine dell'incontro. In questo contesto, abbiamo favorito la costruzione di un rapporto di fiducia all'interno dei gruppi attraverso conversazioni più informali.

La sessione si è articolata in un dibattito della durata di un'ora, suddiviso in tre momenti: una domanda su cui riflettere individualmente, l'individuazione di parole chiave ad essa collegate e il loro successivo raggruppamento collettivo per giungere a un consenso. Questa struttura ha permesso ai partecipanti di orientare le proprie azioni e, al termine della sessione, di rielaborare alcune delle idee emerse durante il confronto.

La dimensione collaborativa del progetto è andata oltre le interazioni tra gli studenti, estendendosi anche alle discussioni interne al gruppo organizzativo, come quelle avvenute con Graziela Nivoloni, attraverso le quali abbiamo allineato le nostre prospettive e definito l'impostazione della sessione successiva.

Abbiamo individuato nella cartografia uno strumento visivo fondamentale per far emergere il significato delle relazioni e delle interazioni tra le persone. Da questa intuizione è nato un quadro di lavoro che invitava gli studenti a reinterpretare le proprie mappe come reti di percezione e relazione, utilizzando il pensiero sistemico per individuare connessioni e correlazioni

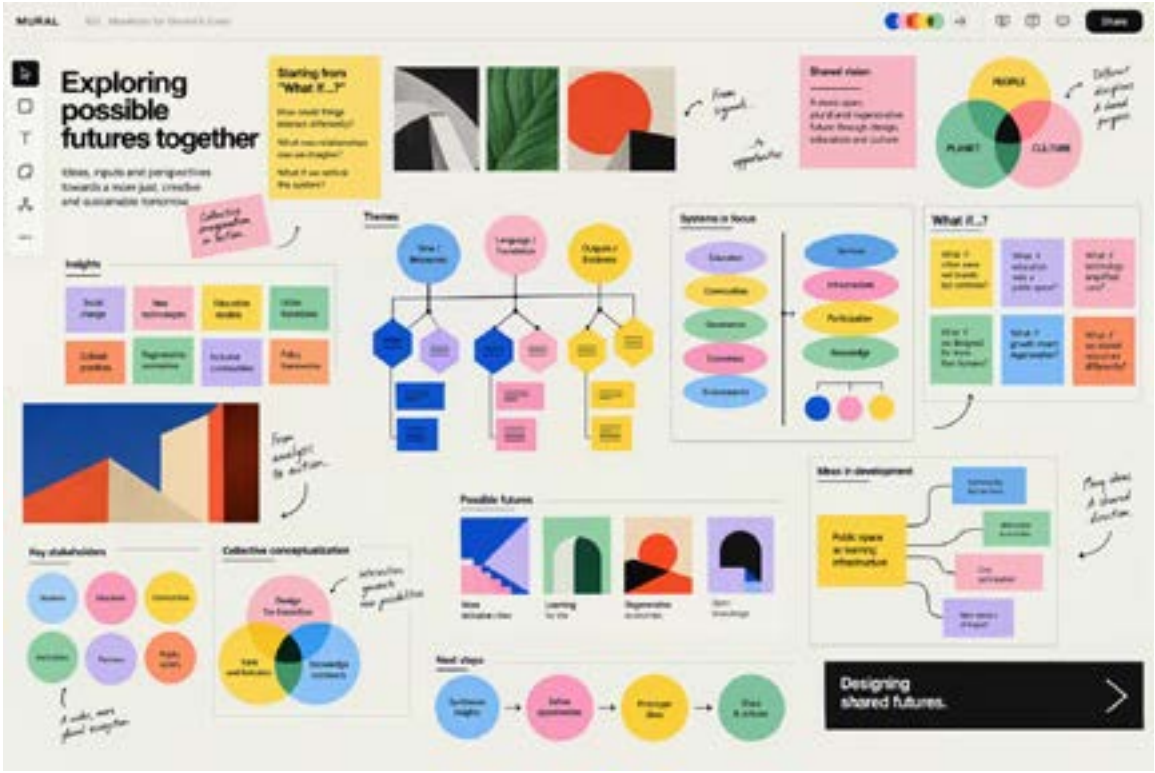


Illustration of Mural Overview of the Manifesto for Shared Futures, 2026

Nonetheless, the emergence of a shared identity was noticeable in each team, reinforced by challenging critical thinking in the last session from journalist Emanuele Bompan. It was a reality check on global transformations and political urgency that drove the discourse on their manifestos.

After reviewing their proposals and reflecting on their journey throughout the project in the last mentoring session, the final meeting materially represented one month of collective work. All the teams shared their visions through different outputs: one used social media

tra i membri dei rispettivi gruppi. Introducendo successivamente prospettive *more-than-human*, che mettono in evidenza come alcune forme di intelligenza vengano valorizzate mentre altre restano escluse, i partecipanti sono stati invitati a rileggere i risultati emersi attraverso un esercizio speculativo: "E se questa relazione funzionasse in modo diverso?".

Successivamente, all'interno di ciascun gruppo è stato definito uno scenario condiviso e sono state gettate le basi per la fase successiva: l'elaborazione del manifesto. Il risultato finale, presentato in forma scritta, si è configurato come una descrizione del futuro desiderato dai partecipanti che mettesse in evidenza le questioni considerate più urgenti, la distribuzione della conoscenza all'interno del sistema, le interazioni tra i diversi attori e le domande o tensioni emerse nel corso della riflessione.

