

Qual è il ruolo della storia nei corsi di studi in design? Come si forma lo storico del design in Italia e all'estero? Come mai si registra un calo, sempre maggiore, dell'interesse verso le discipline umanistiche in generale e della storia in particolare?

A queste e ad altre domande rispondono i membri dell'AIS/Design, l'Associazione Italiana degli Storici del Design, riunitisi il 28 e il 29 novembre 2013 in occasione del secondo convegno nazionale dell'associazione intitolato «Storia del design: una disciplina in formazione».

www.allemandi.com

€ 15,00



STORIA HIC ET NUNC

# STORIA HIC ET NUNC

La formazione dello storico del design  
in Italia e all'estero

A CURA DI PIER PAOLO PERUCCIO E DARIO RUSSO



Umberto Allemandi

Umberto Allemandi

*Nella stessa collana*  
«I TESTIMONI DEL DESIGN»

PARODIE DEL DESIGN  
SCRITTI CRITICI E POLEMICI  
*Renato De Fusco*

IN THE BUBBLE  
DESIGN PER UN FUTURO SOSTENIBILE  
*John Thackara*

*In copertina*  
LIDIA CANNELLA, CHESLAB (REDESIGN DELLA SCACCHIERA  
DEL BAUHAUS, 1922), PALUMBO MARMI, 2014.  
RENDER: SAVERIO ALBANO

I TESTIMONI DEL DESIGN  
COLLANA DIRETTA DA PIER PAOLO PERUCCIO

STORIA HIC ET NUNC  
La formazione dello storico del design  
in Italia e all'estero

A CURA DI  
PIER PAOLO PERUCCIO  
DARIO RUSSO

UMBERTO ALLEMANDI

# Sommario

- 7 **Introduzione**  
PIER PAOLO PERUCCIO E DARIO RUSSO
- 13 **Relazione introduttiva**  
VANNI PASCA
- 21 **Il progetto senza storia? Le scienze umane nella didattica delle scuole di design**  
RAIMONDA RICCINI
- 43 **Architettura, arte e design: le scuole di studi storici tra armonie e conflitti**  
DARIO SCODELLER
- 68 **Note sull'insegnamento della storia del design in Italia: 1950-1990**  
FIORELLA BULEGATO E ROSA CHIESA
- 104 **La storia del design in Italia: formazione e sbocchi**  
DARIO RUSSO
- 116 **Pedagogia del basic design fra storia e attualità**  
GIULIA CILIBERTO

- 127 Lo storico del design oggi: una professione archeologica?  
GIANLUCA GRIGATTI
- 142 Il progetto grafico e gli archivi manifesti  
FRANCESCO ERMANNO GUIDA E LUCIANA GUNETTI
- 158 Storia del design grafico. Problemi e potenzialità  
all'interno delle scuole italiane  
CARLO VINTI
- 171 L'insegnamento della storia del design negli USA e in  
Gran Bretagna: analisi e prospettive  
PIER PAOLO PERUCCIO
- 182 Lavorare con la storia tra «centro e periferia»:  
un'esperienza latino-americana  
ELENA FORMIA
- 198 Design fra storia e cultura materiale  
PIETRO NUNZIANTE
- 210 Basic design, fundamenta del design  
GIOVANNI ANCESCHI
- 222 Design fra università e professione.  
Un'idea di didattica e ricerca  
MEDARDO CHIAPPONI
- 240 Indice dei nomi

## Introduzione

Nel 2011, l'Associazione italiana degli storici del design (AIS/Design) ha istituito quattro commissioni per sviluppare ed enucleare una serie d'importanti temi volti ad animare un convegno nazionale, nel dicembre dello stesso anno, tra l'ADI, l'ISEC, l'AIAP, il Politecnico e la Triennale di Milano. La prima Commissione, coordinata da Fiorella Bulegato e Maddalena Della Mura, ha lavorato su «I musei del design»<sup>1</sup>. La seconda Commissione, coordinata da Giorgio Bigatti e Domitilla Dardi, ha affrontato il rapporto «Design e industria»<sup>2</sup>. La terza Commissione, coordinata da Daniela Piscitelli e da Carlo Vinti, ha messo in relazione «Il linguaggio della comunicazione visiva e il design»<sup>3</sup>. La quarta Commissione, coordinata da chi scrive, si è occupata di «Formazione», incentrando la riflessione su due questioni fondamentali ancora oggi cruciali e suscettibili di

<sup>1</sup> Il dibattito relativo a tali argomenti è proseguito in occasione del convegno «Università, Musei, Archivi: il design fa rete», organizzato presso l'Università IUAV di Venezia nei giorni 23-24 ottobre 2012.

<sup>2</sup> Si veda G. BIGATTI, D. DARDI (a cura di), *Storia dell'impresa e storia del design. Prove di dialogo*, Bologna 2014, esito della giornata di studi tenutasi presso la Fondazione Isec il 22 novembre 2012.

<sup>3</sup> Su questi temi è stato organizzato il convegno «Graphic design, quale professione? Il caso italiano fra ricerca storica e riflessione critica», tenutosi il 27 giugno 2014 presso l'Università degli Studi di Genova, Scuola Politecnica (Dipartimento di Scienza dell'Architettura).

dibattito: il ruolo della storia nei corsi in design e la formazione dello storico del design<sup>4</sup>.

Questi temi sono stati ulteriormente approfonditi e discussi in un secondo convegno nazionale intitolato «Storia del design: una disciplina in formazione», ancora al Politecnico di Milano e in Triennale il 28 e 29 novembre 2013. In particolare, sono state tratteggiate alcune proposte per la formazione dello storico del design e per avvicinare gli studenti universitari a una disciplina come la storia che appare priva di appeal operativo.

Già da qualche decennio, in Italia, si assiste a una progressiva marginalizzazione dell'insegnamento della storia nei programmi didattici. Questo fenomeno corrisponde alla condizione generale della cultura contemporanea e, nello specifico, all'affermarsi di un indirizzo *problem-solving* contrassegnato da un'enfasi tecnico-scientifica<sup>5</sup>. Una deriva che non riguarda soltanto le università italiane, ma prende avvio nelle scuole superiori. Lo dimostra il recente crollo delle iscrizioni al liceo classico, che alcuni considerano l'inizio dell'ormai imminente scomparsa d'una tradizione riconducibile agli *studia humanitatis* del Quattrocento, mentre altri una benefica liberazione, un residuo del passato da rimuovere, il prima possibile, per cavalcare l'onda tecnologica e avanzata della contemporaneità. Questi ultimi, però, non tengono conto che proprio il liceo classico, quando e ancora dove resiste, assicura in Italia un sistema di formazione assimilabile agli standard alto-novecenteschi, probabilmente unico in tutto il mondo occidentale; il che significa, anche in termini prag-

<sup>4</sup> L'esito di questi lavori è contenuto nel volume *A|I|S|Design. Il design e la sua storia. Primo convegno dell'associazione italiana degli storici del design. Triennale di Milano, 1-2 dicembre 2011*, Milano 2013.

<sup>5</sup> Cfr. in questo volume V. PASCA, *Relazione introduttiva*, pp. 13-20.

matici, una straordinaria risorsa culturale, e dunque potenzialmente economica, in un'Italia e in un mondo colpiti duramente da una crisi prima di tutto di pensiero progettuale. L'insegnamento della storia, del resto, non serve soltanto al futuro docente di lettere, al giornalista, all'editore o allo storico tout court (ammesso che questa professione esisterà ancora); serve anche al futuro scienziato e, in particolare, al designer che è, come lo ha ben definito Maldonado, un «intellettuale tecnico» e al politico (che dovrebbe avere un pensiero progettuale) e più che mai al cittadino, in una società civile. Come osserva Gabriele Pedullà i nemici delle *humanities* non sono la fisica e la matematica e nemmeno l'economia e l'ingegneria, secondo un vecchio schema dicotomico che contrappone i saperi scientifici da quelli umanistici, ma gli «pseudo-saperi della comunicazione» che spostano l'attenzione dal contenuto al contenitore operando una riduzione di significato molto pericolosa<sup>6</sup>.

La questione, in effetti, è piuttosto complessa, anche nell'ambito del design che è, di per sé, immediatamente proiettato sul presente, per non dire sul futuro, nella continua sperimentazione di materiali e più avanzati processi di produzione: progettare è e per definizione, sempre e inevitabilmente e spingersi in avanti (da *pro*-avanti e *jacere*-gettare), ma qualsiasi tipo d'innovazione rischia di essere sterile senza tradizione, memoria, storia e identità. Che cos'è infatti il presente se non la punta estrema di un flusso le cui onde dipendono da quelle che stanno accanto, che la pressano, e da quelle che stanno dietro, che la spingono in avanti<sup>7</sup>. Ecco perché

<sup>6</sup> G. PEDULLÀ, *Riappropriamoci dei saperi*, in «Domenica e Il Sole 24 Ore», n. 115, 27 aprile 2014, p. 30.

<sup>7</sup> Cfr. M. BLOCH, *Che cosa chiedere alla storia?*, a cura di G. G. Merlo e F. Mores, Roma 2014, pp. 61-62 (ed. or. *Que demander à l'histoire?*, in «Centre polytech-

ci piace considerare la storia del design come un ossimoro virtuoso: una sorta di Giano, l'antica divinità romana con un volto verso il passato e l'altro verso il futuro. Ed ecco la prima questione che poniamo: qual è il ruolo della storia nei corsi di design?

La seconda questione / la formazione dello storico del design / è per noi altrettanto importante se non già più urgente, perché si avverte, da un po' di tempo, una sempre più ampia lacuna. Poiché l'insegnamento universitario del design è in Italia relativamente giovane, non esiste una tradizione nell'ambito della formazione dello storico del design, che proviene infatti da percorsi didattici molto diversi, con problemi vari e molte contraddizioni, e senza una specifica competenza costruita oggettivamente.

Il presente volume, che si articola in tre parti sinergicamente collegate, restituisce la complessità di questo dibattito. Nella prima parte Vanni Pasca e Raimonda Riccini spiegano l'importanza della storia del design nei corsi di studi in design e, più in generale, il ruolo strategico svolto dalle discipline umanistiche in un'università italiana pericolosamente orientata verso tecnicismi e specialismi. I due saggi successivi, a firma di Dario Scodeller, Fiorella Bulegato e Rosa Chiesa, ricostruiscono la storia delle scuole di design in Italia, una vicenda che necessariamente guarda anche ai mondi dell'architettura e dell'arte.

La seconda parte è dedicata alle relazioni della Commissione, che possono essere raccolte in due ambiti diversi e di egualmente importante analisi e riflessione prospettica: la situazione nazionale, con una mappatura quanto più estesa

nicien d'études économiques», n. 34, Parigi 1937, ora M. BLOCH, *Mélanges historiques*, Parigi 1963, pp. 3-15).

possibile, e quella internazionale indagata per episodi virtuosi. Peraltro, molto pragmaticamente, la Commissione ha coinvolto nella ricerca enti e associazioni che si occupano di «cultura del design» / ad esempio le fondazioni dei maestri del design italiano / in un'ottica di sostenibilità economica delle operazioni condotte dall'Ats/Design. Parallelamente, la Commissione ha considerato alcuni percorsi di formazione già attivi all'estero, soprattutto in Gran Bretagna e negli Stati Uniti, dove esistono dottorati di ricerca e master dedicati, e la nostra disciplina ha raggiunto un livello di professionalità, organizzazione e istituzionalizzazione molto più articolato e solido.

La situazione nazionale, riassunta da Dario Russo, introduce le relazioni di: Giulia Ciliberto, sul basic design, fondamento metodologico di cui i corsi di studi in design non dovrebbero fare a meno; Gianluca Grigatti, che rimarca come lo storico dovrebbe assumere l'approccio dell'archeologo incentrato sulle fonti, e offre una serie di proposte, concrete, per finanziare le operazioni culturali dell'Ats/Design; Carlo Vinti, che fa un approfondimento circa l'insegnamento di storia del design grafico, rilevando le contraddizioni e le complicazioni che affliggono questa disciplina ancor più circoscritta e bistrattata nelle università; Francesco Guida e Luciana Gunetti, che mettono l'accento sull'importanza degli archivi e delle micro-storie in Italia e all'estero.

La loro relazione permette infatti di introdurre la situazione internazionale, riassunta da Pier Paolo Peruccio, che tiene conto dei corsi di PhD e di master (in Storia del design) attivi in Gran Bretagna e negli Stati Uniti. Questa mappatura realizzata insieme a Lisa Hockemeyer e Michele Sala, presenta una geografia della didattica di storia del design

rivolta non tanto agli studenti ma agli stessi docenti che troveranno poi verosimilmente occupazione nell'accademia, nei settori museali ecc.

A fianco di questa ricognizione si presentano anche alcuni casi interessanti condotti in Sudamerica e in Messico, su cui si concentra la relazione di Elena Formia. In questo quadro, prende campo anche il testo di Pietro Nunziante, incentrato sulla tecnologia, che mette provocatoriamente in discussione la nozione di «storia del design».

La terza parte, infine, è dedicata a due testi non discussi nel convegno ma i cui argomenti sono strategicamente legati ai temi che animano l'intero volume. Medardo Chiapponi ragiona sulla sostanza dei corsi di studi universitari in design, basati, a differenza delle scuole professionalizzanti, sulla ricerca e sulle discipline umanistiche, in primis la storia. Di Giovanni Anceschi, infine, siamo lieti di riproporre un saggio dedicato al basic design, pubblicato ne «il verri» nel 2010, che offre un interessante spunto per rilanciare la storia del design quale fondamento irrinunciabile della disciplina<sup>8</sup>.

PIER PAOLO PERUCCIO  
DARIO RUSSO

<sup>8</sup> G. ANCESCHI, *Design di base: fondamenta del design*, in «il verri», n. 43, giugno 2010, pp. 40-50.

## Relazione introduttiva

VANNI PASCA

Diamo inizio ai lavori di questo secondo convegno dell'Ats/Design.

Vi porto i saluti a nome della Triennale di Silvana Annicchiario, che non può essere con noi perché all'estero; e di alcuni storici nostri amici tra cui Carma Gorman, Siegfried Gronert, Susan Jelavitch, Victor Margolin. Vi informo che è in libreria il libro con i testi del nostro primo convegno. Come sapete, ieri pomeriggio si sono svolti i lavori di commissione e conoscete il programma di oggi con l'ordine degli interventi tra mattina e pomeriggio; entro quindi subito nel merito.

In questo secondo convegno dell'Ats/Design sono proposti all'attenzione due temi, tra loro collegati: da un lato l'insegnamento della storia del design e dall'altro la formazione dello storico del design. Sono temi che, in varia misura, sono stati affrontati anche nel nostro primo convegno.

Come si sa, non è in crescita nelle scuole italiane, ma anche all'estero, l'attenzione alla storia del design. Ne abbiamo parlato nel nostro primo Convegno e io nella mia relazione ho citato Victor Margolin che, con riferimento a Hobsbawm, parla di tendenza al prevalere di un «a-historical, engineering, problem-solving approach»<sup>1</sup>. Ciò è in buona parte ef

<sup>1</sup> E. HOBSBAWM, *What Can History Tell us about Contemporary Society?*, in *On History*, Londra 1997, p. 35. La citazione è nel testo di V. MARGOLIN, *Design*

fetto del grande e accelerato sviluppo tecnologico, uno degli aspetti della contemporaneità. Ma nella contemporaneità c'è un secondo aspetto di cui tener conto, la globalizzazione. Qui si pongono alcune considerazioni che riguardano gli sviluppi delle ricerche storiche in senso generale: vale la pena ricordare che, come abbiamo già più volte affermato, uno storico del design è uno storico e come tale è interessato ai dibattiti e agli sviluppi della disciplina.

La globalizzazione sta provocando molte discussioni nel nostro campo di studi e tra gli storici in generale, come testimoniato dal *xx Congress of Historical Sciences* (Sydney 2005) che si è concentrato in larga misura sui problemi posti dalle storie dei popoli extraeuropei. Avevo già accennato nel nostro primo convegno agli sviluppi della *New World History* che si propone di superare l'eurocentrismo rifiutando l'ottocentesca definizione secondo cui esistono «popoli senza storia». I paesi di recente autonomia rivendicano ovviamente e giustamente un loro percorso storico e una loro identità: tendono quindi a respingere una concezione del design come fenomeno connesso alla rivoluzione industriale e spingono verso un'accezione ampia di design che includa la storia degli artefatti in generale, della cultura materiale, dell'artigianato. Ciò va influenzando i congressi internazionali di design: si vedano tra l'altro i convegni «Design and Craft» (ICDHS 2010) e «Design Dialects» (Istanbul 2013). È ovvio come ciò debba essere messo in relazione con altri campi di studi, come la *Cultural History*, che è attenta alla cultura materiale e alla vita quotidiana, e i *Material Culture Studies*. Io continuo a ritenere che occorra una storia del design come disciplina che abbia una sua autonomia e che proprio per

in *History*, in «Design Issues», vol. 25, n. 2, primavera 2009, pp. 94-95.

questo sia in grado di aprirsi all'incontro con altre discipline: con la storia della scienza, della tecnica, dell'economia, della cultura materiale, secondo quell'obiettivo formulato molti anni fa da Marc Bloch che ogni scienza vada a comporre un «frammento del moto universale verso la conoscenza»<sup>2</sup>. Nel dibattito interno all'AtS/Design si è parlato della cosiddetta «eclissi della storia» nella società contemporanea come dovuta, almeno in parte, all'incapacità degli storici di rinnovare i propri discorsi alla luce delle profonde trasformazioni che in tempi recenti ne hanno scardinato i riferimenti tradizionali: tra questi le scansioni di lungo periodo (storia antica, medievale, moderna, contemporanea...), ovviamente rifiutate da popoli con altre storie e tradizioni. Se questo è un tema che la contemporaneità ci propone, può essere utile affrontare alcune questioni che riguardano proprio i problemi delle periodizzazioni per il design. Un tema costante nelle storie del design è stata la riflessione su cosa sia il design e la difficoltà di darne una definizione. Secondo Margolin questa difficoltà motiva l'impossibilità di parlare di storia del design e la necessità quindi di sostituirla con la definizione *Design Studies*. Ma in realtà si tratta di qualcosa di non molto diverso da ciò che è avvenuto in altre discipline. Per esempio i fisici fanno nascere la fisica classica nel XVII secolo con la rivoluzione scientifica; i chimici datano la nascita della chimica moderna col XX secolo. Malgrado la spinta che viene dalla *New World History* all'abbandono delle periodizzazioni, io ritengo che non si possa fare storia immergendosi in un tempo lineare senza distinzione di fasi. Le periodizzazioni sono certo orientative perché formulate

<sup>2</sup> M. BLOCH, *Apologia della storia o Mestiere di Storico*, Torino 1998, p. 180 (ed. or. *Apologie pour l'histoire ou Métier de l'historien*, Parigi 1949).

sulla base di ipotesi teoriche ma / come ha scritto Krzysztof Pomian / «servono a rendere pensabili i fatti»<sup>3</sup>. Ho già avuto modo di osservare che, seguendo le riflessioni di Margolin, sarebbe impossibile parlare di *Storia dell'arte* data la difficoltà di definire cosa sia l'arte. La storia dell'arte ha dovuto confrontarsi con fasi storiche in cui la nozione di arte era radicalmente diversa. Si pensi al termine greco τέχνη (*téchne*) per arte; alla distinzione medievale tra arti liberali e arti servili (tra le arti liberali, le arti dell'uomo libero, non figuravano né la pittura né la scultura né l'architettura); all'affermazione di Leon Battista Alberti in periodo rinascimentale secondo cui «l'artista in questo contesto sociale non deve essere un semplice artigiano, ma un intellettuale preparato in tutte le discipline ed in tutti i campi»<sup>4</sup>, definizione che registra e avvia quel processo di differenziazione tra arti e artigianato su cui occorre ritornare.

Riferendomi a quest'ultima considerazione, mi sembra interessante proporre il seguente tema. Come sappiamo, l'uomo progetta fin dalle sue origini. Allora, piuttosto che interrogarsi su quando nasce il progetto (il design), non è più utile esaminare quando emerge il designer come figura professionale e sociale? La risposta, a mio avviso, è che tale figura si va progressivamente delineando tra Settecento e Ottocento, quando appare la figura professionale dell'ingegnere<sup>5</sup>, si de-

<sup>3</sup> K. POMIAN, *L'ordine del tempo*, Torino 1992, p. 176 (ed. or. *L'ordre du temps*, Parigi 1984).

<sup>4</sup> Cfr. L. B. ALBERTI, *De Pictura*, 1435, poi *De re edificatoria* e *De Statua* (1464).

