



# **Design e Formazione**

## Focus

### → Gli studenti al centro dell'azione

“Organizzare seminari scientifici” è un corso svolto dall'autore dal 2004 al 2018 per i programmi di dottorato del Politecnico di Milano. Questo testo descrive l'esperienza per la prima volta e sceglie il punto di vista del docente, come forma di pratica riflessiva. Ulteriori studi potrebbero includere l'apporto degli allievi così da offrire una descrizione più ampia e produrre un bilancio conclusivo.

→ allievi così da offrire una descrizione più ampia e produrre un bilancio conclusivo. formulare

Il testo è diviso in tre parti. La prima analizza il contesto, i contenuti e gli obiettivi dell'attività didattica, nella sua prima formulazione, nella quale si distingue la connotazione operativa del corso e la guida è ancora nelle mani del docente. La seconda si concentra sul passaggio qualificante dell'esperienza, con l'adozione di un approccio centrato sul discente. Tale nuova formulazione ridisegna le dinamiche dell'interazione collettiva, le motivazioni e gli esiti del percorso formativo. La terza parte approfondisce gli aspetti pedagogici. Tra questi si sottolinea l'influenza dell'action learning di Reginald Revans, una modalità di apprendimento basata sul dialogo tra pari e sul lavoro di gruppo per la soluzione di problemi concreti, nella quale il docente agisce da osservatore o moderatore delle dinamiche di classe. Entra in gioco anche la pedagogia del laboratorio di progetto. Dato che molti degli allievi sono laureati in design, questa pedagogia fornisce loro un «habitus»: un sistema comune di pensieri, comportamenti e credenze che influenzano sostanzialmente lo sviluppo dell'azione.

→ di Reginald Revans, una modalità di apprendimento basata sul dialogo tra pari e sul lavoro di gruppo per la soluzione di problemi concreti, nella quale il docente agisce da osservatore o moderatore delle dinamiche di classe. basata

→ Infine si traccia un bilancio provvisorio, sottolineando, in particolare, il mutato atteggiamento del docente in favore di una didattica che sposta il centro dell'apprendimento dal sapere dell'esperto alla capacità di elaborazione originale dell'allievo. Tale comportamento poggia sull'educazione all'ascolto e sull'esercizio della conversazione dialogica. Abilità che si ritengono centrali nel quadro della discussione sull'aggiornamento dei metodi didattici dell'educazione al design.

[ educazione al progetto, formazione dottorale, apprendimento centrato sul discente, action learning ]

### Luca Guerrini

→ Politecnico di Milano, Dipartimento di Design, Politecnico di Milano  
> [luca.guerrini@polimi.it](mailto:luca.guerrini@polimi.it)

### Il progetto del corso

Nei primi anni 2000, il dottorato di Disegno industriale e Comunicazione multimediale del Politecnico di Milano alimentava la ricerca di frontiera della comunità accademica del design milanese. Allo stesso tempo la sua struttura pedagogica veniva sostanzialmente rivista: «i curricula [erano] stati riprogettati, sostenendo un passaggio progressivo dalla ricerca sul design all'apprendimento di come fare ricerca sul design» (Pizzocaro, 2010, p. 94). Sembrava dunque rilevante analizzare il panorama della produzione scientifica dottorale in questo nuovo assetto.

→ Si trattava di coniugare più obiettivi in un unico progetto: da un lato, mappare i contenuti della ricerca, restituirli in forma collegiale e stimolare la discussione sulle questioni aperte dai nuovi curricula; dall'altro offrire ai dottorandi nuove opportunità di team building e di condivisione delle conoscenze, così da creare un terreno fertile per ulteriori esplorazioni. Infine si trattava di avviare esperienze formative nuove, qualitativamente diverse dalla didattica frontale. Si è ritenuto che un'attività volta ad “Organizzare seminari scientifici” potesse raggiungere questi obiettivi. Da qui il corso, col medesimo titolo, istituito nel 2004.

L'autore è Ezio Manzini, allora Coordinatore del Dottorato, ritennero

Imparare a gestire un seminario scientifico è un obiettivo in sé, dato che tale compito è ormai routinario per qualsiasi ricercatore. Tuttavia, il corso introduceva elementi innovativi per la dichiarata attenzione alla pratica. La riflessione teorica, che pure sistematizzava il contenuto delle tesi, era ricondotta all'azione, all'obiettivo di realizzare concretamente il seminario.