In questa fase hanno iniziato a delinearsi i primi orientamenti dei manifesti. Alcuni gruppi hanno messo in discussione l'omologazione culturale e la perdita delle identità specifiche all'interno delle comunità, sviluppando la metafora della foresta in contrapposizione a quella dell'albero isolato: un sistema in cui le identità individuali continuano a essere essenziali per la forza dell'insieme. Altri hanno esplorato la relazione tra conoscenza locale e conoscenza globale, traendo da questa riflessione l'ispirazione per progettare una piattaforma digitale dedicata alla condivisione dei saperi tra contesti differenti. Temi come l'uso dello spazio urbano o la tensione tra profitto economico e valori sociali e ambientali sono rimasti aperti e hanno offerto ai gruppi un punto di partenza per approfondire, analizzare e sviluppare ulteriormente le proprie idee.

Abbiamo affrontato questi temi nella successiva sessione di *mentoring*, organizzata come uno spazio dedicato di quindici minuti con ciascun gruppo per discutere dubbi ricorrenti, sviluppi e proposte legate ai manifesti, favorendo così uno scambio più fluido. Questa fase ha inoltre permesso di osservare le dinamiche interne ai gruppi: la complessità emergeva non soltanto nelle modalità di lavoro, ma anche dalle differenze di fuso orario, che rendevano necessario definire accordi e modalità condivise per collaborare e mantenere connessioni efficaci.

In ogni gruppo è comunque emersa progressivamente un'identità condivisa, rafforzata dallo stimolo critico offerto dal giornalista Emanuele Bompan durante l'ultima sessione. Il suo intervento ha rappresentato un bagno di realtà, un richiamo concreto alle trasformazioni globali in corso e all'urgenza politica del presente, che ha contribuito a orientare e rafforzare le riflessioni alla base dei manifesti.

Dopo aver rivisto le proprie proposte e riflettuto sul percorso compiuto nel corso del progetto durante l'ultima sessione di *mentoring*, l'incontro finale ha rappresentato la concretizzazione di un mese di lavoro collettivo. Tutti i gruppi hanno condiviso le proprie visioni attraverso formati differenti: un gruppo ha utilizzato i social media come strumento per attirare l'attenzione delle generazioni più giovani. Scegliendo un linguaggio visivo comune, un video in *time-lapse*, hanno rappresentato le diverse città di provenienza dei partecipanti mostrando il ritmo frenetico della vita urbana e rendendo visibile la dimensione globale della problematica affrontata. Un altro gruppo ha invece progettato una piattaforma digitale per la condivisione della conoscenza, adottando un linguaggio più accessibile per favorire e ampliare l'intelligenza collettiva.

Nel complesso, i gruppi hanno dimostrato una maggiore consapevolezza dell'idea di un futuro condiviso, riconoscendo la

The discussions highlighted ethical and socio-technical conditions, challenging their perspectives as designers by asking: "What is a good design?" or "What are the unintended intentions of designing?" to perceive sustainability through decision-making and power dynamics.

Going back to the cartographies and pictures they had already identified, now examined the relationships, tensions, contradictions, and desirable presents or futures. At first, it remained an individual approach, then shifted to a more collective one, which set the direction for the mentoring session, where we began building trust between groups through more informal conversations. Consisted of a one-hour discussion, divided into three parts: one question to reflect on individually, identifying keywords related to it, and then clustering them together as a group to reach consensus. This structure let them guide each other's actions and, finally, reimagine some of the ideas discussed.

The essence of collaboration scaled beyond students' interactions, moving to internal discussions with organizing team members, such as the one with the Biodesign Laboratory leader and lecturer Graziela Nivoloni, from IED São Paulo, finding ourselves aligned in approaching the next lesson.

We identified cartography as a key visual tool for revealing meaning within individuals' relations and interactions, resulting in a framework in which the students were invited to reinterpret their maps as networks of sensing, using systemic thinking to identify correlations among the members of their corresponding teams. After introducing more-than-human perspectives, where different forms of intelligence are valued or excluded, awareness was raised to reframe their findings through a speculative exercise: *What if this "relationship" works differently?*

Establishing a shared scenario within the group and anticipating what followed: the production of the manifesto. Finally, the written outcome became a description of their desired future, showcasing the urgencies considered for the manifesto, how knowledge is distributed in their system, how the agents interact, and what questions or tensions emerge.

IT Daniela Santillan

"relazionalità" come una dimensione cruciale per il design. Hanno inoltre sottolineato l'impatto personale del progetto, descrivendolo come un'opportunità per sviluppare una prospettiva più ampia, confrontarsi con designer provenienti da contesti diversi ma accomunati da motivazioni simili e favorire il dialogo tra culture differenti.