<sup>5</sup> Cfr. J. K. FINCH, *The Story of Engineering*, New York 1960. Cfr. anche A. CASTAGNARO, *La formazione dell'architetto. Botteghe, accademie, facoltà, esperienze architettoniche*, Napoli 2003; E. CHIRONE e E. ROVIDA, *Alcune riflessioni sulla storia del disegno in ambito industriale*, in *Storia dell'ingegneria*, Atti del III convegno nazionale, Napoli, 19-21 aprile 2010, Napoli 2010, pp. 239-248, vol. I.

finisce la nozione di Belle Arti e si sviluppano le Accademie d'arte<sup>6</sup>. Il disegno in architettura e nelle arti applicate si sviluppa tra Cinquecento e Settecento ma resta in ogni caso di tipo figurativo con funzioni descrittive: è nel Settecento che le cose cambiano, con l'esplosione della prima fase della rivoluzione industriale e insieme, non a caso, con lo sviluppo di nuovi metodi di rappresentazione che tendono ad assumere carattere tecnico e quindi prescrittivo per ovviare all'approssimazione dei metodi precedenti. Devono cioè fornire indicazioni costruttive comprensibili a chi è a conoscenza del codice di rappresentazione utilizzato. In questi anni si afferma il metodo di rappresentazione messo a punto da Gaspard Monge (1746-1818), in una prima fase tenuto segreto e noto solo all'esercito per scopi militari, poi ampiamente diffusosi come *Geometria descrittiva*. Il metodo di Monge si afferma come tecnica rappresentativa che permette al progettista di trasmettere a chi realizza il progetto le informazioni necessarie per farlo con precisione, definendo in modo nuovo la comunicazione tra designer e artefice: si rende così possibile la separazione tra designer e artigiano. Il libro di Monge *Géométrie Descriptive* viene tradotto in inglese nel 1808<sup>7</sup>.

In questa fase, in particolare in Inghilterra, si presenta la necessità di formare per le esigenze dell'industria nascente una nuova figura professionale, il *designer*. Nel 1852 Henry Cole diventa Super Intendent al Department of Practical Art (in precedenza London School of Design), dove si introducono i *Laboratori per materiali* e, sulla base del libro

<sup>6</sup> Cfr. N. PEVSNER, *Academies of Art. Past and Present*, Cambridge University Press 1940.

<sup>7</sup> S. LAWRENCE, *History of Descriptive Geometry in England*, Madrid 2003.

di Owen Jones *The Grammar of Ornament*, si insegna *Art Botany*, una materia che tenta di derivare dall'osservazione dei processi di sviluppo della natura, comparati con le decorazioni di maggior qualità in tutti i paesi e in tutte le epoche: si ricercano regole che sottraggano il disegno decorativo dall'imitazione della natura e dall'intuizione soggettiva per fondarlo su metodi razionali e trasmissibili. Si avvia così un percorso che si svilupperà fino al Bauhaus, dove sono presenti i *Laboratori per materiali*; e dove si definisce il *Grundkurs*, il *basic design* che troverà nella scuola di Ulm quei fondamenti di cui Owen Jones si può dire abbia posto le premesse o almeno l'esigenza. Il costituirsi di una scuola come quella di Cole implica l'idea che esista un complesso di saperi che possono essere trasmessi superando l'apprendimento in bottega, caratterizzando così una nuova figura professionale, quella del designer.

Infine Christopher Dresser, che ha studiato alla London School of Design e ha collaborato con Jones, opera nella seconda metà dell'Ottocento come designer, consulente, direttore artistico. Durante la sua vita dimostra precisa consapevolezza del ruolo del designer. Sostiene l'uguaglianza di status tra produttore e progettista ed è il primo designer a ottenere, da molte delle industrie per cui lavora, di apporre la firma sui prodotti a fianco del marchio della ditta, abitudine che si diffonderà solo anni dopo<sup>8</sup>.

La *téchne*, il progetto e la figura del progettista si modificano radicalmente con l'avvento del capitalismo e poi della rivoluzione industriale. Il designer, a differenza della tradizione

<sup>8</sup> Cfr. V. PASCA e L. PIETRONI, *Christopher Dresser. Il primo industrial designer*, Milano 2001, p. 25. In particolare Dresser difende lo status delle arti applicate nel suo saggio *Ornamentation Considered as High Art*, presentato nel 1871 alla Royal Society of Arts.

dell'artigiano, si colloca al di fuori del processo realizzativo e con ciò teorie e metodi del progetto non solo si modificano progressivamente ma aderiscono sensibilmente ai caratteri delle successive fasi della rivoluzione industriale. Non si tratta di sostituzione senza residui, di fase in fase, di un nuovo modello di design a quello agente nella fase precedente. In ognuna delle fasi, il modello prima dominante viene sostituito da nuove e più ampie modalità di manifestarsi del design, mentre permangono modalità precedenti inglobate nel nuovo scenario (che quindi aumenta progressivamente in complessità, talché è sempre più difficile oggi parlare di una o di alcune tendenze dominanti).

Ma ritorniamo alla storia del design, alla disattenzione o all'attenzione marginale di cui soffre nelle nostre scuole. Ancora una volta occorre sottolineare che non è fenomeno solo odierno. Nel 1991, nel Convegno Internazionale di Studi Storici sul Design dal titolo *Design: Storia e Storiografia*, tenutosi al Politecnico di Milano<sup>9</sup>, rilevavo come nel Bauhaus non ci fossero corsi di storia (a parte, forse, una conferenza di Pevsner) e ciò vale anche per la scuola di Ulm. Walter Gropius, in una sua lettera a Ernesto Nathan Rogers, direttore di «Casabella», scriveva: «Sono ancora della stessa opinione che uno studente non deve essere introdotto agli studi storici nel suo primo anno ma un po' più tardi. So per mia esperienza personale come il contatto con i grandi maestri del passato possa avere un effetto frustrante»<sup>10</sup>. Probabilmente la formulazione di Gropius fa ancora riferimento al rifiuto dello *historismus* ottocentesco e al tentativo bauhausiano di

<sup>9</sup> V. PASCA, *Design: Storia e Storiografia*, in *Design: Storia e Storiografia. Atti del I Convegno Internazionale di Studi Storici sul Design*, a cura di V. Pasca e F. Trabucchi, Politecnico di Milano 1991, Bologna 1995, pp. 17-50.

<sup>10</sup> W. GROPIUS, *Lettera al Direttore*, «Casabella Continuità», n. 275, maggio, 1963.

rigettare gli stili e lo stilismo. Se si pensa invece alla formula di Hannes Meyer: il design è «economia x funzione», ci troviamo in un panorama culturale diverso. Nel convegno del 1991 a Milano attribuiamo questo dato all'influenza della Scuola di Vienna e della filosofia neopositivista (e citavo l'autocritica a questo proposito di Gustav Hempel)<sup>11</sup>. Oggi, vent'anni dopo, nella situazione odierna, ritengo che Margolin abbia ragione quando parla di tendenza al prevalere di un «a-historical, engineering, problem-solving approach by means of mechanical models and devices», citazione già riportata in precedenza. All'idea di una cultura del progetto si sostituisce il prevalere delle specializzazioni. Ciò riflette ed esprime i cambiamenti in corso che sono oggettivi e vanno affrontati senza nostalgie, con lo spirito di chi vuole affrontare il progetto nel suo senso etimologico: *to project = to throw forward*. Ma di fatto il prevalere degli specialismi dichiara estinta la necessità di ogni forma di riflessione sul progetto e quindi di ogni atteggiamento teorico-critico. Qui ritorniamo al problema posto all'inizio: la necessità di riflettere oggi sul ruolo della storia del design, come disciplina autonoma e come indispensabile nella formazione dei designer, proprio per riaprire la riflessione sul progettare. Con la consapevolezza che, come scrive Gadamer, «con la ricerca critica [...] la "storia" viene sempre ricostruita e descritta nuovamente. Il testo della storia non si conclude mai né è mai stato scritto in modo definitivo»<sup>12</sup>. Io ritengo che abbia ancora ragione Gadamer quando avverte che «malgrado l'insensatezza degli eventi e della storia [...] ciò esige da noi una instancabile ricerca del comprensibile e del senso»<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> Cfr. V. PASCA, *Design: storia e storiografia*, cit. p. 21.

<sup>12</sup> R. KOSELLECK e H. G. GADAMER, *Ermeneutica e storica*, Genova 1990, p. 48 (ed. or. *Hermeneutik und Historik*, Monaco 1987).

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 43.

## Il progetto senza storia? Le scienze umane nella didattica delle scuole di design

RAIMONDA RICCINI

Perché ci sembra così importante parlare, oggi, di storia del design in rapporto alla formazione dei giovani designer nelle università, nonostante siamo consapevoli della crisi che la storia e in generale le scienze umane stanno vivendo nel mondo contemporaneo? Sarebbe opportuno iniziare riflettendo sulle ragioni di questo scacco, proprio nel momento in cui la *storia*, quella operante delle vicende umane, ha ripreso con forza i suoi diritti su un mondo che, solo pochi anni fa, alcuni volevano senza storia, preconizzandone la fine<sup>1</sup>. Proprio in un momento in cui la storiografia si arroga il diritto di diventare *universale*<sup>2</sup>. Ma, al di là di questi aspetti contingenti, la questione mi sembra avere un'eccezionale rilevanza, non foss'altro perché per dirla con Jacques Le Goff «nelle società umane «gli atteggiamenti collettivi nei confronti del passato» hanno sempre avuto un ruolo essenziale nella definizione dell'atteggiamento verso il presente (e il futuro)<sup>3</sup>. Molto discretamente ridurremo però il nostro orizzonte alla

<sup>1</sup> Cfr. F. FUKUYAMA, *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Milano 2003 (ed. or. *The End of History and the Last Man*, New York 1992).

<sup>2</sup> Pensiamo alla *world history* (per una introduzione cfr. L. DI FIORE e M. MERIGGI, *World History. Le nuove rotte della storia*, Roma-Bari 2011), che V. Margolin ha applicato al design con il suo *World History Design*, New York 2015, 2 voll.

<sup>3</sup> J. LE GOFF, *Passato/Presente*, in *Enciclopedia Einaudi*, Torino 1980, pp. 486-514, vol. X.

questione / importante, ma specifica e circoscritta / del senso (e della crisi) dell'insegnamento nelle scuole di design delle cosiddette scienze umane, prima fra tutte la storia<sup>4</sup>. È un tema che riguarda tanto il profilo culturale della disciplina del design, quanto la sua stessa sopravvivenza nel sistema italiano della formazione a livello universitario (nel quale, ricordiamolo, è stato ammesso soltanto agli inizi degli anni novanta del Novecento).

### HUMANITIES STUDIES UNDER STRAIN AROUND THE GLOBE<sup>5</sup>

La nostra preoccupazione rientra, credo a buon titolo, nella più generale questione sollevata negli ultimi anni sulla sopravvivenza delle discipline umanistiche nell'orizzonte culturale dei nostri tempi. Mi pare evidente la connessione fra queste domande e un contesto come l'attuale caratterizzato da una crisi economico-finanziaria a livello globale, proprio in ragione della quale viene richiesto all'istituzione-università una diversa funzione sociale, che consiste nel contribuire allo sviluppo sociale ed economico nazionale in maniera *diretta* e non *traslata*. Ovvero, al posto della formazione culturale e professionale di un numero più ampio possibile di popola-

<sup>4</sup> Sull'attualità del tema, anche a livello internazionale, cfr. D. J. HUPPATZ e G. LEES-MAFFEI, *Why design history? A multi-national perspective on the state and purpose of the field*, in «Arts and Humanities in Higher Education», n. 24, dicembre 2012, pp. 310-330, <http://ahh.sagepub.com/content/12/2-3/310>. Cfr. anche R. RICCINI, *Culture per l'insegnamento del design*, in «AIS/Design», n. 1, 2013, <http://www.aisdesign.org/aisd/culture-per-l'insegnamento-del-design-2>.

<sup>5</sup> È il titolo di un articolo di E. DELANY apparso sul «New York Times» del 1 dicembre 2013, nel quale veniva denunciata la generalizzata vulnerabilità del campo umanistico, sottoposto negli ultimi decenni a una progressiva riduzione dei finanziamenti. Ma anche, aggiungerei, a un loro discredito e svalutazione a livello di comunicazione pubblica.

zione, del sostegno alla libera ricerca, della costruzione delle élite accademiche e intellettuali, si privilegia la formazione di competenze e professionalità richieste *hic et nunc* dal sistema economico-produttivo e modellate dalle potenzialità di sviluppo delle innovazioni tecnologiche.

Anche se siamo realisticamente consapevoli che questa missione è importante e che non possiamo sottrarci a un impegno etico di questo tipo, non è possibile neppure ignorare i rischi (almeno a lungo termine) di un sistema formativo e della ricerca vincolato in maniera stretta e univoca alle spinte dell'urgenza tecnico-economica, in più con il legittimo sospetto che talvolta siano sollecitate da moventi non del tutto disinteressati. Fra i rischi si possono enumerare: la routinizzazione del lavoro intellettuale, vincolato a temi assegnati o a contingenze che poco hanno a che fare con la ricerca di alto profilo; la riduzione della libertà di ricerca individuale; la standardizzazione della preparazione, che può avere profonde conseguenze sulla vitalità della ricerca stessa; l'impoverimento delle discipline chiuse fra performance tecniche e semplificazione; l'eccessivo specialismo delle discipline scientifiche e sociali *vs* il generalismo di quelle umanistiche<sup>6</sup>. Oltre a questi elementi di carattere generale, a condizionare direttamente il design e la sua formazione ci sono altri fattori cogenti, che si manifestano soprattutto nel mondo della ricerca tecnico-scientifica e nel sistema produttivo. Mi riferisco in particolare allo sviluppo delle tecnologie digitali che hanno impresso una discontinuità ai modi di progettare e produrre gli artefatti; alla loro combinazione con le reti e la

<sup>6</sup> Per una sintesi, a partire dalle osservazioni sui cambiamenti nel dottorato di ricerca, cfr. C. CAPPÀ, *Il Dottorato in Italia, una storia recente*, «Rivista Scuola IaD», n. 1, 2008-2009, pp. 66-94, [www.rivista.scuolaiaid.it](http://www.rivista.scuolaiaid.it).

sensoristica; ai nuovi materiali; ma soprattutto al fenomeno emergente e a mio parere foriero di possibili novità e come la capacità di trasformare le informazioni in forme fisiche, che sta facendo parlare di nuova rivoluzione industriale<sup>7</sup>. L'irruenza di queste tecnologie pone a mio parere seri interrogativi sull'attuale assetto formativo dei giovani designer e sulla sua appropriatezza, e proprio per questo prefigurano anche la necessità di ripensare in maniera del tutto originale il ruolo delle discipline umanistiche. In un mondo che interpreta la formazione sempre più come un percorso in cui si acquisiscono competenze immediatamente spendibili sul mercato del lavoro, mi pare invece che le questioni attorno al ruolo dell'università del mondo contemporaneo, al senso dell'educazione e al destino dei saperi classici e umanistici si ripropongano nella discussione pubblica in termini troppo analoghi al passato<sup>8</sup>. Tuttavia, se posso permettermi un inciso polemico, al contrario che nel passato oggi nelle nostre università vige un abissale e presuntuoso *fai-da-te*, avulso dal dibattito internazionale sulla pedagogia: mentre nel Novecento le grandi scuole guardavano a Dewey e Montessori, si facevano contaminare dalla *Gestaltpsychologie* e dal Neopositivismo, noi continuiamo a ignorare quali siano le linee pedagogiche di punta, le metodologie più aggiornate. O, pur

<sup>7</sup> Cfr. P. MARSH, *The News Industrial Revolution. Consumers, Globalization and the End of Mass Production*, New Haven & London 2012.

<sup>8</sup> Cfr. F. BREVINI, *Un cerino nel buio. Come la cultura sopravvive a barbari e antibarbari*, Torino 2008; C. GIUNTA, *L'assedio del presente. Sulla rivoluzione culturale in corso*, Bologna 2008; J. KAGAN, *Le tre culture. Scienze naturali, scienze sociali e discipline umanistiche nel XX secolo*, Milano 2012 (ed. or. *The Three Cultures. Natural Sciences, Social Sciences, and the Humanities in the 21<sup>st</sup> Century*, New York 2009); F. CONIGLIONE, *Gli studi umanistici non servono solo a se stessi*, in «Roars. Return On Academic Research», 17 dicembre 2013, <http://www.roars.it/online/gli-studi-umanistici-non-servono-solo-a-se-stessi/>.

sapendolo, non ne facciamo uso nel ridiscutere e impostare i nostri programmi formativi<sup>9</sup>.

## GENEALOGIA PEDAGOGICA

A ben pensare, la nascita del design è inscritta nel nome di una scuola, la Government School of Design<sup>10</sup>, prodromo e incubatore di una riforma dell'educazione che ebbe fra i suoi protagonisti Henry Cole, Richard Redgrave e Owen Jones. La riforma aveva al suo centro la funzione etica dell'arte come strumento essenziale nei processi formativi, come educazione al gusto e a una cittadinanza consapevole<sup>11</sup>. In quel contesto l'attività progettuale preposta alla realizzazione dei nuovi artefatti della società industriale intratteneva con la storia un rapporto tutto incentrato sull'apprendimento della tradizione ornamentale e stilistica. Il dialogo con il passato appariva però ormai ambiguo e incerto<sup>12</sup> anche perché

<sup>9</sup> In particolare ci sono due questioni sulle quali mi risulta impossibile non provare a confrontarmi: 1) la rivoluzione cognitiva, le neuroscienze e gli studi sul cervello, con le loro implicazioni sui modelli pedagogici; 2) la rivoluzione digitale, con le sue ricadute sui sistemi di apprendimento e di trasmissione della didattica (*e-learning*, ma non solo). Proprio attorno a questi due nuclei si sono sviluppate gran parte delle teorie dell'apprendimento, in uno stretto legame con opposti atteggiamenti di accoglienza o ripulsa degli strumenti digitali nel processo educativo.

<sup>10</sup> Fondata nel 1837, aveva come obiettivo precipuo quello di migliorare la produzione industriale di oggetti in Gran Bretagna attraverso la formazione di progettisti. Di questa temperie fa parte a tutti gli effetti anche «The Journal of Design and Manufactures» (1849-1852), promosso e diretto da Henry Cole e Richard Redgrave. Cfr. S. J. OSHINSKY, *Design Reform*, in *Heilbrunn Timeline of Art History*, New York 2000, [http://www.metmuseum.org/toah/hd/dsrf/hd\\_dsrf.htm](http://www.metmuseum.org/toah/hd/dsrf/hd_dsrf.htm).

<sup>11</sup> Impregnata di questa aspirazione didascalico-educativa è, come è ampiamente noto, tutta la vicenda che ruota attorno alla realizzazione a Londra della Great Exhibition del 1851 e la fondazione del Victoria & Albert Museum.

<sup>12</sup> Va da sé che, oltre alla sua funzione didattica, la *querelle* attorno all'orna-

si stava facendo strada un altro riferimento estetico, questa volta ispirato alle forme naturali e di matrice biomorfa, che attraverso l'Art Nouveau avrebbe transitato questa tematica nelle ampie braccia del Moderno.

Di lì a poco, il rapporto del progetto di artefatti con la storia (che possiamo per brevità identificare con l'evoluzione degli stili) doveva subire una torsione esplicita sulla base di alcuni principi che spostavano il baricentro dall'estetica dell'ornamento alla forma intrinseca dell'oggetto, in relazione alla sua funzione e ai materiali necessari per la sua realizzazione. A questo si dovrà aggiungere la spinta alla semplificazione dell'arredo e del mobilio proveniente dalle più aggiornate nozioni mediche e igieniste, che coglievano nell'eccessiva decorazione degli oggetti, nella saturazione e superfetazione degli ambienti - in altre parole: nell'estetica borghese del *biblot* - una delle ragioni dell'insalubrità dell'ambiente domestico. Ma soprattutto un diverso rapporto con il passato derivava dal fatto che, nel caso degli oggetti apparsi per la prima volta sulla scena dopo la rivoluzione industriale (macchine di vario tipo, elettrodomestici, apparecchiature sanitarie ecc.), «al design era affidato un compito assai diverso [...] si trattava di definire - talvolta dal nulla - i caratteri distintivi degli oggetti, di costruire la loro identità»<sup>13</sup> tipologica e formale, potendo prescindere totalmente dai legami con la storia.

mento e al rapporto con il passato da William Morris, a Hermann Muthesius, a Henry van de Velde, ad Adolf Loos, a Walter Gropius ha tenuto banco in Europa come la principale questione che l'architettura e il nascente disegno industriale avevano di fronte. Si veda la voce *History* nel volume di A. FORTY, *Words and Buildings. A Vocabulary of Modern Architecture*, New York 2000, pp. 196-205.