Sin dall'inizio si attribuiva ai dottorandi un ruolo centrale. Attraverso il lavoro di tesi, fornivano i contenuti del seminario ed erano sia organizzatori che relatori. Gli esperti invitati avrebbero commentato gli interventi e i membri del dipartimento avrebbero stimolato il dibattito dalla platea. Si stabiliva così una sorta di relazione “capovolta” tra dottorandi e docenti, che tuttavia differiva dalla definizione di Eric Mazur (1997), giacché in questo caso anche i contenuti della discussione erano forniti dai discenti. Nonostante le chiare premesse, nei primi anni (2004-2007) si adottò un approccio centrato sul docente per saggiare l'efficacia del modello. Stabiliti obiettivi, modalità e tempi di attuazione ai dottorandi si chiese di redigere un sommario della tesi, descrivendo le domande di ricerca, le metodologie e gli strumenti adottati, le principali questioni teoriche e/o operative affrontate. Al docente, d'intesa con il Coordinatore del dottorato, spettò il compito di esaminare i materiali e raggrupparli per concetti-chiave che potessero innescare il dibattito seminariale. I temi vennero poi discussi collegialmente ed adattati in base alle osservazioni emerse.

→ del dottorato, spettò il compito di esaminare i materiali e raggrupparli per concetti-chiave che potessero innescare il dibattito seminariale. I temi vennero poi discussi collegialmente ed adattati in base alle osservazioni emerse.

In quel periodo si analizzarono quattro principali argomenti: la “mappatura”, strumento di cui ogni ricercatore dovrebbe avere il pieno controllo; i termini “innovazione” e “interazione” d'uso così frequente nella cultura del design da richiedere un continuo, scrupoloso riesame; e infine, la parola “territorio”, che suggeriva promettenti indirizzi per la ricerca del dipartimento nel campo del design per il patrimonio culturale (Trocchianesi, Borsotti & Mazzanti, 2016) e del design strategico (Parente & Sedini, 2017).

Alla guida dell'organizzazione del seminario si pose un dottorando del terzo anno che coordinò il team dei relatori, raccolse e controllò i contributi, verificò la disponibilità degli esperti ospiti. Un gruppo più piccolo, di designer grafici, si occupò della comunicazione e della logistica. Infine i seminari si svolsero in più serate, in un'aula del dipartimento, alla presenza di un piccolo pubblico di docenti e dottorandi del primo anno. Una vivace discussione chiuse gli eventi.

#### *Il centro dell'azione dal docente ai discenti*

Ai fini di questo saggio, il 2007 costituisce un anno di svolta. Da un lato i dottorandi rivendicavano un maggior coinvolgimento nella scelta dei contenuti del seminario che costituiva il centro dell'attività. Dall'altro, l'analisi e la clusterizzazione dei materiali, affidate al solo docente, si erano rivelate compiti estremamente gravosi.

Occorreva fare un passo indietro e rivedere il ruolo docente alla luce di premesse ed obiettivi. In altri termini si trattava di intervenire «in modo calcolato e sostanziale modificando la direzione dell'apprendimento per raggiungere più obiettivi condivisi, specifici e stimolanti» (Hattie, 2009, p. 22). Tale decisione ha portato all'adozione di un modello didattico «incentrato sulla persona» (Roger, 1969) – in questo caso sui dottorandi – e inteso come uno sforzo collettivo. Negli anni seguenti (2007-2014) questo approccio ha ridisegnato le dinamiche del corso e l'interazione reciproca tra docente e discenti, raggiungendo risultati inattesi.