"Ciò che ho apprezzato di più del progetto è stata la possibilità di farmi conoscere, condividere le mie idee e vedere fino a dove potessero portarmi. Non so ancora cosa mi riserverà il futuro, ma so di poter contare su questo lavoro come punto di partenza: qualcosa a cui posso tornare per trovare ispirazione o che, forse, potrò sviluppare e trasformare in qualcosa di più. In questo senso, il manifesto assomiglia meno a un progetto concluso e più all'inizio di un percorso che può continuare a evolversi", ha raccontato Luca Carminati, diplomato in Product Design presso IED Milano, descrivendo la propria esperienza all'interno del progetto.

Questo contesto accademico ha permesso di avvicinare ulteriormente la ricerca alla comprensione di come l'autorialità condivisa emerga attraverso processi di progettazione collaborativa, i cui esiti riflettono una visione comune costruita da studenti provenienti da paesi e discipline differenti. Sebbene l'analisi delle dinamiche di gruppo sia stata limitata alle sessioni di *mentoring*, il progetto ha evidenziato come l'impegno e la collaborazione possano svilupparsi a partire dalle divergenze, dalla sperimentazione di pratiche di progettazione collettiva e dall'esercizio della riflessione critica.

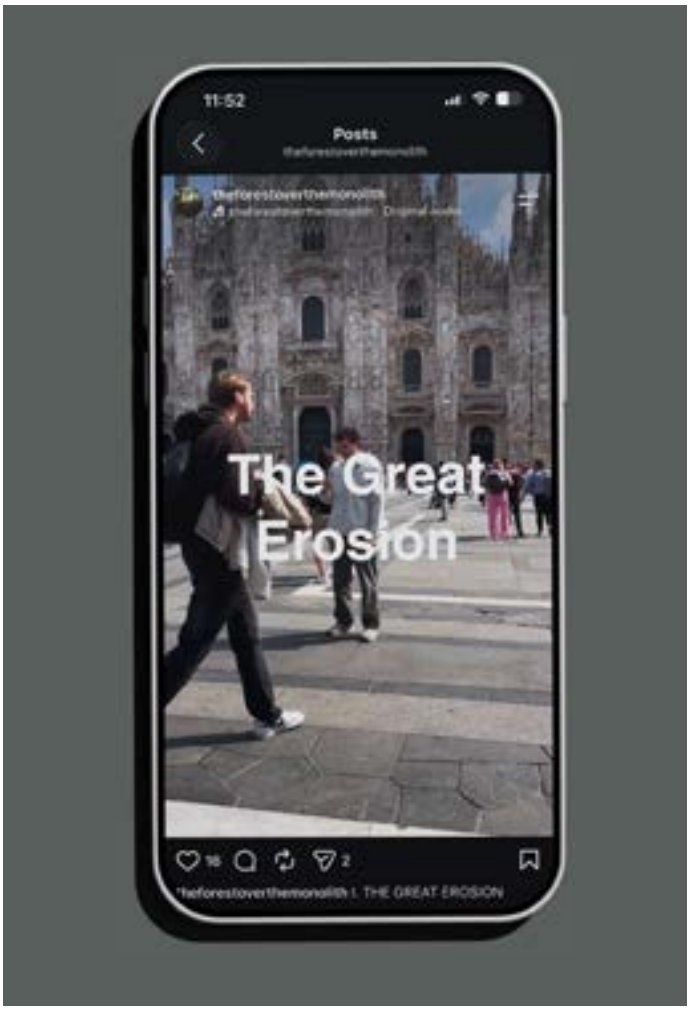
Allo stesso tempo, è stato ribadito il valore della facilitazione di questi processi come strumento capace di favorire forme relazionali e situate di produzione della conoscenza. Queste osservazioni hanno mostrato che l'intelligenza collettiva non dipende dall'eliminazione delle differenze e degli attriti, ma può emergere proprio dalla loro negoziazione.

A partire da queste premesse, e in altri contesti fondati sulla pratica, è stato realizzato un workshop intitolato *Metodi al limite dell'istituzione: pratica transdisciplinare e retorica del cambiamento strutturale*, nell'ambito della conferenza *Learnings & Unlearnings* organizzata da The London School of Architecture. In quell'occasione, la divergenza è stata utilizzata come strumento per mappare e individuare punti di convergenza tra professionisti e ricercatori impegnati in pratiche e metodologie transdisciplinari.

Il workshop ha riunito ricercatori provenienti da ambiti diversi, sia professionali sia pedagogici. La pluralità delle esperienze dei partecipanti ha aggiunto ulteriori livelli di complessità al contesto, mettendo in relazione le metodologie impiegate e favorendo discussioni sulle epistemologie, più che sulle condizioni materiali delle rispettive attività. La materialità, tuttavia, è emersa nell'analisi dei processi decisionali e nel modo in cui vengono stabilite le priorità all'interno di elementi metodologici quali il linguaggio, il tempo, le risorse, le collaborazioni e le istituzioni. Una delle riflessioni più significative emerse da questa esperienza ha riguardato proprio l'atto del mappare le pratiche: utilizzare la frizione come forza generativa e comprendere come si sviluppano i processi decisionali in contesti nei quali pluralità, conflitto e immaginazione costituiscono le condizioni fondamentali dell'agire collettivo.