<sup>13</sup> R. RICCINI, *Designer e prodotti di fronte al possibile*, in «DIID», n. 38, a. VII, 2009, p. 12.

Tornando alla Government School of Design, è importante ricordare il fatto che non si trattava tanto di una università, quanto piuttosto di una istituzione rivolta alla formazione di tecnici. Il modello universitario si andava strutturando in Europa secondo l'ideale humboldtiano dell'unità della conoscenza<sup>14</sup> da un lato, e dall'altro secondo il modello delle scuole francesi napoleoniche: sistema di alta formazione orientato alla costruzione di tecnici funzionari e *gran commis* dello Stato, con una valenza fortemente applicativa, specializzata e professionalizzante.

Mentre ingegneria e architettura, le altre discipline progettuali che si istituzionalizzano in quel periodo, vengono riconosciute come saperi complessi ed entrano nei programmi universitari che determinano lo statuto delle nuove figure professionali (e il loro rapporto con lo Stato), il design è per il momento escluso da questo processo. Ancorata alla formazione per le cosiddette industrie artistiche, l'attività progettuale rimaneva tutta legata al saper fare e a una conoscenza storico-visiva finalizzata tutt'al più a dirozzare il gusto e a fornire esempi per il progetto. Ne conseguiva una mancanza di legittimazione della professione del designer che risentiva, con tutta evidenza, della scarsa valutazione che avevano ancora gli oggetti d'uso di grande diffusione nella società postvittoriana<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> «In questo disegno neo-umanistico la filosofia assunse un ruolo chiave. Essa prese il posto occupato nel Sei-Settecento dalle scienze naturali [...] Le nuove discipline che si svilupparono al suo interno, quali la storia e la filologia, innovarono profondamente la scienza tedesca», M. MALATESTA, *Professionisti e gentiluomini. Storia delle professioni nell'Europa contemporanea*, Torino 2006, p. 11. Vedi anche, in questo volume, il testo di M. CHIAPPONI, *Design fra università e professione. Un'idea di didattica e ricerca*, pp. 222-239.

<sup>15</sup> La stessa sorte è toccata a diverse professioni di carattere applicativo, come quelle tecniche e contabili, che godevano di un minor prestigio «e che col tem-

La forte componente pratico-operativa che aveva connotato le prime esperienze didattiche della progettazione, continuerà a sopravvivere a cavallo del secolo all'interno di esperienze scolastiche ed extrascolastiche che, come le Wiener Werkstätte, erano tuttavia impregnate dello stesso spirito di fattività operativa (e, in questo caso, con risvolti produttivo-economici). Anche nel Bauhaus, soprattutto negli anni della fondazione, l'apporto della componente artistica e di atelier risultava preponderante, anche se si sviluppava con modalità e funzioni specifiche all'interno delle diverse fasi di apprendimento, che possiamo grossolanamente distinguere fra corso fondamentale e laboratori. Attraverso l'insegnamento di artisti come Klee e Kandinsky, la visione etica e l'approccio storicistico diventavano secondari rispetto all'esperienza artistica proposta direttamente, in una sorta di declinazione poetica della pedagogia (o, se vogliamo, della poetica dell'artista in funzione pedagogica)<sup>16</sup>. Parallelamente il VChutemas-VChutein, l'istituto tecnico-artistico superiore aperto a Mosca nel 1920, pur connotato dalla presenza di laboratori, poggiava l'istruzione artistica su basi scientifiche per raggiungere un alto livello pro-

po sono salite nella gerarchia di status grazie allo sviluppo delle loro discipline e all'innalzamento delle loro credenziali educative», M. MALATESTA, *Professionisti e gentiluomini* cit., p. IX. Peraltro non è la prima volta (né l'ultima) che l'accademia oppone una resistenza all'introduzione di nuovi curricula nell'università, soprattutto se questi - come nel caso del design - si propongono come spiccatamente «anti-accademici» per la commistione di elementi disciplinari e formalizzati e di componenti extra universitarie provenienti dal mondo della professione.

<sup>16</sup> Sulla didattica bauhausiana si veda il fondamentale R. K. WICK, *Teaching at the Bauhaus*, Ostfildern-Ruit 2000. Sul ruolo del corso fondamentale, vedi in questo volume il testo di G. ANCESCHI, *Basic design, fondamenti del design*, pp. 210-221.

fessionale. Dotato di programmi didattici articolati<sup>17</sup>, come per esempio, un corso fondamentale organizzato attorno a discipline artistiche, tecnico-scientifiche e socio-umanitarie, per una durata di due anni, accentuava la ricerca di un «metodo oggettivo» per contribuire allo sviluppo politico-sociale di quel particolare momento storico.

#### MODELLI EDUCATIVI E STEREOTIPI CULTURALI

Si respirava, in tutte queste esperienze didattiche, l'aria di quello che genericamente chiamiamo attivismo pedagogico<sup>18</sup>. Frutto di percorsi fra di loro diversi, tutti i sentieri di questo «sentimento del tempo» sembravano tuttavia convergere verso il superamento del ruolo tradizionale del discente e della trasmissione del sapere e dunque, implicitamente, verso un ridimensionamento dell'importanza delle discipline teoriche in favore di nuovi metodi e nuove gerarchie. Il lavoro manuale diventa centrale nel percorso formativo e si oppone come antidoto (e placebo) al nozionismo e al verbalismo, facendosi garante della dimensione collaborativa, antiindividuale e partecipativa dell'attività laboratoriale. È

<sup>17</sup> Cfr. A. BARRE-DESPOND e S. KHAN-MAGOMEDOV, *Vchutemas*, Parigi 1990 e, in italiano, il numero monografico *Tre scuole: Bauhaus Vchutemas Ulm, «Casabella»*, n. 435, aprile 1978; M. ELIA, *VchUTEMAS. Design e avanguardia nella Russia dei Soviet*, Milano 2008.

<sup>18</sup> Rientrano in realtà in questa dizione fenomeni anche diversi fra di loro come il movimento di formazione artistica di Hans von Marées e Adolf von Hildebrand, il movimento della scuola attiva di Georg Kerschensteiner, l'attivismo di Maria Montessori, il progressivismo americano di John Dewey. Nella sua ricostruzione sulla genealogia dell'idea pedagogica del Bauhaus, Wick parla esplicitamente di John Locke, di Jean-Jacques Rousseau e ancora Giovanni Pestalozzi e Friedrich Fröbel. Sui referenti culturali della pedagogia del Bauhaus cfr. T. MALDONADO, *Le radici pedagogiche del Bauhaus e Carteggio con Walter Gropius*, entrambi in *Avanguardia e razionalità*, Torino 1974, rispettivamente pp. 153-155 e pp. 161-172.

un approccio che finisce per mutare radicalmente il ruolo dell'insegnante, che diventa un animatore piuttosto che un trasmettitore di conoscenze, un regista delle attività piuttosto che un depositario di conoscenza da trasmettere. E non è difficile comprendere che questo modo di intendere la funzione pedagogica determina un cambiamento, se non addirittura un'inversione nel rapporto fra teoria e pratica, in un superamento dell'approccio idealistico.

L'insieme di queste componenti ha determinato nella fase della fondazione del design come disciplina progettuale la marginalizzazione, se non l'esclusione, della storia e delle discipline filosofico-sociali dai programmi didattici delle scuole del design nel Novecento<sup>19</sup>.

Tuttavia sarebbe ingenuo pensare che sia stato esclusivamente quel modello pedagogico (soprattutto nella sua versione un po' stereotipata e di maniera che si finisce per darne, come forse anch'io sto facendo) a determinare un atteggiamento orientato agli aspetti pratici e alla discipline tecnico-scientifiche.

Nel far prevalere il carattere pragmatico nei sistemi formativi hanno concorso altri elementi, sia di contesto sia specifici. Come ebbe a dire Torstein Veblen, «tratto peculiare della civiltà moderna è la sua concretezza. [...] Alle prese con i problemi psicologici e la teoria dell'educazione, la psicologia attuale è quasi unanime nell'affermare che: tutto l'apprendi-

<sup>19</sup> Negli Statuti del Bauhaus di Weimar, riportati in H. M. WINGLER, *Il Bauhaus. Weimar, Dessau, Berlino 1919-1933*, Milano 1987, pp. 53-58 (ed. or. *Das Bauhaus, 1919-1933: Weimar, Dessau, Berlin*, Rasch 1962), la storia non viene nominata direttamente, ma (forse) implicitamente relegata fra le «conferenze su tutti i settori dell'arte e della scienza del passato e del presente», nei Piani di studio a Dessau (pp. 123-126), compaiono soltanto «conferenze d'argomento artistico e scientifico», senza riferimenti temporali, p. 123.

mento è di carattere "pragmatico", il sapere è azione rudimentale sommariamente rivolta verso un fine; che il sapere è funzionale; che il sapere ha la natura dell'uso»<sup>20</sup>.

Un'idea di funzionalità e di utilità che pervade la scena, anche grazie all'imponente occupazione della scena stessa da parte delle realizzazioni dello sviluppo tecnico-scientifico. In Europa l'elaborazione teorica e la discussione comprendevano tanto l'impatto della tecnica sulla vita e le forme dell'arte (il dibattito fra tecnica e cultura, lo scontro fra la tradizione del romanticismo, del vitalismo e dell'idealismo della cultura tedesca, fra le nuove istanze proposte dalla macchina, dalla tipizzazione e dalla produzione industriale nel suo complesso<sup>21</sup>) quanto le pretese idealistico-crociane di sventare gli assalti alla cultura da parte di una tecnica cieca e nemica. Dunque occorre rivedere tutte le proprie coordinate, come accadde allo storico Henry Adams che «si trovò prostrato nella Galleria delle Macchine alla Grande Esposizione del 1900, col suo collo storico rotto dall'improvvisa irruzione di forze totalmente nuove»<sup>22</sup>.

Un ulteriore elemento non meno rilevante riguarda l'atteggiamento delle avanguardie (storiche!) nei confronti della storia. Secondo molti autori, pensiamo per esempio a Manfredo Tafuri, una delle caratteristiche che accomuna le avanguardie è il loro proporsi in antitesi con la storia, in quanto si consideravano elementi di rottura irrevocabile e irrimediabile con il passato prossimo e remoto. Jürgen Habermas

<sup>20</sup> T. VEULEN, *Il posto della scienza*, Torino 2012, pp. 65-66 (ed. or. *The Place of Science in Modern Civilisation and Other Essays*, New York 1919).

<sup>21</sup> Per questo tema rimane imprescindibile il volume curato da T. MALDONADO, *Tecnica e cultura. Il dibattito tedesco fra Bismarck e Weimar*, Milano 1991.

<sup>22</sup> H. B. ADAMS, *L'educazione di Henry Adams*, Milano 1964, p. 455 (ed. or. *The Education of Henry Adams. An Autobiography*, Cambridge 1918).

rifiutava invece l'idea che l'antistoricismo fosse un carattere fondante delle avanguardie. Almeno non lo sarebbe programmaticamente e in ogni caso non all'interno dell'esperienza didattica, nella quale l'atteggiamento iconoclasta del Futurismo o anche del Costruttivismo russo risulta piuttosto stemperato<sup>23</sup>. La mancata accoglienza della storia fra i propri strumenti culturali distintivi era piuttosto, come rileva Filiberto Menna «un rifiuto della imitazione dei modelli» e «della “neutralizzazione dei canoni praticati dallo storicismo quando chiude la storia nel museo”»<sup>24</sup>.

Quale che sia la posizione che si assume verso questo particolare aspetto, non può sfuggire che, anche tralasciando la furia iconoclasta e incendiaria dei futuristi nei confronti del passato e di ogni sua espressione, le avanguardie si sono proposte in forte discontinuità con il loro passato prossimo. E, d'altra parte, tutto il Movimento moderno si è posto in antitesi con i metodi progettuali e le soluzioni compositive appena precedenti, anche se, come ci ricorda con il suo caustico acume Giovanni Klaus Koenig, «Gropius rifiutava l'insegnamento della storia, che per conto suo conosceva benissimo (altrimenti non avrebbe curvato lo stilobate delle Officine Fagus, e messa l'entasi ai pilastri), allevando così una generazione d'ignoranti e da questa defaillance nasceva lo Stile Internazionale»<sup>25</sup>. Una sfumatura, questa, che in

<sup>23</sup> «Il Bauhaus, come camera di decantazione delle avanguardie, ha appunto questo compito storico: quello di selezionare tutti gli apporti delle avanguardie stesse, mettendoli alla prova di fronte alle esigenze della realtà produttiva», M. TAFURI, *Progetto e utopia*, Roma-Bari 1973, p. 90.

<sup>24</sup> F. MENNA, *Profezia di una società estetica*, Milano 2001, p. 18 (I ed. Roma 1968).

<sup>25</sup> G. K. KOENIG, *I Vangeli secondo Benevolo e Zevi e la sfortuna critica italiana di quello di Scully*, prefazione a V. J. Scully, *L'architettura moderna*, Milano 1985, p. 11. Sul rapporto di Gropius con la storia cfr. W. NERDINGER, *From Bauhaus to Harvard: Walter Gropius and the Use of History*, in *The History of History in*

altra forma esprimeva anche Bruno Zevi quando sosteneva che «il linguaggio moderno nasce e matura sulla base di un impegno simultaneo, creativo e critico, che da un lato rivendica il diritto a un modo alternativo di parlare di architettura, dall'altro ne investiga le radici nel passato»<sup>26</sup>.

Bisogna riconoscere che, nel quadro sommariamente delineato, risulta piuttosto chiaro perché il design e la sua pedagogia abbiano volentieri fatto a meno della storia. Il design si fonda innanzitutto sulla pratica progettuale e per di più, nel momento in cui si sviluppavano le prime esperienze pedagogiche, si trattava di una pratica progettuale del tutto nuova rispetto ai modi tradizionali di realizzare gli oggetti. Dunque la pedagogia del design, che si era incarnata dapprima nelle ideologie e nelle poetiche dei protagonisti e nel pragmatismo creativo dei laboratori, si trovò nel secondo dopoguerra ad affrontare uno scenario ben più complesso. Ben presto fu necessario acquisire nuove credenziali formative sia come strategia di legittimazione, protezione e riconoscimento pubblico verso lo stato, sia come filtro e gestore dei cambiamenti strutturali avvenuti nei sistemi produttivi, del consumo e nelle tecnologie a supporto dei processi formativi. Si spiega in questo contesto il *corpus* disciplinare della Scuola di Ulm, che preferì abbandonare l'approccio artistico e di atelier ereditato dal Bauhaus, sostituendolo con un sistema di discipline teoriche e scientifiche coerente con la propria pedagogia della progettazione (la psicologia della percezione,

*American Schools of Architecture 1865-1975*, a cura di G. Wright e J. Parks, New York 1990, pp. 89-98. Secondo la ricostruzione dell'ambivalente pensiero del fondatore del Bauhaus, la storia non sarebbe un importante requisito per la professionalizzazione e, ideologicamente, sarebbe un ostacolo alla ricerca dello spirito progettuale razionale e storico proprio del modernismo.

<sup>26</sup> B. ZEVI, *Architettura e storiografia*, Torino 1974, p. 11.

le matematiche, ma anche la semiotica) e con le implicazioni che questa poteva avere nel mondo reale. La consapevolezza che nel suo sviluppo la scienza del Novecento, lungi da produrre solo applicazioni tecnologiche, si fondava su presupposti teorici e metodologici; il confronto con i nuovi saperi come la teoria dell'informazione, la cibernetica, la teoria dei sistemi, la teoria dell'auto-organizzazione, la ricerca operativa, la teoria dei giochi, finirono per prevalere in un assetto che invece, per altri aspetti, era fortemente orientato alla natura umana e sociale dei risultati della formazione: la nuova cultura materiale<sup>27</sup>.

Tutt'al più a Ulm si ricorreva alla storia come elemento essenziale di quadro generale, come appare nei programmi didattici. Se rileggiamo però il carteggio fra Maldonado e Gropius a proposito delle diverse interpretazioni storiche sul Bauhaus, possiamo ritrovare un giudizio interessante sulla funzione della storia da parte di Maldonado stesso: «negli ultimi anni mi sono molto occupato delle varie interpretazioni storiche del Bauhaus e / aggiunge / del significato che esse avevano per noi qui a Ulm»<sup>28</sup>. Insomma, storicizzare per Maldonado è un'impresa identitaria, a patto di non cadere in processi di canonizzazione della storia o avere un «atteggiamento accomodante e fissamente ammirativo»<sup>29</sup>. E in più è un'impresa identitaria utile, nel caso di Ulm, a progettare un modello pedagogico diverso rispetto a quello del Bauhaus.

<sup>27</sup> Ulmer Museum/HfG-Archiv, *ulmer modelle - modelle nach ulm. Hochschule für Gestaltung Ulm 1953-1968*, catalogo della mostra, Hatje Cantz, 2003.

<sup>28</sup> T. MALDONADO, *Carteggio con Walter Gropius* cit., p.164.

<sup>29</sup> «Non ritengo giusto archeologizzare o canonizzare il Bauhaus, e neppure renderlo una reliquia. L'unico modo per conferire alla tradizione Bauhaus un contenuto vivo consiste in un confronto approfondito con essa dal punto di vista odierno», pp. 164-165.

## IL DESIGN NELL'UNIVERSITÀ, LA STORIA DEL DESIGN FUORI?

La formazione del design in Italia ha invece dovuto «fare molta anticamera» prima di entrare nell'università. Dopo alcuni importanti tentativi fra gli anni cinquanta e sessanta, su cui oggi sono in corso ricerche<sup>30</sup>, in Italia ha finito per prevalere per molti anni una visione antiaccademica, o meglio fuori dell'accademia della pedagogia del design<sup>31</sup>. Soltanto verso la fine degli anni ottanta si riattiva un vero e proprio dibattito intorno alla formazione del design, quasi a innescare il processo che porterà al primo Corso di Laurea in Disegno industriale al Politecnico di Milano<sup>32</sup>. Un processo che avrà successivamente uno sviluppo impetuoso, a cui non ha sempre corrisposto una crescita nell'elaborazione teorica e nel ripensamento dei presupposti, delle finalità, dei metodi, anche a fronte di profondi cambiamenti di contesto. Nell'impianto iniziale della didattica al Corso di Laurea del Politecnico, incentrato coerentemente sull'attività progettuale, la storia e le discipline umanistiche avevano però

<sup>30</sup> Vedi in questo volume F. BULEGATO e R. CHIESA, *Note sull'insegnamento della storia del design in Italia: 1950-1990*, pp. 68-103. Rimando anche ai numeri di «Stile Industria», che nel 1958 pubblica un numero dedicato al tema della didattica del design e nel numero 20 del 1959 un report sulla Scuola di Ulm.

<sup>31</sup> Una visione del design fortemente personalizzata e individualistica (ancora oggi si parla di Maestri, riferendosi ai protagonisti della felice stagione del design italiano) che in realtà ha finito per coincidere più con le poetiche che con un approccio consapevole. Credo che la figura di Bruno Munari possa incarnare meglio di ogni altro la sintesi di questi due fondamenti. Munari esprime un singolare progetto didattico-pedagogico, che al tempo stesso nega la possibilità d'esser strutturato in una cornice formativa volta agli aspetti professionali della disciplina. Non è un caso, a mio parere, che esso sia invece molto fungibile in una didattica laboratoriale per bambini in età prescolare e scolare.

<sup>32</sup> Cfr. la recente e molto articolata ricostruzione fatta da A. PANSERA, *Storia della formazione del designer*, Venezia 2015.

un ruolo di primo piano. Basti ricordare che l'insegnamento di Storia della tecnica voluto da Maldonado nel piano degli studi di design veniva attivato al Politecnico per la prima volta dal tempo della sua fondazione nel 1863! Corsi di Teorie e storia del disegno industriale erano previsti sia nella fase iniziale del percorso curricolare, sia in fasi successive della laurea magistrale.