All'avvio del corso e in ogni successivo passaggio si è stabilita una relazione tra pari che ha contribuito in modo decisivo ad instaurare una atmosfera dinamica e collaborativa (Goodsell et al., 1992). In questo clima, ognuno avvertiva di poter portare il proprio contributo di competenze liberamente. In breve, i dottorandi di design dei servizi hanno suggerito l'uso di nuovi metodi di clusterizzazione per l'individuazione dei temi del seminario; i dottorandi di design della comunicazione hanno implementato un blog per lo scambio di idee e documenti e un sito Web per la diffusione di informazioni; quelli di Design strategico hanno individuato le responsabilità e redatto un mansionario; i designer d'interni hanno rivisto gli spazi per incoraggiare la conversazione e il lavoro di gruppo. Ruoli e proposte potevano essere modulati in base al programma seminariale, così da renderlo più flessibile e congruente al contributo di tutti. Ogni incarico assumevano uguale rilievo e richiedeva il massimo impegno. Il testo di un comunicato stampa o la scelta del pattern cromatico della locandina erano tanto essenziali quanto l'organizzazione del servizio di catering. In tal senso, la dimensione operativa che connotava il corso assumeva il carattere di un'azione collegiale.

La trasformazione più significativa, tuttavia, ha riguardato il ruolo docente. All'inizio ancora guida, poi moderatore, infine spettatore. La sfida consisteva nell'assumere una posizione corretta nelle dinamiche di interazione del gruppo, un compito non facile. Occorreva concentrarsi sulla comprensione attraverso la discussione, cioè incoraggiare la conversazione, il cui valore pedagogico, in questi contesti, è riconosciuto (Snaith, 2001; Baker, Jensen & Kolb, 2005). D'altra parte, poiché l'uguaglianza tra

oratori è un prerequisito fondamentale della «vera conversazione» (Zeldin, 1998, p. 39), la presenza stessa del docente poteva inibire il confronto. Occorreva limitarsi a pochi compiti: presentare gli argomenti in discussione o riassumere e commentare i risultati, intervenire solo su richiesta. Quando si avvertiva l'emergere di un problema chiave per la discussione, poteva essere utile lasciare l'aula. Era necessaria una attenzione continua. Non a caso, analizzando la conversazione dialogica nelle pratiche collaborative, Richard Sennett (2011, pp. 18-24) trova consistenti rimandi alla nozione di empatia (Devecchi & Guerrini, 2019). Questo ruolo consultivo è divenuto dunque il tratto caratteristico del docente. Raramente è stato abbandonato in favore di una partecipazione attiva, se non nella scelta del tema del seminario e se la discussione tra dottorandi non era stata risolutiva.

Parallelamente all'approccio didattico, sono cambiati gli obiettivi del corso. L'esame delle tesi si è mosso alla ricerca di elementi che potessero costruire ponti, trovare connessioni, stabilire reti tra i diversi lavori, invece di incapsulare la produzione dei dottorandi in campi tematici identificati. Tale compito richiede un pensiero analitico, l'esercizio dell'immaginazione e la capacità di mediare, allenando gli studenti a costruire conoscenze collettivamente. Di conseguenza, l'obiettivo iniziale di sondare l'efficacia del programma di dottorato a ceduto il passo ad interrogazioni più libere, trasformando i seminari in strumento per esplorare questioni aperte dalla discussione collegiale o dal dibattito disciplinare contemporaneo.

Un elenco degli argomenti trattati può mostrare la direzione intrapresa: perché il dialogo tra attori e/o tra discipline è diventato rilevante nel processo di progettazione? (2008); qual è lo scopo della ricerca progettuale in un momento di crisi? (2009); la ricerca progettuale si occupa di politica? (2014); cosa si intende per prova sperimentale nella ricerca di design? (2015); è importante disegnare confini disciplinari? (2016).

Affrontare questioni di tale portata, in un seminario tra dottorandi, può sembrare azzardato. Tuttavia, l'onere del compito ha motivato gli studenti e stimolato il dibattito. In altre parole, ha fornito al gruppo il carburante psicologico adatto per raggiungere gli obiettivi. Circa i risultati finali – come vedremo oltre – sono stati valutati più da una prospettiva pedagogica che scientifica.