The Forest over the Monolith Manifesto from Manifesto for Shared Futures project by Luca Carminati, Melisa Erdem, Nandini Pokhriyal, and Barbara Prandina, 2026



Illustration of participants working in their Methods Constellation format, created by PhD candidates Louis Alderson-Bythell and Daniela Santillan for the workshop, 2026

At this stage, the first directions for the manifestos began to emerge. Some groups were questioning cultural homogenisation and the loss of singular identities within communities, eventually developing the metaphor of a forest rather than a single tree, where individual identities remain important to the strength of the whole. Others explored the relationship between local and global knowledge, inspiring them later to develop a digital platform for sharing knowledge across contexts. These were still open questions, such as the use of urban space or the tension between profit and social and environmental values, giving the groups a starting point to further analyze and develop their ideas.

We discussed this in the mentorship session that followed, which became a dedicated 15-minute session with each team focused on shared doubts, development, and proposals for their manifestos, with a smoother flow of exchange. This also provided insights into internal group dynamics, where complexity appeared in ways of working, not only in a physical dimension but also across different time zones, making it necessary to find agreements to collaborate and connect effectively.

as an effective tool to call for attention, creating a stronger impact on younger generations and adding value by showing their different locations through a common visual language, using time-lapse videos of each member and their surroundings in crowded cities and the movement of the streets to show the global impact of the issue; while another team used a digital platform to share knowledge, implementing a more accessible language to share and increase collective intelligence.

Overall, the teams demonstrated a more conscious vision of a shared future, highlighting relationality as crucial to design and emphasizing the personal impact of the project, describing it as an opportunity to develop a broader perspective, exchange ideas with designers from different backgrounds who shared a common motivation, and bring different cultures into dialogue.

"What I found most valuable was the possibility to put myself out there, share my ideas, and see where they could lead. I don't know yet what the future will bring, but I know I have this work as a starting point, something I can return to for inspiration, or perhaps develop further into something else. In that sense, the Manifesto feels less like a finished project and more like the beginning of something that can continue to evolve", explained Luca Carminati, BA in Product Design at IED Milano, about his experience in the workshop.

This academic context brought this research closer to understanding how shared authorship emerges through collaborative design processes, with the outputs reflecting common understanding among students from different countries and disciplines. Although the analysis of group dynamics was limited to mentorship sessions, the process suggested that commitment and collaboration can emerge through tension, experimentation with collective design practices, and critical reflection. It also reinforced facilitation as a means of enabling relational and situated forms of knowledge production. These observations showed that collective intelligence does not depend on excluding differences or tensions, but can emerge through negotiating them.

Following these propositions, in other practice-based contexts, a workshop called *Methods at the Institutional Edge: Transdisciplinary Practice and the Rhetoric of Structural Change* during the Learnings & Unlearnings Conference organized by The London School of Architecture was facilitated using friction as a mapping tool to identify commonalities between practitioners and researchers working through transdisciplinary methods.

The workshop brought together researchers from diverse backgrounds, including professional and pedagogical environments. The participants' varied experiences added situated complexity to bridging the methodologies they use, prompting discussions about epistemologies rather than focusing on the material conditions of their practices. Nonetheless, materiality was represented by exposing their decision-making processes and examining how priorities are classified within the elements identified in a methodology, such as language, time, resources, collaborators, and institutions. A valuable reflection on this experience was the emphasis on the act of mapping practices, using tension as a productive force, and understanding how decision-making unfolds in contexts where plurality, conflict, and imagination are the main conditions.

DANIELA SANTILLAN. Designer e ricercatrice di Lima, Perù, il cui lavoro mette in relazione il graphic design e la ricerca transdisciplinare nel campo del design. Sta conseguendo un dottorato in Design, Art and Transdisciplinarity presso IED Torino, dove esplora come la conoscenza, le prospettive e le diverse forme di intelligenza influenzino i processi decisionali attraverso lo spazio. La sua ricerca si concentra in particolare sulle dinamiche sociali dello spazio pubblico urbano, analizzando come le pratiche quotidiane, le espressioni culturali, le tecnologie emergenti e i comportamenti spaziali contribuiscano a plasmare il modo in cui differenti forme di conoscenza vengono comprese e negoziate.

PLURAL Ref.

A space to gather a plural vision from contributors to this issue with references and inspirations on *Never Not Learning*



Pueblo by Lorenzo Rubini, 2026

PLURAL Ref. è uno spazio che accoglie una visione plurale costruita da chi ha contribuito a questa pubblicazione con riferimenti e ispirazioni sul tema *Never Not Learning*

GOING BACK TO THE START
Irene Guerrieri

Mitchel Resnick
Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play
The MIT Press, 2018

A book that helps you develop creative thinking in exactly the same way as a child does. / Una lettura che aiuta a sviluppare il pensiero creativo esattamente come fa un bambino.

Jhon Maeda
The Laws of Simplicity
The MIT Press, 2006

In this technological age we live in, which is becoming increasingly complicated and convoluted, we all need a little more simplicity. Ten laws for balancing simplicity and complexity in business, technology, and design. / In questa era tecnologica in cui viviamo, sempre più complicata e contorta, tutti abbiamo bisogno di un po' di semplicità. Dieci regole per trovare il giusto equilibrio tra semplicità e complessità negli affari, nella tecnologia e nel design.