Il profondo cambiamento avvenuto a livello internazionale dagli anni cinquanta e sessanta nello statuto del design come professione aveva indotto non soltanto la sua introduzione al livello universitario, ma aveva allargato le competenze necessarie, in virtù del riconoscimento della complessità e della rilevanza sociale della professione, ben al di là dei suoi aspetti merceologico-commerciali. Queste caratteristiche avevano convinto che la disciplina, lontana ormai dalla sua ascendenza unicamente artistica, si inseriva in un punto delicato del rapporto fra le competenze tecnico-progettuali e quelle socio-culturali e umanistiche. Pertanto occorre un insegnamento sorretto non più soltanto dalla trasmissione delle routine operative, ma in grado di attingere al contributo di saperi formalizzati e non formalizzati a mano a mano che le competenze necessarie si allargano e, insieme, si specializzano. In altre parole, l'aumento della complessità da un lato e il crescente ruolo sociale del designer dall'altro richiedevano l'apporto di discipline teoriche, tecnico-scientifiche e storiche, in dialogo continuo fra il design come disciplina e le aree della psicologia, della semiotica, delle storie, della tecnologia, delle filosofie e della scienza.

Dell'urgenza di un ripensamento culturale del design parla diffusamente Renato De Fusco: «È tuttavia certo che finora la letteratura sul design, tutta presa a registrare i fatti man-

mano che accadevano, a teorizzare aspetti tecnici, funzionali, promozionali, strategie di mercato, ecc., ha quasi completamente ignorato le esperienze del passato, il retaggio della tradizione, la continuità della storia, quasi si trattasse di una *rottura epistemologica*, espressione che indica un mutamento profondo nella problematica teorica di una disciplina. Ora, nel ripensamento generale di tutti i fondamenti della cultura contemporanea, nella constatazione del fallimento di molte utopie globali e totalizzanti, nel toccare con mano che lo sviluppo comporta inevitabili contropartite, ecc., va sempre più eclissandosi l'idea di un design nato per partenogenesi o da asettiche provette; donde la ricerca non solo di diretti genitori ma addirittura di una genealogia. Beninteso, il "ritorno alla storia" non va considerato un segno di riflusso, come ripensamento moderato di più radicali attese; in una parola, come rimedio di una delusione. [...] La verità ci sembra essere che il divorzio della cultura del design dalla storia fu semplicemente un errore; tant'è che espulsa dalla porta quella storia è ritornata dalla finestra ed è indipendente dai fattori contingenti [...] Il ripensamento della storia è l'esigenza di colmare la lacuna concettuale, la cui persistenza condanna la cultura del design a una banausia senza via d'uscita»<sup>33</sup>.

Non che questo atteggiamento fosse scontato o sempre condiviso, tanto è vero che la storia del design in Italia era rievocata nel dibattito culturale dagli anni ottanta, con l'uscita di diversi volumi sulla storia del design, e non soltanto italiano<sup>34</sup>. De Fusco è invece uno dei pochi, a mia conoscenza,

<sup>33</sup> R. DE FUSCO, *Made in Italy. Storia del design italiano*, Roma-Bari 2007, p. 331.

<sup>34</sup> Questa vicenda è stata ben descritta in *Design: Storia e Storiografia. Atti del I Convegno Internazionale di Studi Storici sul Design*, a cura di V. Pasca e F. Trabucchi, Milano 1991, e ora scaricabile in [www.aisdesign.org/org/aisd/design-storia-e-storiografia-2](http://www.aisdesign.org/org/aisd/design-storia-e-storiografia-2). Cfr. R. DE FUSCO, *Storia del design*, Roma-Bari 1985;

che in Italia ha riflettuto sistematicamente sulla questione della storia e della critica nella pedagogia del design (oltre a Maldonado, che ne ha fatto un suo tratto distintivo, e a Enzo Frateili). In un suo testo, scritto con Antonio D'Auria<sup>35</sup>, lo storico napoletano assegna una funzione pedagogica importante alla critica operativa che, seguendo l'ipotesi avanzata da Filiberto Menna, è riconducibile a tre momenti costitutivi: la funzione storica, la funzione teorica, la funzione critica in senso proprio [...], ciò che fa di un atto interpretativo un fatto critico<sup>36</sup>. L'idea di critica operativa è stata al centro di un lungo dibattito, soprattutto nel campo dell'architettura<sup>37</sup>. Fu Manfredo Tafuri a prenderne le distanze in maniera molto netta: «Ciò che comunemente si intende / puntualizzava Tafuri / per critica operativa è un'analisi dell'architettura (o delle arti in generale), che abbia come suo obiettivo non un astratto rilevamento, bensì la *progettazione* di un preciso indirizzo poetico, anticipato nelle sue strutture, e fatto scaturire da analisi storiche programmaticamente finalizzate e deformate. In tale accezione la critica operativa rappresenta il punto di incontro fra la storia e la progettazione. Anzi, si può ben dire che la critica operativa progetta la storia passata proiettandola nel futuro»<sup>38</sup>. Non voglio entrare nella controversia che ancora oggi anima gli animosi architetti<sup>39</sup>, ma soltanto

V. GREGOTTI, *Il disegno del prodotto industriale. Italia (1986-1980)*, Milano 1986; E. FRATEILI, *Continuità e trasformazione. Una storia del disegno industriale italiano. 1928-1988*, Milano 1989. Vedi anche M. CHIAPPONI e R. RICCINI, *Storie di una cultura del progetto*, in «Alfabeto», n. 88, settembre 1986, pp. XIV-XV.

<sup>35</sup> R. DE FUSCO e A. D'AURIA, *Il progetto del design. Per una didattica del disegno industriale*, Milano 1992.

<sup>36</sup> F. MENNA, *Profezia di una società estetica* cit., p. 43.

<sup>37</sup> Cfr. L. MONICA (a cura di), *La critica operativa e l'architettura*, Milano 2002.

<sup>38</sup> M. TAFURI, *Teorie e storia dell'architettura*, Bari 1968, p. 165.

<sup>39</sup> Per esempio L. P. PUGLISI, *I guai di Tafuri*, 29 marzo 2014, prestinenzia.

richiamare il fatto che questa datata discussione percorre anche / seppure in maniera blanda e un po' annoiata / il mondo del design, quando ripropone la storia come strumento progettuale, funzionale alla progettazione. Non è detto che non sia proprio in nome di questo generico assunto che oggi sempre di più la storia del design, in quanto disciplina autonoma con le sue metodologie e i suoi ambiti d'indagine, venga sempre più marginalizzata nei percorsi formativi.

### CONFORMISTI O GIACOBINI?

Io ritengo che insegnare la storia sia utile al progetto soltanto nel senso lato del termine, in quanto è uno degli elementi che concorre a formare quell'intellettuale tecnico di cui ha parlato spesso Maldonado. Uno fra gli altri, ma uno dei principali. E, rifacendomi all'etimologia latina della parola storia / *istòria*, il cui significato di «ricerca, indagine cognizione» transita dal greco *oída* ovvero «sapere» (*ἴστωρ* è «colui che sa») e dalla radice latina *vid-* da cui *vidēre*, «vedere» / vorrei concludere il mio intervento con qualche considerazione sulla ricerca storica in design, come ausilio e alternativa a un design unicamente votato al pragmatismo. «Di solito, nella difesa di questo tipo di design, si argomenta che la ricerca è superflua, anzi nociva in quanto distoglie dalla concretezza del fare. Nulla è più fuorviante. Una ricerca in design che trascurasse la “concretezza del fare” difficilmente potrebbe essere ritenuta una ricerca attendibile. D'altra parte, però, ciò che va rifiutato è la pseudo-concretezza, la pretestuosa retorica della concretezza. Insomma: ciò che una volta si chiamava «la fallacia della concretezza fuori luogo»<sup>40</sup>.

it/2014/03/i-guai-di-tafuri/.

<sup>40</sup> *Opening Lecture* per il simposio internazionale «Design (plus) Research», Po-

Il design ha il vantaggio di essere una disciplina composita, con la possibilità, se non di risolvere, almeno di far agire positivamente l'intreccio fra sapere e saper fare, fra specialismo e generalismo, fra teoria e pratica, fra puro e applicato, fra concretezza e astrazione, che sono alcuni dei tratti peculiari nelle scienze contemporanee. Mi rendo conto che la mia idea, molto maldonadiana, che non ci siano due culture ma una sola si sta rivelando illusoria. Non sbagliata, credo, ma inattuale<sup>41</sup>. D'altronde tutto spinge a privilegiare in modo univoco la cultura tecnologica, i suoi metodi, le sue finalità. Quando c'è, la discussione si riduce alla vetusta alternanza fra crociani e tecnocrati che non dice nulla di buono. Tuttavia continuo a credere che non possa esistere un'educazione senza una filosofia dell'educazione, cioè senza una teoria capace di finalizzare l'attività dell'educatore e, per conseguenza orientare criticamente la formazione degli studenti. Questo significa che le nostre eventuali scelte dipendono direttamente e unicamente dall'idea che noi abbiamo sul ruolo del design e dei designer nel mondo contemporaneo, nella società di oggi. È su questo credo che dovremmo pararcene a rispondere.

litecnico di Milano, 18 maggio 2000, dattiloscritto. Qui Maldonado si riferisce all'idea di «concretezza mal posta» di Whitehead nella sua critica al realismo ingenuo, alla quale Rawls controbilancia la «fallacia dell'astrazione mal posta», ossia la tendenza a credere che la conoscenza della realtà sia solo concettuale, tipica dell'approccio costruttivista e per certi versi anche della fenomenologia. E infatti anche Maldonado prosegue: «Ho fatto già capire che, per me, una pratica che escluda la teoria è tanto sconsigliabile come una teoria che escluda la pratica. Di fianco, e talvolta in un rapporto dialettico con la ricerca teorica, esiste anche la ricerca pratica in design, una ricerca finalizzata alla progettazione innovativa di prodotti o di sistemi di prodotti e di servizi».

<sup>41</sup> Cfr. B. LATOUR, *Cogitamus. Sei lettere sull'umanesimo scientifico*, Bologna 2013 (ed. or. *Cogitamus. Six lettres sur les humanités scientifiques*, Parigi 2010).

Prendo spunto da un testo di Luciano Canfora sul ruolo delle discipline classiche nella formazione<sup>42</sup>, dove ritrovo un famoso passo dei *Quaderni del carcere* in cui Gramsci ne difende il valore conoscitivo autonomo: «Non si imparava il latino e il greco per parlarli, per fare i camerieri e gli interpreti, i corrispondenti commerciali. Si imparava per conoscere direttamente la civiltà dei due popoli, presupposto necessario della civiltà moderna, cioè per essere se stessi e conoscere se stessi consapevolmente»<sup>43</sup>. Come anche Canfora suggerisce, l'aspetto interessante della riflessione di Gramsci è il fatto che egli avverte nell'esaltazione delle scuole professionali un imbroglio nascosto, una verità apparente: «Nella scuola attuale, per la crisi profonda della tradizione culturale [...] si verifica un processo di progressiva degenerazione: le scuole di tipo professionale, cioè preoccupate di soddisfare interessi pratici immediati, prendono il sopravvento sulla scuola formativa, immediatamente disinteressata. L'aspetto più paradossale è che questo nuovo tipo di scuola appare e viene predicata come democratica, mentre invece essa non solo è destinata a perpetuare le differenze sociali, ma a cristallizzarle»<sup>44</sup>.

Penso che lo stesso discorso valga, nel nostro caso di oggi. Sembra che vogliamo dimenticarci di Gramsci e ripescare piuttosto Aléxis de Tocqueville, «che trovava invece necessario ridurre al minimo le discipline classiche, onde dare spazio / nelle istituzioni formative / in primo luogo al sapere

<sup>42</sup> L. CANFORA, *Le ingannevoli riforme*, in ID., *Noi e gli antichi. Perché lo studio dei Greci e dei Romani giova all'intelligenza dei moderni*, Milano 2002, pp. 134-145.

<sup>43</sup> A. GRAMSCI, *Per la ricerca del principio educativo*, in ID., *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Torino 1966, dai manoscritti del 1930, p. 109.

<sup>44</sup> ID., pp. 111-112.

tecnologico e scientifico»<sup>45</sup>. Vorrei attirare l'attenzione sulle motivazioni addotte dal politico liberal-conservatore: «Per Tocqueville lo studio dell'antichità classica, se reso asse portante delle istituzioni formative, rischia di produrre indesiderabili giacobini, o comunque “rivoluzionari” pericolosi per l'equilibrio sociale e non utili per la produzione, e tanto meno per il funzionamento di una società moderna-industriale»<sup>46</sup>. Non prendetemi troppo alla lettera, ma personalmente, fra essere conformisti o giacobini, non avrei dubbi.

<sup>45</sup> L. CANFORA, *Le ingannevoli riforme* cit., p. 141.

<sup>46</sup> *Ibid.*, pp. 142-143.

## Architettura, arte e design: le scuole di studi storici tra armonie e conflitti

DARIO SCODELLER

Nel dicembre del 1972 il «Journal of Modern History» pubblica un articolo di Fernand Braudel intitolato *Personal Testimony*<sup>1</sup> nel quale, raccontando della propria formazione di storico, egli parla estesamente dei debiti nei confronti dei suoi maestri: Henri Berr, Lucien Febvre e Marc Bloch. C'è un passaggio molto bello in quell'articolo, in cui Braudel dice che «qualsiasi tema che faccia oggetto di storia richiede, esige una problematica»<sup>2</sup>. La relazione che vi presento si focalizza sui momenti di passaggio in cui, specializzandosi progressivamente, la storia dell'arte e dell'architettura definiscono la propria identità rispetto a un contesto più generale di studi storici, e tenta di chiarire in che misura questo possa avvenire per la storia del design.

Con il suo articolo del 1972 Braudel storicizza, di fatto, la vicenda di un gruppo di studiosi raccolti attorno alle «Annales d'histoire économique et sociale», la rivista fondata a

<sup>1</sup> F. BRAUDEL, *Personal Testimony*, in «The Journal of Modern History», XLIX, 4, dicembre 1972, pp. 448-467, trad. it. F. BRAUDEL, *La mia formazione di storico*, in F. BRAUDEL, *Scritti sulla storia*, Milano 2003, pp. 271-295.

<sup>2</sup> F. BRAUDEL, *La mia formazione di storico*, cit., p. 277. L'attualità e il superamento del progetto storico di Braudel e delle *Annales* è stato oggetto di recenti analisi da parte della Scuola superiore di studi storici di San Marino diretta da Luciano Canfora. Si veda a questo proposito il saggio di M. AYMARD, *La lunga durata, bilancio di un mezzo secolo (1958-2008)*, in *Historia*, a cura di P. Butti De Lima, San Marino 2010, pp. 9-42.

Strasburgo nel 1929 da Febvre e Bloch. L'intento delle *Annales* è quello di abbattere le barriere (e creare nuove intese) tra gli studi storici e le scienze sociali affini: economia, etnografia, antropologia, sociologia, geografia...<sup>3</sup> Ma una storia che si mette in relazione con altre discipline richiede un enorme lavoro di scavo documentario e ciò obbliga necessariamente all'adozione dei metodi del lavoro di gruppo<sup>4</sup>.

L'identità di questo gruppo di storici si fonda, inoltre, sulla netta contrapposizione a un'idea di storia nei riguardi della quale essi *prendono posizione*, discutono tesi, sollecitano confronti: una sezione della rivista s'intitola «Débats et Combats» (dibattiti e scontri). È in questa rubrica che, nel 1958, appare il celebre articolo di Braudel sulla *longue durée* che oppone, sul piano metodologico, al tempo *événementielle* della storia politica una storia dai tempi lunghi<sup>5</sup>. Nello stesso articolo Braudel parla della necessità di costruire *modelli storici* quali strumenti interpretativi della vasta complessità di dati della lunga durata<sup>6</sup>.

In quel 1972, che è l'anno in cui il design italiano «conformista, riformista e contestativo», sotto la cura di Emilio Ambasz, va in mostra al MOMA di New York<sup>7</sup>, viene pubblicato *Dalle arti minori all'industrial design*<sup>8</sup>. L'autore, Ferdinando

<sup>3</sup> F. BRAUDEL, *Storia e scienze sociali. La "lunga durata"*, in ID., *Scritti sulla storia*, cit., p. 39 (ed. or. *Histoire et sciences sociales. La longue durée*, in «Annales E.S.C.», n. 4, 1958, pp. 725-753).

<sup>4</sup> ID., *Posizioni della storia nel 1950, prolusione letta al Collège de France il 1° dicembre 1950*, in ID., *Scritti sulla storia*, cit. p. 23.

<sup>5</sup> ID., *La lunga durata* cit., pp. 37-72.

<sup>6</sup> *Ibid.*, pp. 56-57.

<sup>7</sup> E. AMBASZ (a cura di), *Italy: The New Domestic Landscape. Achievements and Problems of Italian Design*, New York 1972.

<sup>8</sup> F. BOLOGNA, *Dalle arti minori all'industrial design. Storia di un'ideologia*, Roma-Bari 1972.

Bologna, è uno storico dell'arte medioevale che ricostruisce, attraverso un complesso lavoro filologico, le ragioni del conflitto culturale tra il fare e il pensare nel rapporto tra arti visive e arti cosiddette minori, dal Quattrocento al Novecento. Il fascino maggiore del libro consiste nel metodo d'indagine. Da dove viene questo metodo (o modello, direbbe Braudel) e qual è la formazione di uno storico dell'arte come Bologna?<sup>9</sup> Per comprenderlo è necessario un salto indietro di oltre un secolo e precisamente al 1890, quando Giosuè Carducci, presidente del Consiglio superiore della pubblica istruzione, istituisce la prima cattedra italiana di Storia dell'arte alla Sapienza di Roma, affidandola ad Adolfo Venturi<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Su Ferdinando Bologna vedi: F. ABBATE (a cura di), *Ottant'anni di un maestro, omaggio a Ferdinando Bologna*, Napoli 2006. Per il metodo storico di Bologna vedi F. BOLOGNA, *I metodi di studio dell'arte italiana e il problema metodologico oggi in Storia dell'arte italiana. Questioni e metodi*, vol. I, Torino 1979, pp. 163-282. Come ha ricordato Raimonda Riccini: «A chi, come me, ha compiuto i suoi studi formativi sul design negli anni settanta del Novecento, non suonerà strano il richiamo a Ferdinando Bologna. Storico dell'arte esperto d'epoca medievale e moderna, Bologna nel 1972 lascia provvisoriamente il campo specifico dei suoi studi per affrontare un tema che, in quegli anni, era diventato un *topos* nella discussione culturale: il passaggio degli oggetti culturalmente significativi dagli esclusivi territori dell'arte a quelli del disegno industriale, della produzione e del consumo. Lo fa con uno dei libri più influenti (e forse fra i più dimenticati) di quegli anni, un denso, colto e difficile saggio nel quale l'autore sottoponeva al vaglio il pensiero di filosofi e teorici del design sulla questione del significato profondo della tras migrazione degli oggetti dalla realtà preindustriale alla società industriale». R. RICCINI, *Il design alla prova delle teorie estetiche*, recensione a A. Mecacci, *Estetica e design*, Bologna, 2012 in «AIS/Design. Storia e Ricerche», n. 1, marzo 2013.

<sup>10</sup> Dopo aver frequentato l'Accademia di Belle Arti, preso il diploma di perito commerciale e scritto un saggio sulla Galleria estense, Adolfo Venturi vince a ventidue anni, nel 1878, il concorso come ispettore alla Galleria estense di Modena. Nel 1888 viene chiamato alla direzione centrale delle antichità e Belle Arti di Roma, il cui ispettore generale è Giovan Battista Cavalcaselle. Dal 1901, lasciata l'amministrazione delle Belle Arti, si dedica solo all'attività

Venturi è l'infaticabile artefice del nuovo statuto scientifico della storia dell'arte italiana. Ricercatore autodidatta nella sua città, Modena, dov'era divenuto direttore della galleria Estense e ne aveva scandagliato gli archivi, nel 1888 si trasferisce a Roma come ispettore dei musei e delle gallerie del regno. Fonda la rivista «Arte», scrive e cura per Hoepli la monumentale *Storia dell'arte* in ventiquattro volumi. Ha un progetto: sottrarre la critica artistica dall'esercizio dei letterati e parificare le discipline storico artistiche a quelle archeologiche.

Nel 1896 avviene un fatto importantissimo: viene istituito e affidato a Venturi il corso di perfezionamento in Storia dell'arte medievale e moderna. È qui che egli, con l'intento di formare i colti e preparati funzionari per i musei, darà vita a una vera fucina di studiosi e insegnanti. Da quella scuola di specializzazione usciranno i nomi più importanti della storia e della critica dell'arte italiana del Novecento: da Lionello Venturi a Roberto Longhi, da Paolo d'Ancona a Valerio Mariani, da Giuseppe Fiocco a Giulio Carlo Argan, da Mario Salmi a personaggi come Mario Soldati o Gustavo Giovannoni, che sarà il promotore delle scuole di architettura italiane.