#### *Modelli pedagogici*

Sul piano pedagogico, «Organizzare seminari scientifici» si può considerare un adattamento dell'approccio action learning di Reginald Revans (1972; 1982; 2011). Sviluppato originariamente per le aziende come metodo di formazione alla gestione, «L'action learning delinea una strategia educativa, applicata a contesti di gruppo, che cerca di generare l'apprendimento attraverso l'interazione tra partecipanti impegnati nella soluzione di problemi reali» (Raelin, 2000, p. 66). L'affinità con il corso – già chiara nella definizione – si precisa nel confronto con i principi fondamentali indicati da Revans (Pedler, Burgoyne & Brook, 2005, pp. 58-59) (in corsivo quelli adottati nel dottorato):

- L'azione è alla base dell'apprendimento / Il compito è come organizzare teoricamente e praticamente un seminario.

- Lo sviluppo personale deriva dalla riflessione sull'azione / *Il processo di apprendimento stimola sia la riflessione individuale che collettiva in ogni fase.*
- Si affrontano problemi concreti / *Il seminario è il risultato effettivo del processo di apprendimento.*
- I problemi sono finalizzati allo sviluppo individuale e dell'organizzazione / *La discussione indaga questioni centrali per la pratica della ricerca e per lo sviluppo della disciplina.*
- Gli «action learners» lavorano in gruppi di pari per sostenersi e mettersi vicendevolmente alla prova / *L'apprendimento deriva dal dialogo tra pari, gli allievi lavorano come classe o in gruppi in base agli obiettivi.*
- Si privilegia la ricerca di nuove proposte rispetto alle conoscenze consolidate degli esperti / *Sono fortemente incoraggiate nuove prospettive su cosa discutere e su come discuterne.*

È significativo osservare che l'action learning è maturato in un ambito extra-accademico. In effetti, «è stato un metodo controverso, soprattutto perché privilegia il ruolo dei discenti, impegnati nell'azione, rispetto a quello di esperti e insegnanti» (Pedler, Burgoyne & Brook, 2005, p. 49). Adottando tale approccio, si introduce un principio non comune nella prassi accademica, ovvero si riconoscono gli studenti stessi come esperti in grado di portare nella conversazione il loro contributo di idee, maturità e competenza. Il docente assume il ruolo di «allenatore», o «levatrice» (Revans, 2011, p. 101), capace, talvolta, di «sparire». Quando l'insegnante lascia il comando, gli studenti cambiano radicalmente modo di pensare e di comportarsi. Condurre il seminario equivale a mettersi alla prova. Ciò stimola il coinvolgimento e l'impegno. Nell'interazione gli studenti si considerano colleghi che lavorano insieme. Tutti hanno il diritto di contribuire alle discussioni e al processo decisionale. In un contesto multiculturale, quale quello del dottorato, tale clima collaborativo assume un valore pedagogico ancor maggiore.

D'altra parte un seminario accademico si distingue da un corso formale, proprio per il carattere colloquiale dell'interazione docente-discente e per l'incoraggiamento alla condivisione delle idee. È dunque interessante confrontare l'approccio action learning con quello tradizionalmente usato nelle aule universitarie. Le due attività didattiche condividono «il ricorso a piccoli gruppi di lavoro e la formulazione di proposte come mezzo di apprendimento», ma differiscono per quattro aspetti fondamentali. Nei seminari, infatti: a) il docente è un esperto della materia e funge da leader; b) la discussione si concentra su «una disciplina intellettuale riconosciuta» e c) stimola il pensiero critico; infine d) il seminario non comporta necessariamente un'azione (Simpson & Bourner, 2007, pp. 179-180).

L'action learning di Revans, si innesta nel ceppo della pedagogia dell'esperienza (Dewey, 1916; 1938) e trova significative corrispondenze (Gray, 2001, p. 318; Beard & Wilson, 2013, p. 15, 26) sia col modello di apprendimento esperienziale (Kolb, 1984), che col concetto di pratica riflessiva (Schön, 1987). Pertanto, in tutti questi approcci pedagogici si riconosce una sorta di somiglianza di famiglia centrata sull'idea che

l'esperienza acquisita facendo praticamente qualcosa è una parte fondamentale dell'apprendimento.