THE ENVIRONMENT AS EDUCATOR
Valentina Conte

Giulio Ceppi e Michele Zini
Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia.
Reggio Children – Domus Academy Research Center, 1998

A conversation between architects, designers, pedagogues and atelieristas who, in the late 1990s, sought to articulate what makes an environment for children a place that can truly educate. It is neither a manual nor a catalogue of solutions, but a metaproject: a framework of criteria and key concepts such as osmosis, habitability, multisensoriality and rich normality that guide the design process without prescribing it. It is a tool designed to keep thinking open. The environment is not simply a container for learning, but one of its active participants. For designers, the book is an invitation to see space as an active interlocutor, one that nurtures curiosity and inquiry to people of all ages. / Un dialogo tra progettisti, designer, pedagogisti e atelieristi che, alla fine degli anni Novanta, hanno provato a mettere in parole che cosa rende un ambiente per l'infanzia un luogo capace di educare. Non è un manuale né un catalogo di soluzioni, ma un metaprogetto, cioè un insieme di criteri e di parole chiave (osmosi, abitabilità, polisensorialità, normalità ricca, tra le altre) che orientano il progetto senza chiuderlo. È uno strumento pensato per continuare a pensare. L'ambiente non è il contenitore dell'apprendimento, ma uno dei suoi soggetti. Per chi progetta è un invito a considerare lo spazio come un interlocutore attivo che sostiene la curiosità e la ricerca di ogni persona, a qualunque età.

MANUALS FOR THE PRESENT
Luca Boscardin

Enzo Mari
Autoprogettazione
Centro Duchamp, 1974

A classic that remains as relevant today as ever, perhaps more so now than at any other time. Through drawings and instructions for building simple pieces of furniture, Enzo Mari invites readers to engage directly with the design process, encouraging reflection on design, production, and the relationship between people and objects. / Un classico, ma sempre odierno, e mai come oggi ne abbiamo bisogno. Attraverso disegni e istruzioni per realizzare mobili essenziali, Enzo Mari invita a sperimentare in prima persona il processo progettuale, promuovendo una riflessione sul design,

sulla produzione e sul rapporto tra persone e oggetti.

Carson Ellis
Te to tè?
Candlewick Press, 2016

A plant is born, grows, and eventually dies. A group of insects carefully observes its development, commenting on everything in an invented language that, thanks to the illustrations, can be understood and interpreted by readers of all ages. A short, poetic story about nature, change, the passage of time, and the ability to communicate beyond words. / Una pianta nasce, cresce e poi muore. Gli insetti, attenti al suo sviluppo, commentano tutto in una lingua inventata che, grazie alle illustrazioni, può essere letta e interpretata da tutti, piccoli e grandi. Una breve e poetica storia sulla natura, il cambiamento, il passare del tempo e la capacità di comunicare oltre le parole.

Wolf Erlbruch
L'anatra, la morte e il tulipano
Edizioni e/o, 2007

Another modern classic, showing how death itself can become poetry and be shared with children. The story of the encounter between a duck and Death becomes an opportunity to reflect, with simplicity and sensitivity, on life, time, and the meaning of letting go. / Un altro classico: anche la morte può diventare poesia ed essere raccontata ai bambini. La storia dell'incontro tra un'anatra e la Morte diventa l'occasione per riflettere con semplicità e sensibilità sulla vita, sul tempo e sul significato del lasciarsi andare.

METACOGNITION SKILLS

Adama Sanneh

James Baldwin
The Fire Next Night
Dial Press, 1963

James Baldwin is one of the greatest writers and poets of our century. He was black American, gay, poor... and as he said, "I thought I won the jackpot". He turned all these things into a unique gaze of the world. *The Fire Next Night* is his most activist book during the civil rights movement, and it's an incredible read to develop what I think is the most important skills: the metacognition skills, which allow us to realize how we think. Balding has this capacity to convey somebody else's experience and point of view in this society at a time, and it is still so contemporary. / James Baldwin è stato uno dei più grandi scrittori e poeti del nostro secolo. Era afroamericano, gay e cresciuto in povertà. Come diceva lui stesso: "Pensavo di aver vinto il jackpot". Ha trasformato tutte queste esperienze in uno sguardo unico sul mondo. *The Fire Next Time* è il suo libro più impegnato sul piano politico, scritto durante il movimento per i diritti civili, ed è una lettura straordinaria. Aiuta a sviluppare quella che considero una delle capacità più importanti: la metacognizione, cioè la capacità di capire come pensiamo. Baldwin riesce a farci vedere l'esperienza e il punto di vista degli altri all'interno della società del suo tempo. E, ancora oggi, le sue riflessioni restano incredibilmente attuali.

A PLAYGROUND THAT LOOKS LIKE A SCRAPYARD

Mauro Del Santo

Erin Davis
***The Land: An Adventure Play Documentary*, 2015**

Mud, fire, raw materials and salvaged objects: *The Land* looks like a place someone forgot to design, yet that is precisely the point. Here, children do exactly what we hope for when we design for them: they play, imagine and build; they form relationships, make mistakes, try again and transform the world around them. *The Land* is a project that remains intentionally unfinished, born from a conscious decision to give up the safety of complete control. It makes you wish for a playground like this for designers too: a space for work and exploration, a laboratory that is thoughtfully conceived but never fully resolved, deliberately left open and incomplete. / Fango, fuoco, materiali grezzi e oggetti di recupero: *The Land* sembra un luogo che qualcuno si è dimenticato di progettare, eppure, non è così. I bambini fanno proprio ciò che vorremmo quando progettiamo per loro: giocano, immaginano e costruiscono, intrecciano relazioni, sbagliano, riprovano e trasformano ciò che hanno intorno. *The Land* è un progetto volutamente non concluso, frutto di una deliberata rinuncia alla sicurezza del pieno controllo. Fa venire voglia di un playground così anche per noi designer: un'ambiente di lavoro e di ricerca, un laboratorio pensato ma non risolto, incompleto per scelta.