La scuola ha una matrice positivista che Croce non apprezzava. Gli dispiace che Venturi utilizzi una «fraseologia tratta

scientifico e all'insegnamento, diventando titolare della cattedra. Il suo progetto, secondo Giacomo Agosti, è «la sottrazione della critica artistica all'esercizio dei letterati, la parificazione delle discipline storico artistiche a quelle archeologiche e conseguentemente un'opera radicale di riallestimento e di ricatalogazione del patrimonio italiano, la preparazione infine di una nuova legislazione in materiali di restauro e di una serie più articolata di strumenti bibliografici per gli studiosi»: G. AGOSTI (a cura di), *Archivio di Adolfo Venturi 1, Introduzione al carteggio 1876-1908*, Pisa 1990, p. 51.

dalle scienze naturali e dalla filosofia positivista, parlando continuamente di germi, di evoluzioni, di tipi e simili»<sup>11</sup>.

La domanda a questo punto è: dov'era la storia dell'arte prima di essere nelle università? È Bernard Berenson a spiegarcelo quando dice: «Nobody before of us has dedicated his entire activity, his entire life, to connoisseurship. Others have taken to it as a relief from politics, as in the case of Morelli and Minghetti, others because they were museum officials, still others because they were teaching art history. We are the first to have no idea before us, non ambition, no expectation, non thought of reward»<sup>12</sup>.

Giovanni Morelli e Giovan Battista Cavalcaselle sono stati, con Berenson, gli *intenditori d'arte* italiani<sup>13</sup>, ed è importante sottolineare, di questi storici risorgimentali, la loro apertura internazionale. Cavalcaselle (1819-1887) pubblica i pri-

<sup>11</sup> B. CROCE, *Problemi di estetica e contributi alla storia dell'estetica italiana*, Bari 1910, p. 275.

<sup>12</sup> B. BERENSON, *Sketch of a self portrait*, New York, 1949, p. 60) (ed. it. *Abbozzo per un autoritratto*, Firenze 1949, Milano-Firenze, p. 85: «Nessuno prima di noi si è consacrato completamente alla *connoisseurship*. Alcuni hanno scelto questa occupazione per riposarsi dalla politica; [...] altri perché erano funzionari di musei; [...] noi siamo i primi a non avere idea, ambizione e attesa di ricompensa»).

<sup>13</sup> Scrive S. VALERI, *Materiali per una storia della storiografia nell'arte in Italia*. Adolfo Venturi, Napoli 2004, p. 3: «I maggiori rappresentanti della *connoisseurship* italiana sono, in ordine di tempo, Giovanni Morelli e Giovan Battista Cavalcaselle. A questi va aggiunto l'autorevole nome di Bernard Berenson il quale, seppur straniero, ha tuttavia principalmente operato in Italia [...]. La figura di storico dell'arte in senso moderno, quella cioè che vede il conoscitore evolversi adottando linee di ricerca critica impostate su metodologie adottanti nuovi criteri filologici scientifici, si può identificare in Adolfo Venturi». Naturalmente esistono punti di vista anche estremamente critici sull'operato e l'attività di *expertising* dei *connoisseurs* italiani. Uno dei più caustici è stato Federico Zeri, di cui si può leggere la posizione in M. BONA CASTELLOTTI, *Conversazioni con Federico Zeri*, Parma 1988, p. 42.

mi testi in inglese, assieme al giornalista Archer Crowe. E questo ci dice anche dov'era il pubblico che leggeva allora di storia dell'arte.

Insomma, gli storici dell'arte, prima di entrare nelle università, si occupavano di attribuzioni, catalogazioni, facevano attività politica, lavoravano per l'amministrazione delle Belle Arti, viaggiavano, scrivevano. Tutto tranne che insegnare. Se osserviamo la diffusione dell'insegnamento universitario della nuova disciplina, da Roma a Milano (1905), a Torino (1907), a Firenze (1914), scopriamo che essa segue le tappe del magistero di Pietro Toesca, uno dei primi studiosi formatosi nel corso di specializzazione di Venturi a Roma. Roberto Longhi, Giulio Carlo Argan, Federico Zeri, Giuliano Briganti, che sarà per molti anni il critico di «La Repubblica», vengono tutti dalla sua scuola, e ciò conferma il ruolo di raccordo che egli ebbe tra due generazioni di storici dell'arte<sup>14</sup>. È con Toesca che Ferdinando Bologna si laurea

<sup>14</sup> A sostituire Toesca a Milano, dal 1908, il preside Francesco Novati chiamerà un altro allievo di Adolfo Venturi, Paolo D'Ancona, che vi insegnerà per mezzo secolo, fino al 1954, e verrà sostituito da Anna Maria Brizio, allieva anche lei di Venturi padre e che aveva tenuto, fino a quel momento, la cattedra torinese. Vedi su questo tema F. PIZZI, *Paolo D'Ancona e l'istituto di storia dell'arte della Statale di Milano*, in *Acme* - «Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Milano», vol. LXIII - Fascicolo III - settembre-dicembre 2010, [www.ledonline.it/acme/](http://www.ledonline.it/acme/). La vicenda della Scuola milanese è ricostruita anche nel saggio di R. SACCHI, *Genealogia e cronaca della Scuola di Storia dell'arte (1905-1977)*, in «Annali per la storia delle università italiane», volume 11, 2007, [www.cisui.unibo.it/annali/11/testi/10Sacchi\\_frameset.htm](http://www.cisui.unibo.it/annali/11/testi/10Sacchi_frameset.htm). Nel 1907 viene creato a Torino l'Istituto di Storia dell'arte e a Pietro Toesca viene affidato l'insegnamento di Storia dell'arte medioevale e moderna. Questi manterrà la cattedra sino al 1913-1914, anno in cui si trasferisce a Firenze. Per il periodo torinese di Toesca vedi: F. CRIVELLO, *Piero Toesca all'Università di Torino*, Torino 2011.

Il ruolo di Francesco Novati nella genesi dell'insegnamento della storia dell'arte negli ultimi decenni dell'Ottocento è ricostruito in M. BERENGO, *Le origini*

a Roma nel 1947. Va ricordato che i medievalisti come Toesca e Bologna hanno una maggiore dimestichezza con la conoscenza, il ruolo e il significato delle cosiddette *arti minori*. Nel 1953 Gillo Dorfles scrive un saggio dal titolo *New Currents in Italian Aesthetics*<sup>15</sup> dove, all'indomani della morte di Benedetto Croce, precisa come il paesaggio della critica italiana non stia tutto nel suo orizzonte culturale e distingue coloro che, dopo aver abbandonato il crocianesimo, sono ancora all'interno del formalismo tedesco, come Lionello Venturi, Marangoni, Brandi e Longhi, e coloro che vogliono distaccarsene ma non sanno come, tra cui Ragghianti e Zevi, offrendoci così un elenco delle *scuole* di studi storico-artistici e di architettura che hanno caratterizzato buona parte del Novecento.

Nel 1915, Lionello Venturi (figlio di Adolfo), sostituisce Toesca all'Università di Torino. Insegna dopo aver fatto il sovrintendente a Urbino. Dopo la drammatica esperienza della guerra Venturi trova a Torino un ambiente ideale per il suo progetto, che opera su due fronti: lo studio e il collezionismo di arte antica (sarà il consulente artistico dell'industriale Riccardo Gualino e curatore della sua collezione) e quello completamente nuovo dell'arte contemporanea.

È Lionello Venturi a offrire al giovane Giulio Carlo Argan, che si laurea con lui nel 1931, «una larga piattaforma storica proiettata verso la contemporaneità, dagli spiragli metodologici aperti con la nozione di *gusto* e con l'identificazione

del «Giornale storico della letteratura italiana», in *Critica e storia letteraria: studi offerti a Mario Fubini*, a cura di R. Ceserani, F. Giuntini, L. Roberti, Padova 1970, pp. 3-26.

<sup>15</sup> G. DORFLES, *New Currents in Italian Aesthetics*, in «The Journal of Aesthetics and Art Criticism», 12 dicembre 1953, pp. 184-196; oggi nella raccolta antologica *Itinerario estetico, simbolo, mito, metafora*, Bologna 2011, pp. 89-105.

di storia dell'arte e storia della critica d'arte, al calore di un impegno applicato anche alla difesa del patrimonio artistico», come afferma il *venturiano* Maurizio Calvesi<sup>16</sup>.

Fino alla fine degli anni venti la critica è ancora coesa, poi l'antifascismo diventa una discriminante anche all'interno dei gruppi degli storici. Nel 1926, quando Lionello Venturi scrive il *Gusto dei Primitivi* e subisce il primo degli attacchi di Longhi ed Emilio Cecchi sulla rivista «Vita artistica», vi è velata anche la presa di posizione contro Venturi che aveva aderito l'anno precedente al Manifesto degli intellettuali fascisti di Gentile. Con Gentile, nel 1929, Venturi compila la voce *Arte* sull'*Enciclopedia Italiana del Novecento* scrivendo sul *Concetto di arte figurativa*.

Due anni più tardi, però, nel 1931, Lionello Venturi è tra i pochi docenti universitari (dodici in tutto) a rifiutare il giuramento al fascismo ed è costretto ad abbandonare l'insegnamento andando in esilio in Francia. A Parigi, nel 1936, prima di partire per gli Stati Uniti, dove proseguirà la sua attività di insegnamento, pubblica *Storia della critica d'arte*. La storia della critica, ricordava Argan, «Per il Venturi è un procedimento metodico indispensabile, forse il più costruttivo, della storia dell'arte»<sup>17</sup>.

Esiste qui, naturalmente, un punto di saldatura importantissimo tra il periodo torinese di Venturi e la storiografia

dell'architettura e del design, perché quel circolo è legato, attraverso Edoardo Persico, Giuseppe Pagano e la moglie di Argan, Anna Maria Mazzucchelli, alla rivista «Casabella». Sarà la Mazzucchelli a orientare Argan verso lo studio di Gropius. È inoltre evidente l'approccio idealistico venturiano nella critica architettonica di Persico e Pagano degli anni trenta. Ricordiamo, di sfuggita, che è di Lionello Venturi, in un suo articolo su «Casabella», ad introdurre quel concetto di *orgoglio della modestia* che influì sulla cultura italiana del progetto fino agli anni cinquanta<sup>18</sup>.

Negli anni in cui Lionello Venturi abbandona al proprio destino il suo cenacolo torinese, Longhi crea il proprio a Bologna dove, nel 1934, vince il concorso per l'insegnamento di Storia dell'arte medievale e moderna. Ha 44 anni<sup>19</sup>.

A Bologna a seguire le appassionate lezioni di Longhi ci sono Attilio Bertolucci, Pier Paolo Pasolini, Giorgio Bassani, Francesco Arcangeli, che gli succederà nel 1967.

La storia, per Longhi, è in primo luogo una storia pensata e scritta per gli allievi, e questa idea di allievo, dalle prime esperienze d'insegnamento sperimentale nei licei romani e passando per l'insegnamento universitario, nel secondo dopoguerra andrà identificandosi, per desiderio di divulgazione, con un pubblico sempre più vasto, attraverso la collaborazione ai documentari per il cinema e la televisione italiana e la cura della rubrica su «L'Europeo».

Introducendo nel 1946 il suo *Viatico per cinque secoli di pittura veneziana*, Longhi scrive: «Ai miei allievi che, fra guerra e rovine, puntano ormai verso il traguardo dei trent'anni senza

<sup>16</sup> M. CALVESI, introduzione a C. Gamba (a cura di), *Giulio Carlo Argan 1909-1992 Storico dell'arte, critico militante, sindaco di Roma*, catalogo della mostra storico-documentaria, Roma, Università La Sapienza-Museo dell'arte Classica, 28 febbraio-30 aprile 2003, p. 13.

<sup>17</sup> G. C. ARGAN, *Storia dell'arte*, in «Storia dell'arte», n. 1-2, 1969, p. 14. Sul concetto di critica per Lionello Venturi vedi anche L. VENTURI, *Storia della critica d'arte*, Torino 1964 e S. VALERI, *La storia critica dell'arte nel magistero di Lionello Venturi*, Roma 2011.

<sup>18</sup> La vicenda è ben descritta in M. BIRAGHI, *Valore di un libro*, introduzione a G. C. Argan, *Walter Gropius e la Bauhaus*, Torino 2010, pp. VII-XXV.

<sup>19</sup> A Bologna Igino Benvenuto Supino era stato titolare fino al 1933 della prima cattedra bolognese di Storia dell'arte.

aver ancora potuto incontrarsi coi testi originali delle opere d'arte [...] io vo consigliando da tempo di riprendere la [...] tradizione risorgimentale del nostro buon Cavalcaselle, che girò quasi tutta Europa a piedi, col sacco a spalla; e [...] non mancare a queste mostre eccezionali di Roma, di Siena e di Venezia che dovrebbero [...] durare fino alla riapertura dei musei; e dove [...] si discorrerebbe con assai più vantaggio che nell'aula fredda, dinnanzi alle diapositive sinistrate»<sup>20</sup>.

Quello di Longhi era un insegnamento sulla materia viva dell'opera d'arte. Laureato con Toesca a Torino nel 1911, Longhi inizia precocemente a collaborare con «La Voce» di Prezzolini e «L'Arte» di Venturi. Scrive sul Futurismo. Si avvicina a Bernard Berenson e poi ad Adolf Hildebrand, uno dei padri della Scuola di Vienna<sup>21</sup>.

Il conflitto tra Roberto Longhi e Lionello Venturi ha avuto vari aspetti: teorici, personali, accademici e ha origine, come abbiamo visto, già nel 1926, con l'accusa alla concezione irrazionalistica con cui Venturi, considerando il *processo artistico* come *processo mistico*, suggeriva una rinuncia dell'artista al proprio fare cosciente.

Al di là delle questioni personali, questo dissidio esprimeva l'inconciliabile dialettica tra una critica basata sull'indagine diretta sull'opera e sulle sue relazioni con altre opere (Longhi) e una basata sulle relazioni dell'opera con altri campi del sapere e della cultura, del sociale (Venturi e poi Argan). Lionello Venturi riteneva che critica e storia dell'arte, per chiarire la propria autonomia disciplinare, dovessero di-

<sup>20</sup> R. LONGHI, *Viatico per cinque secoli di pittura veneziana*, Milano 1985, p. 9.

<sup>21</sup> Cfr. G. PREVITALI, *Roberto Longhi, profilo biografico*, in *L'arte di scrivere sull'arte, Roberto Longhi nella cultura del nostro tempo*, a cura di G. Previtali, Roma 1982, pp. 141-170. Su Longhi vedi anche G. ROMANO, *Storie dell'arte, Toesca, Longhi, Wittkower, Previtali*, Roma 2003.

stinguersi dalla filologia e dalla filosofia dell'arte. La storia dell'arte non è solo storia delle opere, ma anche storia delle idee degli artisti sulla propria opera e in secondo luogo delle idee dei contemporanei e in terzo luogo storia delle *idee dei posteri*. Per cui la critica, nel suo svilupparsi nel tempo, si identifica con la storia.

In Longhi, invece, il giudizio critico è «risposta parlata all'opera d'arte»; la storia dell'arte è scrittura sull'arte e i suoi collegamenti<sup>22</sup>. È noto come per Longhi «l'opera d'arte non sta mai da sola: è sempre un rapporto»<sup>23</sup>. La risposta critica nasce dalla ricerca di queste relazioni.

Giovanni Previtali, che è stato uno dei suoi allievi più brillanti degli anni fiorentini, ha osservato che la parte più contraddittoria del metodo critico di Longhi è che, usando come metro del giudizio di qualità un'epoca ottimale, finisce coll'inserire l'artista del passato in un unico sistema di relazioni con il presente. Conseguenza, dice Previtali, dell'ambiguo concetto idealistico della *contemporaneità della storia*, che anche noi diamo ancora troppo spesso per scontato<sup>24</sup>.

<sup>22</sup> G. PREVITALI, *Roberto Longhi, profilo biografico*, cit., p. 160.

<sup>23</sup> *Ibid*, p. 168.

<sup>24</sup> *Ibid*, pp. 152-153. Giovanni Previtali mette qui l'accento su un aspetto metodologico condizionato dall'estetica crociana, la cui contraddizione Gianfranco Contini riassume in questi termini a proposito della filologia: «La filologia come disciplina storica si rivela sempre più acutamente involta, non si dirà nell'aporia, ma nella contraddizione costitutiva di ogni disciplina storica. Per un lato essa è ricostruzione o costruzione di un *passato* e sancisce, anzi introduce una distanza tra l'osservatore e l'oggetto; per un altro verso, conforme alla sentenza crociana che ogni storia sia storia contemporanea, essa ripropone o propone la "presenza" dell'oggetto. La filologia moderna vive, non di necessità inconsciamente, questo problematismo essenziale». G. CONTINI, voce *Filologia*, *Enciclopedia del Novecento*, Roma 1977, pp. 954-972. Ricordiamo che sarà Previtali, che di Longhi era stato uno dei più promettenti allievi, a scrivere la postfazione all'edizione italiana de *La forma del tempo* di George Kubler nel 1973.

Naturalmente questo aveva delle ripercussioni, ad esempio, anche sulla concezione delle mostre: se le opere siano dei capolavori e vadano isolate o se le opere invece vadano messe in relazione tra loro, cambia il concetto di allestimento. Per entrambi Venturi e Longhi, cresciuti nel mito dell'estetica crociana, storia e critica coincidono. Non c'è storia dell'arte senza critica d'arte e la storia dell'arte è critica d'arte. La genesi della scuola storica di Ragghianti ha origine nel clima di rinnovamento promosso da Matteo Marangoni all'Istituto di Storia dell'arte di Pisa. Critico d'arte e musicologo, Marangoni aveva indirizzato dal 1930 la vita dell'Istituto in modo dinamico con l'organizzazione di seminari, esercitazioni, visite di artisti e storici dell'arte. Nel 1932 si laurea con Marangoni Carlo Ludovico Ragghianti. Quest'ultimo nel 1948, dopo essere stato uno dei capi della Resistenza, prosegue il progetto del suo maestro, costruendo nell'ateneo pisano un centro di ricerca nella storia dell'arte, unico nel panorama italiano del secondo dopoguerra. Con il sostegno di Adriano Olivetti, Ragghianti fonda la rivista «seleArte», che raggiungerà una diffusione di 50.000 copie. Nel 1959, viene avviato il corso di perfezionamento in Storia dell'arte medievale e moderna, il cui elenco di insegnamenti andrebbe considerato per la sua attualità e valore metodologico. Oltre alle varie storie dell'arte medievale, moderna e contemporanea, troviamo insegnamenti come: Storia della storiografia e della critica artistica, Storia dell'arte del Medio ed Estremo oriente, Storia dell'arte musulmana e copta, Storia delle arti popolari, Storia e critica del cinema, Storia del teatro e dello spettacolo, Storia dell'architettura e dell'urbanistica, e infine Storia delle arti decorative e industriali<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> A. TOSI, *Per una storia della storia dell'arte nell'Università di Pisa*, in «Annali

È noto l'interesse di Ragghianti per la Scuola di Vienna, che nasce durante i seminari di Marangoni, nei quali molti testi non ancora tradotti in lingua italiana venivano letti e commentati. Con Alois Riegl, Ragghianti condivide almeno due punti che vanno sottolineati: il primo è il riconoscimento della parità tra arti *maggiori* e quelle cosiddette *decorative* o *industriali*<sup>26</sup>, il secondo è che Ragghianti considera le forme e la relativa valutazione critica, indipendenti da ogni condizionamento esterno all'opera stessa. Ne deriva l'avversione di Ragghianti per la storia dell'arte come storia culturale. Sarà questo un terreno di scontro con Argan. Attaccato per il suo *Walter Gropius e la Bauhaus*, uscito nel 1951 sulla collana Einaudi diretta da Bruno Zevi, Argan risponde a Ragghianti che il saggio voleva essere, appunto, «la ricostruzione storica delle condizioni di cultura nelle quali si situò il movimento di Gropius»<sup>27</sup>.

Anche il giovane Zevi, appena ritornato dall'esilio negli Stati Uniti, impone rapidamente la sua figura con tre libri importanti: *Verso un'architettura organica* (1945), *Saper vedere*

di storia delle Università italiane», vol. 14, 2010. [http://www.cisui.unibo.it/annali/14/testi/23Tosi\\_frameset.htm](http://www.cisui.unibo.it/annali/14/testi/23Tosi_frameset.htm).