Tale descrizione suona certamente familiare anche ai docenti di design, poiché replica un processo abituale nel laboratorio di progetto. Nonostante le sostanziali trasformazioni subite nel corso degli anni (Boling et al., 2016), la didattica di laboratorio resta l'esperienza distintiva dell'educazione al design, ~~il luogo~~ in cui gli studenti «sono istruiti sugli aspetti critici delle tre dimensioni fondamentali del lavoro professionale – pensare, eseguire e agire con onestà [corsivo nel testo]» (Shulman, 2005). Dato che la maggior parte degli studenti del corso provengono da scuole di design, tale pedagogia svolge un ruolo fondamentale, fornendo al gruppo (docente e studenti) un «habitus»: un sistema di pensiero, di comportamenti e convinzioni condivisi (Bourdieu, 2005, pp. 43-49). Non solo, ad uno sguardo più attento “Organizzare seminari scientifici” rappresenta una versione rivista di laboratorio, volta a manipolare un costruito intellettuale – il seminario – invece che un manufatto. Allo stesso modo, si può considerare la mappatura della conoscenza come contenuto e il seminario finale come forma del processo progettuale.

Si possono testare diverse modalità di dibattito accademico: “Progettare per ... prodotti, cultura, città, co-innovazione” (2012) suddivide la trattazione in percorsi paralleli, come in molte conferenze; “Progettare politicamente” (2014) e “In cerca di prove” (2015) discutono questioni disciplinari; “Progettare in un momento di crisi” (2009) e “Navigare l'incertezza, insieme” (2018) esplorano le condizioni del presente. Uno stesso tema si può affrontare da più punti di vista fornendo diverse interpretazioni come nei seminari consecutivi “Progettare politicamente” e “In cerca di prove”. Il primo mette in discussione la neutralità della ricerca (Latour, 1999). Il secondo mira a sviluppare un approccio che sfugga alla soggettività e all'ideologia (Cross, 2007; Friedman, 2014).

Dato che ogni anno lo stesso processo si applica a materiali diversi e con diversi attori, il seminario finale diventa un prototipo che risponde alle mutevoli specifiche del brief di progetto. Come ogni prototipo, il seminario è pienamente funzionante, sebbene possa richiedere ulteriore affinamenti. Pertanto, la sua esecuzione equivale a un test che ne verifica l'efficacia attraverso i feedback degli esperti invitati e del pubblico.

#### *Stimolare la conversazione dialogica*

“Organizzare seminari scientifici” delinea un percorso formativo volto all'acquisizione di abilità comportamentali, intellettuali e pratiche. Molte di tali abilità si riferiscono al profilo di un designer in grado di lavorare in gruppi collaborativi e multiculturali impegnati nella progettazione di azioni. In tal senso, gli studenti implementano ed esperiscono un processo che replica molte condizioni della pratica del design contemporaneo.

L'intero percorso sin qui tracciato poggia sulla prospettiva del docente. L'apprezzamento degli studenti si ravvisa in segnali deboli – e ancora soggettivi – quali il clima d'aula, l'impegno, la produttività e la concretezza della discussione. O ancora, emerge

l'ambito

dai comportamenti individuali e collettivi: la generale soddisfazione dei relatori ai seminari, l'interlocuzione vivace con gli esperti, i commenti a posteriori. È chiaro tuttavia che la risposta degli allievi richiede ulteriori approfondimenti per valutare appieno l'efficacia del modello didattico.

Ciò che sin d'ora si può riconoscere in questa lunga esperienza è il valore formativo per l'autore nel ruolo docente. Tale valore risiede nell'acquisizione di comportamenti che valorizzano l'allievo e il suo lavoro, in particolare attraverso la conversazione dialogica. Ascoltare è altrettanto difficile che parlare. L'ascoltatore attento deve riconoscere l'altro (l'oratore) come pari, e interagire di conseguenza. Tale qualità è indispensabile se si sposta il centro dell'apprendimento dal sapere dell'esperto alla capacità di elaborazione originale dell'allievo. Vi sono sempre nella conversazione dialogica occasioni per segnalare le incongruenze o le debolezze di un procedimento e suggerire direzioni per un affinamento. Ciò che conta è conservare nello studente la consapevolezza di agire in autonomia.

Se i dottorandi sono allievi già maturi e quindi pronti ad affrontare tale esercizio, anche studenti più giovani possono replicarlo – come in effetti l'autore ha verificato – quando il docente è disposto ad affrontare le sfide dell'ascolto e capace di tradurle in una interlocuzione costruttiva. Tali abilità sono oggi essenziali per l'insegnamento del design.