WHERE DOES INSPIRATION COMES FROM?

Daniela Santillan

Susie Hodge
How Art Can Change Your Life
Thames & Hudson, 2022

"As an art lover, I'm always interested in understanding the context, emotions, and history that a piece of art was born from. This book is a must for acknowledging that inspiration comes from various sources; it's very light and useful at any moment of your life." / "Come amante dell'arte, sono sempre interessata a comprendere il contesto, le emozioni e la storia da cui un'opera è nata. Questo libro è imprescindibile perché ci ricorda che l'ispirazione può provenire da fonti molto diverse; è una lettura leggera e preziosa, utile in qualsiasi momento della vita".

RADICAL BALANCE

Laura Negrini

Riccardo Dalisi
Complete work / Opera integrale

"Riccardo Dalisi is a master of design with and for children, understood in its broadest sense: artistic, architectural and socially engaged. This is an invitation to rediscover all his work." / "Riccardo Dalisi è un maestro del progetto con e per i bambini, inteso nel suo senso più ampio, artistico, architettonico e di impatto sociale: invito alla rilettura di tutta la sua opera".

Andrea Branzi
Equilibri instabili. Pensieri scritti in progressione
Electa, 2024

Equilibri instabili [Unstable Equilibria] is a book that champions the value of free thinking through a selection of articles written by Branzi and published in *Interni* magazine between 1979 and 2023. It brings together reflections that enrich the idea of deep wandering of the mind, the kind of thought that education should nurture and encourage. / *Equilibri instabili* è un libro che alimenta il valore del pensiero libero attraverso una selezione di articoli scritti da Branzi e pubblicati sulla rivista *Interni* tra il 1979 e il 2023. È una raccolta di pensieri che arricchiscono l'idea di divagazione profonda, quei pensieri a cui la scuola deve preparare.

STANDING ON THE SCHOOL DESKS

Donatella Pasotto

YAWP Festival
In piedi sui banchi di scuola

A multidisciplinary festival promoted by the Fondazione Francesco Morelli, dedicated to education and to fostering a cultural transformation grounded in inclusion, equity, and human, cultural, and environmental sustainability. Its third edition, *The Life Ahead of You*, inspired by Romain Gary's novel, reflected on what it means to grow up in an age of uncertainty, rapid change, and new questions about the future. Opening the festival in October 2026, writer Silvia Avallone remarked: "The life ahead of you is found in the books you choose and in those that find you, not only in the ones placed in your hands by others." / Un festival multidisciplinare dedicato all'educazione e alla necessità di una trasformazione culturale capace di promuovere inclusione, equità e sostenibilità umana, culturale e ambientale, promosso dalla Fondazione Francesco Morelli. La terza edizione, dal titolo *La vita davanti a sé*, tratto dall'omonimo romanzo di Romain Gary, riflette su cosa significhi crescere in un tempo segnato da incertezze, trasformazioni e nuovi interrogativi sul futuro. Ad aprire il festival, nell'ottobre 2026, la scrittrice Silvia Avallone ha sottolineato: "La vita davanti a sé si incontra nelle letture che scegli e in quelle che ti trovano, non solo in quelle che qualcuno ti mette in mano".

Franco Lorenzoni
I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica
Sellerio Editore Palermo, 2021

On *Children Think Big: Chronicle of an Educational Adventure*, Lorenzoni tells the story of a remarkable educational journey seen through children's eyes. / In *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica*, Lorenzoni racconta una straordinaria avventura educativa vista attraverso gli occhi dei bambini.