<sup>26</sup> Cfr. G. C. SCIOLLA, *Carlo Ludovico Ragghianti e la "Scuola di Vienna"*, in «teCLA temi di Critica e Letteratura artistica», n. 1, pp. 8-28. In [http://www.unipa.it/tecla/rivista/1\\_rivista\\_sciolla.php](http://www.unipa.it/tecla/rivista/1_rivista_sciolla.php). Ragghianti, ci ricorda Sciolla, promosse la traduzione di alcuni fondamentali saggi dei viennesi: J. VON SCHLOSSER, *Poesia e arte figurativa del Trecento*, in «La Critica d'arte», 1938; A. RIEGL, *Arte tardo romana*, a cura di L. Colobbi, Torino 1957; A. RIEGL, *Problemi di stile*, a cura di C. A. Quintavalle, Milano 1963; J. VON SCHLOSSER, *L'arte di corte nel secolo decimoquarto*, a cura di G. L. Mellini, Milano 1965. Per le relazioni tra la Scuola di Vienna e la filosofia di Benedetto Croce vedi J. VON SCHLOSSER, *La storia dell'arte nelle esperienze e nei ricordi di un suo cultore*, Bari 1936.

<sup>27</sup> M. BIRAGHI, *Valore di un libro*, cit., p. xx.

*l'architettura* (1948), *Storia dell'architettura moderna* (1950), anch'essi pubblicati da Einaudi.

È un approccio nuovo, «giovane, polemico, / ricordava Manfredo Tafuri / in cui storia dell'arte, storia dell'architettura, società, prospettive [...] e dunque progetti per una nuova città e una nuova società, sono una cosa sola»<sup>28</sup>.

Il terreno di emancipazione della storia dell'architettura da quello della storia dell'arte era stato preparato negli anni trenta da Gustavo Giovannoni, il quale come preside della nuova Scuola Superiore di Architettura di Roma, fondata nel 1920, promuove l'istituzione degli insegnamenti di Rilievo, Storia dell'architettura e Restauro dei monumenti.

La *querelle* che, nella seconda metà degli anni trenta, lo oppone al suo maestro Adolfo Venturi riguarda il metodo di studio della storia dell'architettura e nasce da una sua recensione al volume sull'architettura del Cinquecento, nella *Storia dell'arte* Hoepli. Giovannoni sosteneva che l'approccio degli storici dell'arte è stilistico e non planivolumetrico e perciò essi non sono in grado di considerare, congiuntamente, «la tecnica e l'Arte, l'organismo e l'aspetto esteriore»<sup>29</sup>.

Al Primo congresso di Storia dell'architettura di Roma del 1934, Giovannoni aveva già ribadito che questa storia dovrebbe essere «campo di azione e patrimonio specifico degli architetti poiché soltanto essi sarebbero in grado, per la loro esperienza diretta del fare architettonico, di comprendere appieno il procedimento creativo e progettuale e quel-

<sup>28</sup> M. TAFURI, *Architettura e storia*, in «La rivista dei libri», n. 4, aprile 1994, p. 10. Poi *Per una storia storica*, Piero Corsi intervista a Manfredo Tafuri, in «Casabella», 619-620, gennaio-febbraio 1995, numero monografico dedicato a *Il progetto storico di Manfredo Tafuri*, p.146.

<sup>29</sup> G. GIOVANNONI, *Il metodo nella storia dell'architettura*, in «Palladio», III, 1939, p. 79.

lo costruttivo degli edifici»<sup>30</sup>. È una convinzione che nasce nell'ambito della teoria e pratica del restauro, che ha nella storia, da un lato, e nel rilievo scientifico, dall'altro, i suoi strumenti operativi<sup>31</sup>. Una posizione, questa della scuola romana, che persino Tafuri, che considerava quella di Giovannoni una storiografia «mischiata con la calce»<sup>32</sup>, condivide quando dice che Adolfo e Lionello Venturi, come anche Giulio Carlo Argan, «non hanno potuto o non hanno avuto gli strumenti per poter leggere la complessità dell'architettura in quanto tale»<sup>33</sup>.

Argan e Zevi, entrambi convinti del ruolo dell'intellettuale nella costruzione della nuova società, affermano l'uno la strada della razionalità, l'altro quella dell'organicità come nuova dimensione della società democratica. «Sulla base di questo tipo di dialogo / ha affermato Tafuri / che non tutti capirono in quel momento / Zevi era molto incisivo e aveva una presa sugli architetti molto forte, mentre Argan aveva un linguaggio più chiaro per un filosofo che per un architetto / si è sviluppata una storia dell'architettura che io ho chiamato una storia operativa, che definirei ora come operativa/normativa, vale a dire che indica ciò che è giusto fare»<sup>34</sup>. Una buona parte del lavoro iniziale di Manfredo Tafuri sarà nel delegittimare una storia messa al servizio del fare architettura. Ma qual era la tesi di Zevi? «L'insegnamento dell'architettura va storicizzato perché il metodo storico è il

<sup>30</sup> R. BONELLI, *Scritti sul restauro e sulla critica architettonica*, Roma 1995, p. 24.

<sup>31</sup> Su questo tema vedi *Principi e metodi della storia dell'architettura e l'eredità della "scuola romana"*, atti del convegno internazionale, Roma, 26-28 marzo 1992, Roma 1995.

<sup>32</sup> M. TAFURI, *Per una storia storica*, «Casabella», 619-620, cit., p. 146.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 144.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p.146.

solo che ammetta un riscontro scientifico», dice Zevi introducendo, nel dicembre del 1963, «la storia come metodologia del fare architettonico», prolusione per la chiamata alla cattedra di Storia dell'architettura a Roma, dove arriva dopo *la diaspora di Venezia*.

«Com'è noto / ci ricorda Zevi / la tensione tra una storiografia cieca e reazionaria e il movimento moderno sboccò in una clamorosa frattura nel programma didattico del Bauhaus. Poiché la storia era intesa come insegnamento storico degli stili, inutile agli effetti della formazione dell'architetto, Walter Gropius coraggiosamente la espulse dal curriculum di Weimar e di Dessau»<sup>35</sup>. Ma i maestri del moderno non hanno attenuanti, secondo Zevi, perché «Wright, Le Corbusier, Gropius, Mies, Aalto o credevano sinceramente in una metodologia architettonica a-storica, e quindi in un insegnamento non storicizzato», e quindi avrebbero dovuto esplicitare meglio il proprio metodo, formulando «una grammatica e una sintassi dell'architettura moderna [...]»; oppure [...] dovevano farsi essi stessi storici, [...] strumentando una critica atta a penetrare nella realtà architettonica a tutti i livelli»<sup>36</sup>. La cultura del moderno, nata senza storia,

<sup>35</sup> B. ZEVI, *Storia come metodologia del fare architettonico*, prolusione per la chiamata alla cattedra di storia dell'architettura della Facoltà di Architettura di Roma, 18 dicembre del 1963. Reperibile anche in <http://www.fondazionebrunozevi.it/19551964/frame3/pagine3/cattedraroma.htm>.

<sup>36</sup> B. ZEVI, *ibid.* «Ebbene, se la nuova didattica sa passare dagli "stili" alla storia concreta e dinamicamente intesa, avvalendosi di una critica capace di recuperare l'intera prospettiva del passato in chiave ed in funzione dei compiti contemporanei, e se questa critica è condotta con criteri scientifici, e cioè è aperta, problematica, ricettiva di nuovi apporti ed anzi tale da stimolarli e nutrirla, lo studente-architetto sarà in grado di operare scelte circostanziate, continuamente alimentate ed incentivate da una ricerca operativa che tenga conto e rispetti anche le probabilità, le intenzionalità, il caso e l'azzardo, ma eviti gli sprechi, le evasioni, quella serie di piccoli errori, di sbagli meschini, di arbitrii incon-

sta dicendo Zevi, ci lascia tutto il peso di motivare criticamente il valore della sua continuità: «La storia può diventare realmente la metodologia operativa dell'architetto. Ma quale storia?»<sup>37</sup>, si chiede Zevi. E risponde: «Il travaso storia-design non è unidirezionale. Se la storia trova uno sbocco come componente metodologica della progettazione, a sua volta la progettazione prolunga nella storia i suoi criteri e i suoi strumenti; ciò che significa: propone un'operazione storico-critica di tipo nuovo, una storia dell'architettura redatta con gli strumenti espressivi dell'architetto e non più soltanto con quelli dello storico d'arte»<sup>38</sup>.

Nel 1963, mentre Zevi ritorna a Roma, Mario Manieri Elia pubblica, su invito di Leonardo Benevolo, *Architettura e socialismo, William Morris e l'ideologia dell'architettura moderna*, che subisce l'attacco, sulla «Casabella» di Rogers, di un giovanissimo Manfredo Tafuri. L'idea che la modernità derivasse dal socialismo utopico e dall'artigianato d'élite di Morris, era per Tafuri, romanticismo acritico e sentimentale<sup>39</sup>.

In quegli anni Manfredo Tafuri fa il pendolare tra Roma, dove è l'assistente di Ludovico Quaroni, e Milano, e frequenta il gruppo di giovani architetti che Ernesto Nathan Rogers aveva riunito attorno a «Casabella Continuità» tra cui Giancarlo De Carlo (che abbandona nel 1956), Marco

sistenti che discende da un insegnamento agnostico e si riflette poi nel volto stolido delle nostre città».

<sup>37</sup> *Ibid.*

<sup>38</sup> *Ibid.*

<sup>39</sup> M. TAFURI, *Architettura e socialismo nel pensiero di William Morris*, [recensione a M. MANIERI ELIA (a cura di), *Architettura e socialismo*, Bari 1963], in «Casabella Continuità», 280, ottobre 1963, pp. 35-39. Assistente ai corsi di Composizione architettonica di Quaroni a Roma dal 1961 al 1966, dopo la libera docenza in Urbanistica nel 1965, Tafuri vince la cattedra di Storia dell'Architettura con l'appoggio di Zevi nel 1966.

Zanuso, Vittorio Gregotti, caporedattore, Gae Aulenti, Aldo Rossi. Tutti architetti per i quali, sulle orme di Rogers, come ha ricordato recentemente Gregotti, la storia è stata un materiale per il progetto.

Su «Casabella» Tafuri scrive su Wright, Loos, Van de Velde, Berlage, Behrens.

Manfredo Tafuri arriva a Venezia nel 1968, anno di pubblicazione di *Teorie e storia dell'architettura*, che ha molta risonanza anche tra i gruppi radical fiorentini. «Venezia [...] rappresenta un po' una reazione all'autodidattica obbligata della mia generazione - ricordava Tafuri in un'intervista del 1976 - [...] ho pensato che si poteva veramente creare una scuola. Naturalmente questo presta il fianco ad alcuni difetti tipicamente italiani, come l'individualismo, ecc. [...] C'è una cosa che allora non avevo considerato: la duplicità ricerca/attività pedagogica. Spesso il migliore ricercatore non è il migliore insegnante. [...] il lavoro di Venezia ci obbliga all'autocritica continua, così rara in Italia. In generale, sono delle "scuole" che si affrontano tra di loro che obbligano ad una rimessa in questione continua»<sup>40</sup>.

A Venezia Tafuri, che ha trentatré anni, entra in contatto con un ventiquattrenne Massimo Cacciari e i ventitreenni Francesco Dal Co e Marco De Michelis, questi ultimi ancora studenti.

Cacciari, che aveva studiato a Padova con Dino Formaggio e si era laureato con Sergio Bettini<sup>41</sup>, aveva dato vita con

<sup>40</sup> M. TAFURI, *The Culture Markets, Françoise Véry interviews Manfredo Tafuri*, in «AMC. Architecture-Mouvement-Continuité», 39, giugno 1976, poi in «Casabella», nn. 619-620, cit., p. 42.

<sup>41</sup> È forse utile ricordare che con Sergio Bettini, a Padova, si era laureato nel 1944, anche Giuseppe Mazzariol, che ebbe un ruolo importante, oltre che come studioso di arte contemporanea, architettura e urbanistica, nella creazione a Ve-

Asor Rosa e Toni Negri, alla rivista «Contropiano». È in «Contropiano» che nasce uno dei tratti connotativi della scuola storica veneziana e cioè la cosiddetta «critica dell'ideologia» che era, secondo la definizione dello stesso Asor Rosa, «l'analisi delle sovrastrutture ideali e culturali della società capitalistica di massa»<sup>42</sup>, nelle quali erano incluse anche l'architettura moderna e i suoi artefici.

Su «Contropiano» Dal Co pubblica, nel 1968, *Per una critica della ideologia dell'architettura moderna: da Weimar a Dessau*, una puntuale analisi dell'ideologia del Bauhaus di Gropius. Nel 1969 Tafuri vi pubblica *Per una critica dell'ideologia architettonica*, che diverrà, nel 1973, *Progetto e utopia*, il libro che lo renderà noto a livello internazionale. Affrontare il tema dell'ideologia architettonica portava all'amara scoperta che il Movimento moderno era stato una delle più funzionali proposte di riorganizzazione del capitale contemporaneo, spacciata come terreno di scontro tra intellettuali e capitale. La demistificazione, uno dei principali intenti della «critica dell'ideologia», diventava così procedimento storico.

La scuola veneziana, che è in realtà una scuola romano-veneziana, visto che ai veneti Dal Co, Cacciari e Marco De Michelis, si affiancano i romani, Mario Manieri Elia e Giorgio Ciucci, si impegna in lavori storici collettivi come quello su *Socialismo, città, architettura in URSS* e sulla *Città america-*

nezia di vari momenti d'incontro tra il mondo delle arti e dell'architettura (si pensi al rapporto con Carlo Scarpa alla Querini Stampalia di cui fu direttore dal 1959 al 1964) a quello del design, con l'istituzione del Corso Superiore di Disegno Industriale dei Carmini. La scuola padovana di Storia dell'arte era nata in ambito universitario negli anni trenta grazie a Giuseppe Fiocco, di cui Bettini era stato allievo nel periodo fiorentino.

<sup>42</sup> A. A. ROSA, *Critica dell'ideologia ed esercizio teorico*, in «Casabella» 619-620, cit., p. 28.

na. Nel 1976 escono i due volumi della *Storia dell'architettura contemporanea*, scritto da Tafuri e Dal Co, che sarà il libro di testo su cui si formerà una generazione di studenti di architettura e nel quale essi praticano la strada di «moltiplicare gli inizi per diversificare le storie»<sup>43</sup>.

Zevi aveva fondato a Venezia l'*Istituto di Storia dell'Architettura*. Nel 1976 Tafuri lo rinomina *Dipartimento di analisi critica e storica*, ad affermare (come Longhi e Venturi) che la storia ha sempre una funzione critica. «La critica non esiste, c'è solo la storia. Ciò che usualmente viene passato come critica, dice Tafuri nella sua ultima intervista, le cose che troviamo nelle riviste d'architettura, è prodotto da architetti, che, francamente, sono cattivi storici. [...] La storia non tratta di oggetti, ma di uomini, della civiltà umana. Ciò che è essenziale alla comprensione dell'architettura è la mentalità, la struttura mentale di un dato periodo. Il compito dello storico è quello di ricreare il contesto intellettuale di un'opera. È il problema, non l'oggetto che preoccupa lo storico»<sup>44</sup>.

Il debito con Marc Bloch, da un lato, e con Argan, dall'altro, è evidente.

Jean-Louis Cohen ricorda che il passaggio che Tafuri compie dallo studio delle congiunture a quello delle strutture è fortemente legato alla scuola delle *Annales*<sup>45</sup>.

<sup>43</sup> M. TAFURI, F. DAL CO, *Storia dell'architettura contemporanea*, Milano 1976.

<sup>44</sup> M. TAFURI, *There is no Criticism, only History. Interview by Richard Ingersoll*, in «Design Book Review», primavera, 9-11, 1986, poi in *Non c'è critica, solo storia*, Richard Ingersoll intervista Manfredo Tafuri, in «Casabella», 619-620, cit., p. 96.

<sup>45</sup> J. L. COHEN, *Ceci n'est pas une histoire*, in «Casabella», 619-620, cit., p. 52. «Tafuri - scrive Cohen - in effetti compie nel campo dell'architettura il passaggio dallo studio delle congiunture a quello delle strutture, poste a fondamento della storiografia delle "Annales". E fa questo salto senza sottoscrivere la causa della "lunga durata" per se stessa, ma proponendone una sorta di riarticolazio-

L'influenza delle *Annales* e della microstoria è molto sentita da una parte della storiografia italiana a partire dagli anni sessanta. Nel 1966 il primo numero di «Quaderni storici» è tenuta a battesimo da un contributo di Braudel. La rivista nasce dalla cattedra di Alberto Caracciolo ad Ancona, che raccoglie attorno a sé una serie di storici locali, ai quali si affiancheranno poi Stefano Rodotà, Sabino Cassese, Giovanni Levi, Carlo Ginzburg, questi ultimi direttori della collana *Microstorie* per i tipi di Einaudi. È una storia sociale che sposta l'attenzione dal centro alle periferie.

Le divergenze che oppongono Tafuri a Benevolo e Zevi, e alla loro *critica operativa* si estendono negli anni settanta a Paolo Portoghesi. Quando la storia di Zevi non opera sul contemporaneo cerca di rispecchiare sul passato le esigenze presenti. «Questo tipo di storia - dice Tafuri - che per esempio Paolo Portoghesi ha sviluppato nelle sue monografie su Borromini o in tante altre opere, ha teso in qualche modo a rendere molto ingenua la lettura storiografica [...]. Si trattava di una storia che parlava d'altro, che mostrò subito la corda quando venne a confronto con la produzione dei migliori storici stranieri. Il confronto divenne drammatico, perché si scoprì che il pesante carico ideologico che la storia dell'architettura italiana aveva accumulato, aveva avuto come conseguenza una forte caduta filologica<sup>46</sup>».

ne diacronica per far apparire i cicli strutturali secondo i quali le crisi del capitalismo e quelle dell'architettura si compongono e si rispondono. Ciò permette inoltre di pensare configurazioni dove il nuovo fa la figura di un déjà-vu e dove la tradizione, all'occorrenza, fa la figura di un'anticipazione». È il contatto con la storia - secondo Cohen - che nel lavoro di Tafuri contribuisce a fornire all'architettura una dimensione scientifica, a costruirla sul piano cognitivo. Ciò che ricorda esattamente la posizione di Zevi.

<sup>46</sup> M. TAFURI, *Per una storia storica*, «Casabella», cit., p. 148.

Gli anni ottanta portano invece Tafuri e la sua scuola alla ricerca della *certezza del dato*, cioè alla filologia<sup>47</sup>. Naturalmente, se la scuola romano-veneziana di Tafuri rinnova il panorama della storiografia dell'architettura italiana degli anni settanta e ottanta, certamente non lo esaurisce, ma il lavoro dell'attivissimo De Fusco o di Cesare De Seta a Napoli non mi pare porti alla costituzione di una *scuola*, come non lo fa il lavoro di Koenig a Firenze o quello di Portoghesi a Milano. E per i rapporti tra le scuole italiane e quelle internazionali rimando volentieri a Fulvio Irace e al suo *Storie e storiografia dell'architettura contemporanea*.

A questo punto, la trama che questa mappa provvisoria delinea si sfilaccia e, nell'ambito di ciò che oggi più ci interessa, la storia del design, non ci è dato intravedere la matrice comune di *scuole* nonostante le occasioni per sviluppare *progetti storici* non siano mancati. Nel catalogo con cui a New York, nel 1972, il design italiano si presenta storicizzato e criticizzato: i saggi cosiddetti critici sono in netta maggioranza su quelli storici di Portoghesi, Benevolo e Gregotti. Quest'ultimo riuscirà a fare di quel contributo l'embrione di quello che diverrà, con le ricerche sulle fonti di Bosoni, Nulli e De Giorgi, forse uno dei pochi *progetti storici* condotti sul design italiano.

Ma sono passati, da allora, più di trent'anni. Un dato ricorrente, come abbiamo visto, è che le *scuole*, più che dalle università, nascono dalle riviste e dal dibattito che vi si sviluppa: «L'Arte» di Venturi, «Paragone» di Longhi, «seleArte» di Ragghianti, «L'architettura, cronache e storia» di Zevi, la «Casabella» di Rogers e Gregotti, «Contropiano» di Cacciari, Tafuri, Dal Co.

<sup>47</sup> Cfr. A. A. ROSA, *Critica dell'ideologia ed esercizio teorico*, cit., p. 32.

Tra i gruppi che si aggregano attorno alle riviste, va ricordato quello di «Ottagono» e quelli, anche internazionali, che nascono attorno ai progetti di «Rassegna», senza la quale non avremmo avuto *Il campo della grafica italiana*, *Disegno e brevetto*, *Exhibit*, *Il disegno dei materiali industriali*, *Giedion* e altri importanti studi originali.