## References

- > Baker, A.C., Jensen, P.J., & Kolb, D.A. (2005). Conversation as Experiential Learning. *Management Learning*, 36(4), 411-427.
- > Beard, C., & Wilson, J.P. (2013). *Experiential Learning: A Handbook for Education, Training and Coaching* (3rd ed.). London: Kogan Page.
- > Boling, E., Schwier, R.A., Gray, C.M., Smith, K.M., & Campbell, K. (Eds.). (2016). *Studio Teaching in Higher Education*. New York: Routledge.
- > Bourdieu, P. (2005). Habitus. In J. Hillier & E. Rooksby (Eds.), *Habitus: a sense of place* (pp. 43-49). London: Ashgate.
- > Cross, N. (2007). *Designerly Ways of Knowing*. Basel: Birkhäuser.
- > Devecchi, A., & Guerrini, L. (2019). Empathy for Resilience. In J. Häkkinä, M. Pakanen, E. Luiro, E. Mikkonen & S. Miettinen (Eds.), *Around the Campfire – Resilience and Intelligence. Cumulus Conference Proceedings* (pp. 594-607). Rovaniemi, FI: University of Lapland.
- > Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- > Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- > Friedman, K. (2014). *Evidence-Based Practice in a Changing World Economy*. Estratto da <https://swinburne.academia.edu/KenFriedman>.
- > Gray, D. (2001). Work-based Learning, Action Learning and the Virtual Paradigm. *Journal of Further and Higher Education*, 25(3), 315-324.
- > Goodsell, A.S., Maher, M.R., & Tinto, V., Leigh Smith, B., & MacGregor, J.T. (Eds.). (1992). *Collaborative learning: a sourcebook for higher education*. University Park, PA: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment. Estratto da <https://eric.ed.gov/?id=ED357705>
- > Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- > Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- > Latour, B. (1999). *Pandora's Hope: Essays on the Reality of Science Studies*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- > Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- > Parente, M., & Sedini, C. (2017). Design for Territories as practice and theoretical field of study. *The Design Journal*, 20(sup. 1), S3047-S3058.
- > Pedler, M., Burgoyne, J., & Brook, C. (2005). What has action learning learned to become? *Action Learning: Research and Practice*, 2(1), 49-68.
- > Pizzocaro, S. (2010). The in-progress status of doctoral research in design. Reflections from two decades of local doctoral research. In L. Guerrini (Ed.), *Notes on Doctoral Research in Design* (pp. 91-101). Milano: FrancoAngeli.
- > Raelin, J.A. (2000). *Work-based Learning: The new frontier of management development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- > Revans, R.W. (1972). Action learning: A management development program. *Personnel Review*, 1(4), 36-44.
- > Revans, R.W. (1982). *The origin and growth of action learning*. Bromley, UK: Chartwell-Bratt.
- > Revans, R.W. (2011). M. Pedler, (Ed.), *ABC of action learning*. Farnham, UK: Gower.
- > Roger, C. (1969). *Freedom to Learn: A View of what Education Might Become*. Columbus OH: Charles E. Merrill Publishing Co.
- > Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- > Sennett, R. (2012). *Together: The Rituals, Pleasures, and Politics of Cooperation*. London: Allan Lane/ Penguin Books.
- > Shulman, L.S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52-59.
- > Simpson, P., & Bourner, T. (2007). What action learning is not in the twenty-first century. *Action Learning: Research and Practice*, 4(2), 173-187.
- > Snaithe, A. (2001). Conversations and seminars. In R. Stott, T. Young & C. Bryan (Eds.), *Speaking your Mind: Oral Presentation and Seminar Skills* (pp. 6-29). Harlow, UK: Pearson Education.
- > Trocchianesi, R., Borsotti, M., & Mazzanti, A. (2016). Artistic placements: reading and interpreting artistic interventions in the landscape as a design approach for the development of the territory. *The International Journal of Architectonic, Spatial, and Environmental Design*, 11(2), 15-27.
- > Zeldin, T. (1998). *Conversation: How Talk Can Change Our Lives*. London: Harvill Press.

L'autore ringrazia Gabriella Montini per l'indispensabile sostegno.