About *Never Not Learning* Authors

CELESTE CARIA. Graduated in Fashion Design (BA - 2020) and Textile Design (MA - 2022) at IED Istituto Europeo di Design, Italy. They have been semifinalist at ITHIB Fabric Contest in Turkey in 2021 and awarded with Stockholm Prize in 2024. With four years of experience in the fashion industry, they worked as a Knitwear Designer and Innovative Textile Researcher for Florania (Milan) and as a Womenswear Designer for Tiger of Sweden (Stockholm) before founding Corpi Vuoti, genderless ready-to-wear brand. The first collection of the brand *I wish I could speak with clothes* was presented at Stockholm Fashion Week 2026 and focused on transforming words and imageries into a series of garments, as tangible and visible objects. Celeste was born and raised in Sardinia, an island rich in textile and embroidery tradition. They often include fabric manipulation techniques such as *pibiones* in their work, or transform and re-contextualise pieces from the sardinian attire. Specialised in corsetry, headpieces and underwear, as garment categories that have historically delineated clear gender distinctions, with the aim to redefine their meaning. / Diplomatə in Fashion Design (BA, 2020) e Textile Design (MA, 2022) presso rispettivamente IED Cagliari e Accademia di Como. Nel 2021 è statə semifinalistə all'ITHIB Fabric Contest in Turchia e nel 2024 ha ricevuto lo Stockholm Prize. Il suo percorso professionale si è sviluppato tra ricerca tessile e progettazione moda: ha lavorato per Florania (Milano) come Knitwear Designer e Innovative Textile Researcher e per Tiger of Sweden (Stoccolma) come Womenswear Designer, prima di fondare Corpi Vuoti, brand genderless di *prêt-à-porter*. La prima collezione del marchio, *I wish I could speak with clothes* [Vorrei parlare con gli abiti], presentata alla Stockholm Fashion Week 2026, esplora la trasformazione di parole e immaginari in una serie di capi intesi come oggetti tangibili e visibili. Celeste è natə e cresciutə in Sardegna, un'isola ricca di tradizioni tessili e di ricamo. Nel suo lavoro integra spesso tecniche di manipolazione del tessuto come i pibiones e rielabora o ricontestualizza elementi dell'abbigliamento tradizionale sardo. Specializzatə in corsetteria, copricapi e intimo, categorie di abbigliamento che storicamente hanno contribuito a definire nette distinzioni di genere, ne indaga e ridefinisce il significato contemporaneo.

IRENE GUERRIERI. Architect, professor, and author born in Rome in 1968. She dedicates her research and professional career to the study of design. She has collaborated with leading companies in Italy and abroad, developing numerous products distributed worldwide. She teaches toy design and regularly conducts seminars and workshops at universities and specialized design schools. She has received numerous awards and participated in international exhibitions. In 2026, she is Jury Captain for the Core77 Design Awards in the Toys & Play category. Her preferred forms of creative expression are painting and illustration. She has designed and illustrated numerous board and picture books for children, while also writing books on design for an adult audience, including *Il giocattolo e il suo design* (FrancoAngeli, 2021), published in English as *Toy Design* (Springer, 2025); *Forme e colori nelle fiabe. Come da un racconto può nascere un gioco* (Erickson, 2022); and *Designing Educational Toys & Spaces*, published in a bilingual Italian-English edition (FrancoAngeli, 2024). / Architetta, docente e autrice nata a Roma nel 1968. Dedica la propria attività di ricerca e professionale allo studio del design. Ha collaborato con importanti aziende in Italia e all'estero, sviluppando numerosi prodotti distribuiti a livello internazionale. Insegna progettazione del giocattolo e conduce regolarmente seminari e workshop presso università e scuole di design specializzate. Ha ricevuto numerosi riconoscimenti e partecipato a mostre internazionali. Nel 2026 è Jury Captain per la categoria Toys & Play dei Core77 Design Awards. Le sue forme di espressione creativa predilette sono la pittura e l'illustrazione. Ha progettato e illustrato numerosi libri gioco e albi illustrati per l'infanzia, oltre ad aver scritto diversi volumi sul design rivolti a un pubblico adulto, tra cui *Il giocattolo e il suo design* (FrancoAngeli, 2021), pubblicato in inglese con il titolo *Toy Design* (Springer, 2025); *Forme e colori nelle fiabe. Come da un racconto può nascere un gioco* (Erickson, 2022); e *Designing Educational Toys & Spaces*, pubblicato in edizione bilingue italiano-inglese (FrancoAngeli, 2024).

LAURA NEGRINI. Graduated in Architecture from IUAV University of Venice, she began her professional career as an architect in the Netherlands, first collaborating with the international practice UNStudio and subsequently with Michele De Lucchi, where she contributed to the project for the new visual identity of Poste Italiane. In 2004, she founded the Rome-based practice aQarchitetturaquotidiana, and in 2015, Baglivo Negrini Architetti, an architectural practice working across architecture, interior design, and exhibition design. Since 2001, she has taught at IED Roma, where she became Head of Design School in 2009. Since 2019, she has been Director of IED Roma and, since 2024, Coordinator of the Master's Program in Design for Children. She has also taught at IUAV University of Venice, Sapienza University of Rome, and Cornell University in Rome. She is the author of the monograph *Ben Van Berkel* (Edilstampa, 2001) and the editor of a special issue *of L'Industria delle Costruzioni* dedicated to UNStudio. / Laureata in Architettura allo IUAV di Venezia, inizia la sua professione di progettista in Olanda, collaborando prima con lo studio internazionale UNStudio e, successivamente, con Michele De Lucchi, dove partecipa al progetto per la nuova immagine di Poste Italiane. Nel 2004 fonda a Roma lo studio aQarchitetturaquotidiana e nel 2015 lo studio Baglivo Negrini Architetti, attivo nei settori dell'architettura, dell'interior design e dell'allestimento. Dal 2001 insegna presso IED Roma, dove nel 2009 assume la direzione della Scuola di Design. Dal 2019 è Direttrice di IED Roma e, dal 2024, Coordinatrice del Master in Design for Children. Ha inoltre svolto attività didattica presso l'Università IUAV di Venezia, Sapienza Università di Roma e la Cornell University di Roma. È autrice della monografia *Ben Van Berkel* (Edilstampa, 2001) e curatrice del numero monografico dedicato a UNStudio della rivista *L'Industria delle Costruzioni*.