Ma non possiamo dire che abbiamo sedimentato *posizioni* riconoscibili in *scuole*, come non lo hanno fatto altre storie che, come diranno meglio di me Fiorella Bulegato e Rosa Chiesa<sup>48</sup>, nascono nel contesto dell'insegnamento della storia nelle prime scuole di disegno industriale.

Chi ha scritto e scrive di storia del design, viene dagli studi (o dalla frequentazione) della storia dell'arte o dagli studi di architettura. La componente degli architetti ha maggiori debiti con l'autodidattismo nell'ambito della ricerca storica, ma più dimestichezza con i temi del progetto. In ogni caso si tratta di studiosi che hanno incrociato il design orientando la propria ricerca sul contemporaneo.

Ma i percorsi formativi sono accidentali. Una storica come Anty Pansera, per fare un esempio, che si è formata alla Statale nel solco venturiano della Brizio, non si sarebbe avvicinata al design se non vi avesse insegnato Dorfles, o non avesse incontrato l'apertura al contemporaneo di Mario De Micheli e insegnato all'ISA di Monza<sup>49</sup>.

<sup>48</sup> Si veda in questo volume il saggio di F. BULEGATO e R. CHIESA, *Note sull'insegnamento della storia del design in Italia: 1950-1990*, pp. 68-103.

<sup>49</sup> A titolo esemplificativo è utile capire il percorso formativo di una storica del design che viene dagli studi storico artistici collegati in linea diretta col modello inaugurato da Adolfo Venturi. In una conversazione telefonica Anty Pansera così sintetizza la sua formazione: studia lettere moderne con indirizzo artistico alla Statale di Milano dal 1967 al 1971. C'è ancora la Brizio. Segue i corsi di Marco Rosci (che è stato allievo di Paolo D'Ancona). Fa per due volte l'esame di estetica con Dorfles, il corso di Psicologia di Musatti (seguitissimo

Si può scorrere la storiografia del design italiano, come hanno fatto recentemente Maddalena Dalla Mura e Carlo Vinti<sup>50</sup> o come ha fatto Vanni Pasca vent'anni or sono<sup>51</sup>, individuando linee di tendenza, ma senza scorgervi traccia di scuole o progetti storici. Riviste, scuole di specializzazione, progetti storici e infine *debats e combats* (dibattiti e scontri) hanno caratterizzato, come abbiamo visto, il percorso di maturazione della storiografia dell'arte e dell'architettura. L' AIS/Design italiana, con la sua rivista, ha oggi tutte le caratteristiche per diventare un centro di ricerca nel campo della storia del design. È necessario, però, riuscire a definire dei progetti storici che chiariscano il ruolo del design italiano sul piano internazionale.

La storia del design italiano inizierà a comporre una mappa coerente, ricca e sensata quando non verrà più raccon-

mo), i corsi di Storia dell'arte della Brizio, Storia della critica d'arte (assistente Marisa Dalai, filologa). Si laurea con Marco Rosci, vorrebbe sul Futurismo, ma Rosci la sconsiglia e la indirizza sull'Ottocento. Conosce (abitano sullo stesso condominio in via Solferino) Mario De Micheli, che le suggerisce un testo di Proudhon e da lì nasce la tesi con cui si laurea nel 1971 su *Ideologia e prassi artistiche in Courbet*. Nei primi anni settanta De Micheli ha un incarico al Politecnico con un corso di letteratura (insegna Letteratura artistica); Anty è la sua assistente. Nasce un interesse e una riflessione sulle avanguardie. Ha un incarico al liceo artistico di Brera, dove insegna Storia dell'arte. Inizia a insegnare all'Istituto Statale d'Arte (ISA) di Monza, dove scopre il mondo del progetto e dove conosce anche suo marito, Alfonso Grassi. Da lì viene introdotta all'ADI e nel mondo del design. A Monza erano stati Persico e Pagano e poi Agnoldomenico Pica i primi a insegnare storia dell'arte e dell'architettura. Da quell'esperienza nasce *Storia e Cronaca della Triennale* (1978) e poi l'*Atlante del design*.

<sup>50</sup> M. DALLA MURA e C. VINTI, *A historiography of italian design*, in *Made in Italy*, a cura di G. Lees-Maffei e K. Fallan, Londra 2013, pp. 35-55.

<sup>51</sup> V. PASCA, *Design, storia e storiografia*. Intervento al I Convegno internazionale di studi storici sul design (1991) in <http://www.aisdesign.org/aisd/design-storia-e-storiografia2>.

tata solo dai protagonisti, ma si baserà su dati, documenti, progetti, discussi da una comunità di studiosi.

Agli storici del design rimangono due strade da percorrere: la prima è quella evocata da Berenson a nome dei *connaisseurs* ottocenteschi, cioè di praticare la ricerca storica per puro diletto, «senza idea, ambizione e attesa di ricompensa»<sup>52</sup>, oppure, muniti di adeguati strumenti d'indagine e di critica, incominciare a discutere, a dibattere e combattere, come Ferdinando Bologna, che si confrontava, chiamava in causa e polemizzava con i suoi contemporanei e il loro modo di scrivere la storia.

La storiografia di oggi, diceva Tafuri nella sua ultima intervista del 1994, ha perso i fili rossi delle grandi narrazioni. Si producono monografie di quattrocento pagine «su cui non ci può essere polemica o dissenso. Non c'è polemica, non c'è dissenso, non c'è storia»<sup>53</sup>.

<sup>52</sup> B. BERENSON, *Abbozzo per un autoritratto*, cit., p. 60.

<sup>53</sup> M. TAFURI, *Per una storia storica*, «Casabella», 619-620, cit., p.150.

# Note sull'insegnamento della storia del design in Italia: 1950-1990

FIGURELLA BULEGATO E ROSA CHIESA

Il contributo si propone di fornire una prima mappatura in Italia, certamente sommaria se si considerano, fra l'altro, le difficoltà incontrate nel reperimento di materiali d'archivio e la mancanza di studi specifici, sugli insegnamenti dedicati alla storia del design impartiti in corsi e scuole che forniscono percorsi formativi per il designer a livello universitario. Dal punto di vista metodologico, il lavoro si è basato su una schedatura delle istituzioni / per ragioni di spazio non pubblicata / che ha ritenuto indicativi alcuni parametri, quali, ove è stato possibile:

- ✓ la presenza di insegnamenti di storia del design (considerando i contenuti concernenti sia l'industrial sia il visual design, i due ambiti specifici prevalenti);
- ✓ la presenza di insegnamenti classificabili come affini, ad esempio storia dell'arte, della cultura, dell'industria;
- ✓ l'identificazione dei docenti e dei periodi di attività;
- ✓ i contenuti dei programmi di studio.

Le fonti utilizzate sono state essenzialmente quelle secondarie, cioè la letteratura disponibile sul tema, e alcuni documenti provenienti dagli archivi delle istituzioni. Un ulteriore contributo alla redazione della schedatura è stato possibile grazie alle memorie orali, raccolte attraverso le testimonianze dirette di docenti e allievi.

Questa iniziale panoramica, ancorché parziale, ci permette

di appurare l'assenza finora di una formazione specifica destinata agli storici del design e di tracciare i primi possibili filoni di ricerca collegati all'argomento. Future ricerche potrebbero, ad esempio, occuparsi dell'intreccio fra impostazioni e metodologie degli insegnamenti storici e le caratteristiche pedagogiche di ciascuna istituzione / fra cui la relazione fra la disciplina della storia e quella del progetto o quella con le altre discipline storiche / della formazione e degli approcci storiografici dei docenti, delle relazioni fra docenti anche in seguito ai loro spostamenti in differenti strutture. Altrettanto interessanti parrebbero i confronti con le situazioni estere, la presenza di insegnamenti dedicati alla storia del design in corsi universitari al di fuori di quelli riguardanti l'architettura, le ricadute sulla formazione degli studenti.

Infine, la disamina ha consentito di enucleare alcune questioni riguardanti il ruolo della storia nei percorsi dedicati alla formazione del progettista industriale. Tema, anche questo, sul quale oggi andrebbe riaperta la discussione.

Gli storici del design in Italia provengono principalmente ancora dai filoni di studio della storia dell'arte e della storia dell'architettura<sup>1</sup>. L'assenza di una formazione dedicata è dovuta a più motivi. Da un lato, si possono trovare correlazioni fra il consolidamento recente di uno specifico campo di studi e storiografia<sup>2</sup> e l'indeterminatezza della professio-

<sup>1</sup> Cfr. in questo volume D. SCODELLER, *Architettura, arte e design: le scuole di studi storici tra armonie e conflitti*, pp. 43-67.

<sup>2</sup> Si vedano A. BASSI, *Design histories: per una nuova storia del design*, in *Il design e la sua storia. Primo convegno dell'associazione italiana degli storici del design. Triennale di Milano, 1-2 dicembre 2011*, atti del convegno, Milano 2013, pp. 75-82; M. DALLA MURA e C. VINTI, *A Historiography of Italian Design*, in *Made in Italy: Rethinking a Century of Italian Design*, a cura di G. Lees-Maffei e K. Fallan, Londra 2014, pp. 35-55.

ne del designer che, dopo un lungo e travagliato processo, vede solo nel 1993 il riconoscimento di un titolo di studio autonomo / ovviamente per il designer e non per lo storico<sup>3</sup> / quando è istituito il primo Corso di Laurea in Disegno industriale al Politecnico di Milano<sup>4</sup>.

Dall'altro appare evidente, come rilevato da Raimonda Riccini, che la pedagogia del design ha tralasciato la storia<sup>5</sup>. Ciò può essere derivato in parte dal carattere antistoricista delle realtà del Bauhaus o della Hochschule für Gestaltung di Ulm cui si ispirano le esperienze italiane dal secondo dopoguerra, ma soprattutto dal fatto che il design si fonda sulla pratica progettuale. Sul consolidamento di tale aspetto si sono quindi concentrati i programmi formativi, tanto più nel periodo in cui è stato necessario sviluppare una nuova concezione per la realizzazione degli artefatti rispetto a quella tradizionale.

<sup>3</sup> L'ordinamento universitario italiano non prevede uno specifico settore scientifico disciplinare riguardante la storia del design.

<sup>4</sup> Su progetto di Tomás Maldonado (diventato Facoltà del Design nel 2000). Precedentemente l'indirizzo di Laurea in Disegno industriale e Arredamento della Facoltà di Architettura dello stesso Politecnico fin dal 1985, prevede nel piano di studi del 1988 tre insegnamenti di Storia dell'architettura (I, II e III). Cfr. R. RICCINI, *Culture per l'insegnamento del design*, in *Made in Luav*, a cura di M. Chiapponi e R. Riccini, catalogo della mostra, Tavagnacco (Ud) 2008, pp. 24-28; A. PANSERA, *La formazione del designer in Italia*, Venezia 2015, pp. 130-142.

<sup>5</sup> R. RICCINI, *Culture per l'insegnamento del design*, in «AIS/Design. Storia e Ricerche», n. 1, 2013, <http://www.aisdesign.org/aisd/culture-per-linsegnamento-del-design-2>. È importante sottolineare che anche la letteratura sulla formazione del designer ha indagato finora soprattutto metodologie e contenuti degli insegnamenti progettuali mentre sono stati tralasciati gli apporti provenienti dalle discipline storiche.

## INQUADRAMENTO SULLA FORMAZIONE DELL'INDUSTRIAL DESIGNER IN ITALIA

Al termine della Seconda Guerra Mondiale non vi è ancora in Italia un percorso didattico a livello universitario destinato ai disegnatori industriali in istituzioni autonome universitarie e pubbliche<sup>6</sup>. Le ragioni della mancanza di una formazione specifica sono molteplici. Innanzitutto, già all'indomani dell'Unificazione si tenta di affrontare il problema legandolo alla necessità di modernizzare il paese e di sviluppare una "mentalità" industriale. Con l'intenzione di nobilitare l'industria e le sue produzioni ci si pone l'obiettivo di comporre il divario fra bello e utile, disegno e tecnica, arte e produzione seriale, agendo anche sul piano della preparazione di nuove figure professionali. Vivaci discussioni<sup>7</sup> e provvedimenti legislativi collegati / dall'applicazione della legge Casati (1859) a quella della legge Gentile (1923) / mostrano però la difficoltà di declinare in forme pedagogiche i concetti di «arti applicate» o di «arti decorative e industriali», ma anche di integrare la tradizione del *fare* con l'insieme articolato di saperi tecnici e artistici che connota la pratica progettuale del disegno industriale.

Una delle risposte viene individuata nell'inserimento di insegnamenti di architettura degli interni / arredamento e decorazione all'interno dei percorsi universitari degli architetti<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Cfr. F. BULEGATO, *La formazione dell'industrial designer in Italia (1950-1972)*, in *Le ragioni del design*, a cura di A. Bassi e F. Bulegato, Milano 2014, pp. 40-51.

<sup>7</sup> Si vedano E. DELLAPIANA, *La diffusione del buon gusto nelle masse*, in C. Accornero e E. Dellapiana, *Il Regio Museo Industriale di Torino tra cultura tecnica e diffusione del buon gusto*, Torino 2001, pp. 117-161; O. SELVAFOLTA, "Tra l'utile e il bello": le scuole di arti applicate all'industria in Lombardia tra Otto e Novecento, in *L'istruzione secondaria nell'Italia unita. 1861-1901*, a cura di C. G. Lacaita e M. Fugazza, Milano 2013, pp. 274-297.

<sup>8</sup> Cfr. Regio decreto, 28 novembre 1935, n. 2044, *Norme relative agli insegnamenti*

che dal 1919, con l'istituzione a Roma della Scuola superiore di architettura<sup>9</sup>, iniziano una formazione autonoma. La scelta ribadisce l'idea di «progettista integrale» definita da Gustavo Giovannoni / fra i fautori della costituzione di tali scuole / ovvero la figura dell'architetto capace di intervenire in ogni ambito spaziale, dagli spazi abitativi urbani e domestici agli oggetti d'uso, e di assumere a sé discipline artistiche, umanistiche e tecniche. Un'impostazione che da un lato è fra i motivi per cui nel secondo dopoguerra si occupano di disegno industriale soprattutto gli architetti, dall'altro risponde adeguatamente alle modalità di sviluppo delle imprese italiane che, per la loro piccola dimensione, preferiscono impiegare figure progettuali a tutto tondo<sup>10</sup>.

Nel decennio cinquanta, negli anni del boom economico, la necessità di formare un professionista destinato a elaborare i progetti per l'industria diventa impellente. Compresa in un apparato legislativo preguerra / che ha dato vita nel 1922 all'unica esperienza dedicata, quella dell'Istituto per le industrie artistiche di Monza (ISIA)<sup>11</sup> oppure ai corsi proposti a Milano dalla Società Umanitaria<sup>12</sup> /, la nascente disciplina

*che debbono essere impartiti nelle Università e negli Istituti superiori, tab. XXIX.*

<sup>9</sup> Successivamente sono fondate quelle di Venezia, Torino, Napoli, Firenze, Milano, Palermo. Cfr. L. DE STEFANI, *Le scuole di architettura in Italia. Il dibattito dal 1860 al 1933*, Milano 1992.

<sup>10</sup> Cfr. F. BULEGATO e E. DELLAPIANA, *Il design degli architetti italiani, 1920-2000*, Milano 2014.

<sup>11</sup> Chiuso nel 1943, è fra le istituzioni che contribuiscono all'affermazione dell'ambito professionale anche perché, nel 1923, promuove, fra l'altro a Monza, la prima Mostra internazionale delle arti decorative (detta Biennale), divenuta Triennale delle arti decorative e industriali moderne nel 1930 e trasferita a Milano dal 1933.

<sup>12</sup> Si vedano R. BOSSAGLIA, *L'Isia a Monza. Una scuola d'arte europea*, Cinisello Balsamo 1986; E. DELLAPIANA e D. N. PRINA, *Craftwork, industry and art: ISIA (1922-1943) and the Roots of Italian Design Education*, in *Made in Italy:*

non trova però la sua collocazione nei percorsi formativi e, non a caso, chi se ne vuole occupare frequenta gli istituti artistici e d'arte, gli istituti tecnici, le accademie di belle arti, oppure le facoltà di architettura o i politecnici o, ancora, si forma da autodidatta.

La situazione innesca un intenso dibattito rivolto non solo a far emergere il bisogno di scuole<sup>13</sup> e l'inesistenza di una professione «ufficiale»<sup>14</sup>, ma soprattutto a proporre approcci e metodologie da adottare, contenuti da trasmettere, problemi pedagogici da affrontare, organizzazioni didattiche da strutturare. Fra le questioni che impattano sui programmi di studio, e che si protrarranno fino ad anni recenti, emergono la distinzione fra livelli di formazione e profili professionali / il «“progettista”», cioè l'ideatore della forma con una complessa preparazione tecnica e culturale» e l'«operatore, cioè il collaboratore che possiede una tecnica adeguata per un lavoro di stesura e affinamento del progetto fino ai suoi dettagli»<sup>15</sup> / oppure la costruzione di corsi in forma indipendente o all'interno di organismi esistenti. La discussione coinvolge più istituzioni formative e molto attivamente l'Associazione per il disegno industriale (ADI), organizzazione di categoria

*Rethinking a Century of Italian Design*, a cura di G. Lees-Maffei e K. Fallan, Londra 2014, cit. pp. 109-125.

<sup>13</sup> «Come possibile non pensare alla necessità di un insegnamento, a delle scuole specializzate per la formazione di tecnici e artisti preparati al nuovo disegno quando esistono già in ogni paese fuorché l'Italia?», A. ROSSELLI, *Disegno per l'industria*, in «Domus», 264, novembre 1951, p. 80.

<sup>14</sup> Sebbene siano già presenti nel campo del disegno industriale personalità e industrie riconosciute eccellenti nel mondo (cfr. *Manifesto per il disegno industriale*, in «Domus», n. 269, aprile 1952, p. 54).

<sup>15</sup> A. ROSSELLI, *Per una scuola di disegno industriale in Italia*, in «Stile industria», n. 17, 1958, p. 1.

che, dalla sua fondazione nel 1956, pone fra i suoi obiettivi la costituzione di «scuole specializzate»<sup>16</sup>.

I convegni diventano una delle casse di risonanza delle differenti posizioni già a partire dal 1952 quando Giulio Carlo Argan<sup>17</sup> / non a caso critico e storico dell'arte e fra i fondatori dei primi corsi dedicati, di cui accenneremo a breve / interviene al Convegno nazionale delle Scuole e degli Istituti d'arte a Firenze nel 1952<sup>18</sup>, così come, due anni dopo, al I Congresso internazionale dell'industrial design alla x

<sup>16</sup> Nel suo statuto indica «Interventi presso Enti e istituzioni governative per il riconoscimento giuridico della professione [...] Azione comune e appoggio per tutte quelle iniziative che possono portare alla formazione di scuole specializzate in Italia», ADI, *L'Associazione per il Disegno Industriale*, in «Domus», n. 324, 1956, p. 56. L'ADI svolge, a partire dal 1958 e almeno fino a metà degli anni settanta, un'intensa attività per conoscere le realtà esistenti in Italia e all'estero (G. CASTELLI, *Le scuole di Industrial Design in Inghilterra*, in «Stile industria», n. 18, 1958, pp. 37-38; A. GASPARETTO, *Classificazione delle scuole dell'I.D.*, in «Stile industria», n. 18, 1958, pp. 40-43; A. MORELLO, *La scuola superiore di Ulm*, in «Stile industria», n. 19, 1958; E. FRATEILI, *Lo sviluppo delle capacità creative nelle "scuole di design"*, in «Stile industria», n. 19, 1958; ID., *Il design e le scuole inglesi*, in «Stile industria», n. 19, 1958; A. ROSSELLI, *L'insegnamento del disegno industriale e la realtà produttiva*, in «Stile industria», n. 21, 1959, pp. 1-3; A.T. ANSELMi, *Documenti di una scuola di disegno industriale: Hochschule für Gestaltung Ulm*, in «Stile industria», n. 21, 1959, pp. 54-20), e per stabilire contatti con istituzioni, enti e industrie allo scopo di rendere praticabile un'iniziativa dedicata anche in Italia.

<sup>17</sup> Argan dal 1936 al 1956 è ispettore centrale al Ministero della pubblica istruzione. Brevi disamine del ruolo di Argan si trovano in F. BURKHARDT, *Design, qualità e valore. L'insegnamento del design a servizio della società*, in *Design, qualità e valore. Isia - Dieci anni di design a servizio della società*, a cura di F. Burkhardt, G. Furlanis, A. Minisci, Roma 2005, pp. 18-21; A. PANSERA, *La formazione cit.*, pp. 54-55. Cfr. anche nota 92.