Academic Director
Riccardo Balbo

Head of Academic Portfolio
& Dissemination
Carlotta Crosera

Academic Dissemination Specialist
Albert Elias Vallcorba

Chief Commercial Officer
Alan Brivio

Press Office Manager
Eleonora Ronsisvalle

Internal Communication Manager
Carlotta Sasso

Social Media Communications
Laura Tabladini

ied.edu



Notes on Plural Intelligences is part of a wider project by the IED Academic Dissemination team, with the aim of collecting and sharing reflections, research, and projects developed within and around the Institute's community, shaping a space for dialogue to understand the present and imagine the future of design.

Editorial Director
Riccardo Balbo

Editor in Chief
Carlotta Crosera

Editors
Albert Elias Vallcorba
Matilde Losi

Art Direction & Graphic Design
studio òbelo

Editorial Coordinator
Carlotta Sasso

Translation
Albert Elias Vallcorba
Matilde Losi
Carlotta Sasso

Visual Research Consultant
Giada De Martino

Contributors
Luca Boscardin, Valentina Conte, Silvio Lorusso, Adama Sanneh, Daniela Santillan

Thanks to
Martina Bianchini, Pietro Cagnazzi, Ingrid Calvo Ivanovic, Celeste Caria, Irene Guerrieri, Valeria Nardoni, Laura Negrini, Massimo Noli, Mauro del Santo, Giada di Martino, Giovanni Ottonello, Elda Scaramella, Francesca Tottoli, Alice Travini, Gabriel Zangari

Printed at Bianca e Volta
Trucazzano MI
November 2026

Typefaces
Antarctica by Newglyph
Farmacia by Nguyen Gobber

Papers
Fedrigoni Arena Rough
Fedrigoni Arena Bulk
Lecta GardaGloss Art

Copyright IED has been careful to contact all copyright holders of the images used. If you claim ownership of any of the images published and have not been properly identified, please contact IED and it will be happy to make a formal acknowledgment in a future issue.

Cover Images
Happy Accidents by Álvaro Quecedo, 2024
Design for Physics by Flavia Colonnelli, Marco De Michele, Daniele Abbati, Giulia Azioneti, Fabio Caricato, Paola Hofmann, Alessandro Malaspina, Clelia Menghini, Lara Mucci, Francesco Poletto e Federico Vicario, 2023

IED Istituto Europeo di Design is the largest network of European Art and Design schools. Founded in Milan in 1966, it operates across 11 campuses in 3 countries—Italy, Spain and Brazil—and includes a cultural hub in New York.

IED blends Italy's rich cultural heritage with a global outlook and a strong connection to each local context. Its learning experience combines critical thinking and experimentation with a practice-based transdisciplinary approach to design, addressing real-world challenges and needs.

In 2022, IED became a Benefit Corporation, formally recognising its positive impact on society and the planet. In line with the social mission of the Francesco Morelli Foundation—owner and custodian of IED's moral legacy—Istituto Europeo di Design is committed to generating shared value and promoting social inclusion through education. Today, IED and the Foundation operate within a circular system that returns knowledge either to the school itself or to the broader community, following a model that fosters change and social transformation.

IED can rely on a faculty of over 3,000 lecturers, all active in their respective professional fields, as well as a network of companies, cultural institutions and more than 170 academic partnerships worldwide. Its educational offering includes Undergraduate, Postgraduate and Lifelong Learning programmes.

IT IED Istituto Europeo di Design è il più grande network europeo di scuole di Arte e Design. Fondato a Milano nel 1966, è presente con 11 campus in 3 paesi, Italia, Spagna e Brasile e con un hub culturale a New York.

IED unisce la ricchezza del patrimonio culturale italiano con una visione globale e un forte legame con il contesto locale in cui opera. Il suo modello formativo coniuga pensiero critico, sperimentazione e un approccio transdisciplinare che permette di affrontare sfide reali e rispondere a bisogni contemporanei.

Nel 2022 IED diventa una Società Benefit e formalizza il suo impatto positivo sulla società e sul pianeta. Coerentemente con la mission di utilità sociale della Fondazione Francesco Morelli – proprietaria e custode dell'eredità morale di IED – l'Istituto Europeo di Design si impegna a generare valore condiviso e a favorire l'inclusione sociale attraverso la formazione. Oggi IED e Fondazione operano in un sistema circolare che restituisce conoscenza alla scuola stessa o alla comunità, secondo un modello che alimenta il cambiamento e la trasformazione sociale.

IED può contare su una faculty di oltre 3.000 docenti, attivi nei rispettivi settori di riferimento, e su una rete di aziende, istituzioni culturali e più di 170 partnership accademiche in tutto il mondo. L'offerta formativa comprende corsi Undergraduate, Postgraduate e corsi Lifelong Learning.

PEDAGOGIES
LANGUAGES
MULTIPLE INTELLIGENCES
CRITICAL THINKING
MAKING
HYBRIDIZATION
RITUALS
TOGETHERNESS
BODIES
METHODOLOGIES
RELATIONS
EMOTIONS
EMBODIED KNOWLEDGE
COMMONING

IED Istituto Europeo di Design