<sup>18</sup> Organizzato dalla Direzione generale per le Antichità e le Belle arti del Ministero della Pubblica Istruzione, cfr. C. RIZZO, *Il Corso superiore di disegno industriale di Venezia 1960-1972. Il contributo per la formazione del designer*, tesi di laurea specialistica in disegno industriale del prodotto, Università IUAV di Venezia, Facoltà di design e arti, relatore A. Bassi, a.a. 2006-2007, pp. 81-82.

Triennale di Milano, dove la questione delle scuole diviene una delle basi di discussione per interrogarsi su ruolo sociale e futuro del design. Argan, convinto della necessità di una profonda riforma dei sistemi educativi nel loro complesso, propone una «grande scuola di design (comprendente tutte le sue specie, fino all'architettura e al planning urbano e regionale)», nonché la trasformazione graduale di metodi e programmi di insegnamento delle scuole d'arte, di architettura e umanistiche, non «per produrre dei designer, ma per armonizzare la cultura dei "professionisti", al tipo di cultura che si definisce attraverso le varie specie del design: cioè per eliminare la frattura esistente nella coscienza dei più, fra cultura e produzione»<sup>19</sup>. Un esteso progetto culturale dunque in cui ritorna l'idea della circolarità dei saperi e dell'integrazione fra aspetti tecnici e artistici e istanze sociali e culturali, che riprende ciò che negli stessi anni diventava uno slogan, quel «dal cucchiaino alla città» pronunciato da Ernesto N. Rogers nel 1946 per indicare un campo d'azione destinato agli architetti<sup>20</sup>, da cui probabilmente deriva anche un certo scetticismo sull'utilità di costruire un percorso formativo autonomo per i designer<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> G. C. ARGAN, *Seduta inaugurale e inizio dei lavori, Milano, giovedì 28 ottobre*, in *La memoria e il futuro. I Congresso Internazionale dell'Industrial Design, Triennale di Milano, 1954*, a cura di L. Molinari, Milano 2001, pp. 22-23.

<sup>20</sup> E. N. ROGERS, *Ricostruzione: dall'oggetto d'uso alla città*, in «Domus», n. 215, novembre 1946, p. 4. Espressione riferibile al futurista torinese Nicola Galante che, nel 1917, riprende idee e pratiche proprie del liberty, oltre quelle note di Walter Gropius; cfr. A. PANSERA, *Storia del disegno industriale italiano*, Roma-Bari 1993, p. 89.

<sup>21</sup> E. FRATEILI, *La pedagogia del design in Italia*, in *Design, qualità e valore. Isia - Dieci anni di design a servizio della società*, a cura di F. Burkhardt, G. Furlanis, A. Minisci, Roma 2005, p. II (ed or. *La pedagogia del design in Italia*, in «Design& dintorni», n. 1, 1988, pp. 11-23 con illustrazioni).

Ribadisce il ruolo dell'ADI, la partecipazione nel 1959 al Convegno «Gli sviluppi di Milano» per sollecitare la costituzione di una scuola di disegno industriale a Milano<sup>22</sup>, così come l'organizzazione della Mostra delle scuole di disegno industriale alla II Triennale di Milano del 1960, in cui sono presentate la HFG di Ulm e il Royal College of Arts di Londra<sup>23</sup>, o della II Assemblea ICSID del 1961 a Venezia con una giornata dedicata proprio a *L'educazione del disegnatore industriale*<sup>24</sup>.

Parimenti importante il ruolo di diffusione e di mediazione svolto dalle riviste dell'ambito del progetto, come «Domus», «Stile industria», «Edilizia moderna», «Casabella» o «Marcatré», che si occupano in tempi differenti di riportare iniziative, sostenere convinzioni e alimentare proposte di progettisti, critici, storici, imprenditori / fra i quali, Argan, Gillo Dorfles, Tomás Maldonado, Alberto Rosselli, Enrico Peressutti. Proprio «Stile industria», specialmente fra il 1959 e il 1961, documenta con assiduità la questione, cer-

<sup>22</sup> Cfr. F. ALBINI, L. CASTIGLIONI, P. MONTI, E. PERESSUTTI, G. POZZI, *Milano deve avere una scuola di "Industrial Design"*, in *Gli sviluppi di Milano*, atti del convegno, Milano 1960, pp. 194-195; testo pubblicato anche cinque anni dopo come Comitato per la Scuola di I.D. della Fondazione Giuseppe Pagano (a cura di), *Proposta per una scuola di Industrial Design a Milano*, in «Edilizia moderna», n. 85, 1965, pp. 100-103, numero monografico *Design*.

<sup>23</sup> Cfr. A. GRASSI E A. PANSERA, *L'Italia del design. Trent'anni di dibattito*, Casale Monferrato (AL) 1986, p. 46.

<sup>24</sup> Con interventi di Rosselli, Peressutti, Maldonado, Jan Doblin e infine di Giuseppe Ciribini, Angelo Pupi, Giovanni Romano, che presentano il Corso superiore di Disegno industriale di Venezia (CSDI) come il primo organico contributo italiano a livello universitario ai problemi dell'educazione del disegno industriale. Cfr. F. S. MURATORE, *Congresso ICSID a Venezia, 1961*, tesi di Laurea Magistrale in Design, Università IUAV di Venezia, Facoltà di Design e arti, relatore A. Bassi, a.a. 2012-2013).

cando anche di indagare il tipo di preparazione necessaria a questa nuova figura professionale.

Maldonado, ad esempio, sostiene l'inattualità sia dell'impostazione educativa del Bauhaus (il *learning by doing*), identificata con la tradizione eminentemente artistica dell'insegnamento, perché «incapace di assimilare le nuove correlazioni fra teoria e pratica generate dall'evoluzione scientifica più recente», sia del *neoumanesimo*, il sorpassato *imparare parlando*. Per «operare ai punti nevralgici della nostra civiltà industriale [...] Ove si incontrano, conseguentemente, gli interessi più opposti e spesso più difficilmente conciliabili», il designer deve possedere «attitudini inventive», finezza e precisione nei «metodi di pensiero e di lavoro», vaste cognizioni scientifiche e tecniche, capacità «di interpretare i procedimenti più segreti e più sottili della nostra cultura»<sup>25</sup>. Al tempo preside del comitato di facoltà della HFG di Ulm, Maldonado propone questa esperienza come incarnazione di tale nuova filosofia educativa fondata sull'*operazionalismo scientifico*, che diventerà uno dei riferimenti di molti dei corsi che stanno sorgendo nel paese<sup>26</sup>.

Commentando questa posizione, Dorfles sul numero successivo della rivista / che riporta pareri di più autori<sup>27</sup> / riprende invece l'idea di una sintesi fra le conoscenze: «Solo una coscienza dei moventi economico-sociali e di quelli artistico-formali, potrà permettere la creazione di oggetti che

<sup>25</sup> T. MALDONADO, *Le nuove prospettive industriali e la formazione del designer*, in «Stile Industria», n. 20, 1959, pp. XVIII-XXIV.

<sup>26</sup> Inquadra la figura di Maldonado in Italia R. RICCINI, *Tomás Maldonado and the Impact of the Hochschule für Gestaltung Ulm in Italy*, in *Made in Italy*, cit. a cura di G. Lees-Maffei e K. Fallan, pp. 89-105.

<sup>27</sup> Bruno Alfieri, Reyner Banham, Misha Black, Ettore Sottsass jr. e Marco Zanuso.

siano efficienti tecnicamente e soddisfacenti esteticamente, e permetterà soprattutto di arginare e accelerare la costante tendenza all'usura estetica di tali prodotti»<sup>28</sup>.

Anche Rosselli intervenendo alla II Assemblea ICSID del 1961 a Venezia commentando i programmi delle «più serie scuole di industrial design» sostiene «lo studio dei fenomeni tecnologici e produttivistici assieme a una visione critico-estetica appaiono oggi gli antidoti più efficienti per ristabilire una situazione di validità creativa nella professione del designer», dando particolare rilevanza al raggiungimento di «precisi strumenti di critica»<sup>29</sup>. Nella stessa occasione Peressutti<sup>30</sup>, ribadita la stretta affinità metodologica fra architettura e disegno industriale, precisa «il senso totale di un programma per una scuola di disegno industriale deve tendere a formare delle persone complete ed autonome, attraverso una armonica divisione delle materie di insegnamento, [ad esempio] tra quelle esatte e quelle speculative, tra la cultura storica e la sperimentazione moderna»<sup>31</sup>.

Non è un caso che alcuni degli autori citati siano negli stessi anni fra i protagonisti della costituzione delle prime esperienze di formazione a livello universitario per i designer che nel frattempo stanno diventando realtà al di fuori del capoluogo lombardo sia in ambito privato che pubblico. Per tali iniziative, sostanzialmente, si vanno a elaborare, in linea con la necessità di definire la nuova figura professionale, programmi

<sup>28</sup> G. DORFLES, *Discussione sull'insegnamento del disegno industriale*, in «Stile industria», n. 21, 1959, p. XXIII.

<sup>29</sup> A. ROSSELLI, *Congresso dell'Icsid a Venezia. La professione - tre argomenti*, in «Stile Industria», n. 34, 1961, p. 16.

<sup>30</sup> Peressutti è uno dei docenti del neonato CSDI di Venezia.

<sup>31</sup> A. PERESSUTTI, *Congresso dell'Icsid a Venezia. Alcuni principi nell'insegnamento del disegno industriale*, in «Stile Industria», n. 34, 1961, pp. 19-20.

formativi incentrati sulle attività dei laboratori di progetto, attorno ai quali si strutturano discipline strumentali, tecnologiche, economiche e storiche, più o meno numerose e ampie nell'articolazione degli argomenti. Per quest'ultimo tipo di insegnamenti ci si avvale, ovviamente, di docenti laureati in storia dell'arte o in architettura. Ma in quegli anni, in particolare, è in corso un confronto rilevante fra chi si occupa di storia dell'architettura. Ad esempio, allo IUAV, una delle istituzioni che svolgerà un ruolo importante nelle fasi iniziali di legittimazione a livello universitario dei corsi di disegno industriale, dal 1948 al 1963 insegna Storia dell'arte e storia e stili dell'architettura Bruno Zevi<sup>32</sup>, prolifico autore e uno fra i più influenti sostenitori del ruolo della storia a servizio del progetto, ovvero di un avvicinamento al passato dal punto di vista del progettista-teorico, nonché della necessità di acquisire la metodologia della critica d'arte<sup>33</sup>. Solo dopo il 1968 si apre il confronto, in seguito all'arrivo di Manfredo Tafuri<sup>34</sup> in qualità di professore straordinario sempre di Sto-

<sup>32</sup> Bruno Zevi (Roma, 1919-2000). Laureato in Architettura alla Harvard University nel 1941, rientrato in Italia consegue le libere docenze in Caratteri stilistici e costruttivi dei monumenti e in Storia dell'arte e storia e stili dell'architettura. Sostenuto da Raghianti e Samonà per ottenere una cattedra a Firenze, opta invece per lo IUAV per poi spostarsi alla Facoltà di Architettura di Roma (1964-79). Critico dell'architettura e autore prolifico, nel 1944 fonda l'Associazione per l'architettura organica (APAO), le riviste «Metron» (1945) e «L'architettura, cronache e storia» (1955) oltre all'Istituto nazionale di architettura (In/Arch).

<sup>33</sup> Cfr. R. CARULLO, *IUAV Didattica dell'architettura dal 1926 al 1963*, Bari 2009, pp. 134-142.

<sup>34</sup> Manfredo Tafuri (Roma, 1935-Venezia, 1994). Laureato in architettura all'Università della Sapienza di Roma nel 1960, assistente del corso di Ludovico Quaroni a Roma (1964-65) e supplente di Rogers al Politecnico di Milano (1966), nel 1966 vince la cattedra di Storia dell'architettura. Insegna Restauro dei monumenti a Palermo (1966-1967) e dal 1968 è allo IUAV prima

ria dell'arte e Storia e stili dell'architettura, fra chi sostiene la *critica operativa* - così chiamata da lui stesso e identificata in Zevi e Paolo Portoghesi, fra gli altri - e la sua intenzione di separare la professione dello storico, dotandolo della metodologia multidisciplinare della ricerca storica<sup>35</sup>.

## SCUOLE E CORSI DI STORIA DEL DESIGN

### IL CENTRO STUDI ARTE/INDUSTRIA

Il primo esempio di un corso di studi espressamente dedicato nasce nel 1954 a Novara quando Nino di Salvatore<sup>36</sup> fonda il Centro Studi Arte/Industria. Privato e composto da

come professore straordinario e poi ordinario di Storia dell'arte e storia e stili dell'architettura (che dal 1971 modifica in Storia dell'architettura). Qui fonda e dirige prima l'Istituto poi il Dipartimento di Analisi critica e storica. Sul pensiero e l'impegno di Tafuri, fra gli altri, cfr. *Il progetto storico di Manfredo Tafuri*, numero monografico di «Casabella», nn. 619-620, gennaio-febbraio 1995.

<sup>35</sup> Definisce inizialmente il suo metodo in *Teorie e storia dell'architettura*, Roma-Bari 1968. Fondamentale anche il passaggio - impossibile da approfondire in questa sede - che Tafuri sintetizza in una intervista del 1986 di Richard Ingersoll intitolata *Non c'è critica, solo storia*: «La critica non esiste, c'è solo la storia. [...] Ciò che dovrebbe interessare gli storici sono i cicli dell'attività architettonica e il problema di come un'opera d'architettura s'inserisca nel proprio tempo. Agire altrimenti significa imporre il proprio modo di vedere la storia», M. Tafuri, in *Il progetto storico*, cit., p. 96.

<sup>36</sup> Si tratta del trasferimento da Domodossola della Scuola superiore di Belle Arti, aperta nel 1950 sempre da Di Salvatore (Verbania, 1924-Milano, 2001). Cfr. A. PANSERA, *La formazione* cit., pp. 37-38. Diplomato al liceo artistico di Milano, partecipa nel 1949 al Movimento arte concreta (MAC) di Milano (che annovera fra i fondatori Gillo Dorfles, Gianni Monnet, Bruno Munari, Atanasio Soldati) e inizia a occuparsi di *gestaltpsychologie*, il fondamento teorico della scuola di Novara che fonda, dirige e anima. Pittore e teorico, nel 1958 pubblica il volume *Rapporti arte-industria*, edito da Centro Studi Arte / Industria di Novara, con prefazione di G. Ponti, in cui oltre a presentare la struttura formativa, ricostruisce storicamente il tema e definisce la figura professionale del designer.

un corso preliminare e due percorsi di studio postdiploma - dedicati a industrial e visual design -, si trasferirà a Milano nel 1970 con il nome di Scuola politecnica di design, che mantiene tuttora. Di Salvatore elabora le basi metodologiche, didattiche e pedagogiche della scuola applicando le teorie gestaltiche e individua determinati principi programmatici, ovvero un «metodo scientifico», con l'idea di formare la figura professionale del designer. Considerandolo come un artista-tecnico, capace di equilibrare in maniera precisa e concreta i rapporti fra le arti e l'industria, organizza l'offerta didattica con laboratori progettuali e insegnamenti comuni negli ambiti scientifici, teorici, storici, sociologici<sup>37</sup>. Nei corsi postdiploma gli insegnamenti di Storia del visual design (corso di Visual design) e di Storia del design (corso di Industrial design) sono tenuti da Riccardo Barletta (1966-1992; 1972-1992)<sup>38</sup>. Allievo di Carlo Ludovico Ragghianti, si occupa di critica d'arte ed è specializzato in iconologia e antropologia dell'arte contemporanea. Vicino alle posizioni del fondatore, è anch'egli esponente del MAC, così come Carlo Perogalli, docente di Storia dell'arte moderna (1977-1985) ma proveniente da una formazione architettonica<sup>39</sup>. I corsi tenuti da Barletta combinano parti teoriche (ad esem-

<sup>37</sup> Si vedano N. DI SALVATORE, *Rapporti arte/industria*, Novara 1958; N. DI SALVATORE, *La Scuola Politecnica di Design*, Milano-Novara 1970.

<sup>38</sup> Riccardo Barletta (Milano 1934). Critico dell'arte è autore di libri e saggi e mostre, oltre ad aver collaborato con più testate, tra cui «Il Mondo» di Mario Pannunzio, «Tempo Presente» diretta da Ignazio Silone e Nicola Chiaromonte, «La Critica d'Arte», diretta da Ragghianti. Dal 1969 per il «Corriere della Sera» scrive nei settori pittura, scultura, architettura, design e arti applicate.

<sup>39</sup> Carlo Perogalli (Milano, 1921-2005). Architetto, laureato al Politecnico di Milano nel 1946, nel 1954 ottiene la libera docenza di Caratteri stilistici e costruttivi dei monumenti e nel 1958 quella di Restauro dei monumenti; dal 1960 al 1991 insegna Storia dell'architettura al Politecnico di Milano.

pio concetti di antico-tradizionale-moderno, stile, psicologia dei tipi, analisi strutturale di un messaggio visuale), antropologiche, con riferimento alla cultura materiale, e storiche, in cui indaga l'evoluzione degli oggetti d'uso a partire dalla preistoria, così come le trasformazioni dell'ornato e della decorazione. Elio Cenci<sup>40</sup> insegna invece Storia dell'arte moderna (1970-1985), comune ai due indirizzi<sup>41</sup>.

#### IL DESIGN NELLE FACOLTÀ DI ARCHITETTURA

A livello pubblico, si assiste a due situazioni differenti, riguardanti da un lato l'istituzione dei primi insegnamenti universitari destinati a progettisti per l'industria all'interno delle Facoltà di Architettura, dall'altro la definizione di un percorso di studi autonomo, chiamato «sperimentale» rispetto a quelli esistenti nell'ambito dell'istruzione artistica, seppure a questa legato legislativamente e considerato come proseguimento dell'Istituto d'arte.

Le Facoltà di Architettura dell'Università di Firenze nel 1955 e di Napoli nel 1958 sono le prime che inseriscono rispettivamente un corso libero di Disegno industriale, poi complementare, sostitutivo del corso di Decorazione e affidato a Leonardo Ricci<sup>42</sup>, e un corso libero di Disegno industriale - dal 1959 a cadenza biennale e denominato corso complementare di Progettazione artistica per l'industria - af-

<sup>40</sup> Elio Cenci, insegna Discipline plastiche al Liceo Artistico Statale di Bergamo, è stato direttore della rivista «Design: metodi, tecnologia e cultura del design», fondata nel 1973 a Bergamo assieme a Lorenzo Boggi, con cui condivide anche l'esperienza dello Studio 2B Centro internazionale ricerche plastiche nella stessa città.

<sup>41</sup> Cfr. N. DI SALVATORE, *Scuola Politecnica di Design*, Milano-Novara 1978.

<sup>42</sup> Cfr. L. RICCI, *Educazione al disegno industriale*, in «Stile Industria», n. 8, 1956, pp. 23-24 e p. 49.

fiancato al corso di Arredamento, entrambi tenuti da Roberto Mango<sup>43</sup>. Nel 1959 l'Università di Firenze è la prima a modificare lo statuto per inserire il corso complementare di Progettazione artistica per l'industria<sup>44</sup> - che affiderà a Pierluigi Spadolini<sup>45</sup> -, denominazione che caratterizzerà i successivi affidamenti, ad esempio, nei Politecnici di Milano e Torino e nelle Università di Roma, Genova, Palermo ad alcuni fra i più noti progettisti italiani della scena del design e dell'architettura<sup>46</sup>. Si privilegia, come già accennato, la dimensione del progetto dell'oggetto, mentre discipline

<sup>43</sup> Cfr. E. GUIDA, *Roberto Mango. Progetti realizzazioni ricerche*, Napoli 2006.

<sup>44</sup> Decreto del Presidente della Repubblica, 20 agosto 1959, n. 776, Modificazioni dello statuto dell'Università di Firenze, riguardante il Corso di Laurea in Architettura (triennio di applicazione).

<sup>45</sup> Pierluigi Spadolini (Firenze, 1922-2000). Architetto e designer, già assistente straordinario di Ricci al corso nel 1955 e due anni dopo professore incaricato. Le fonti non concordano nell'indicare la data di inserimento fra le discipline universitarie dell'insegnamento di Progettazione artistica per l'industria. Ad esempio Pierluigi Spadolini (P. SPADOLINI, *La crescita di una ricerca*, in *Design italiano quale scuola*, a cura di N. Sinopoli, Milano 1990, p. 80) indica il 1956 e attribuisce la proposta ad Argan. Giovanni Klaus Koenig in questo testo suggerisce il 1957 come anno in cui lo stesso Spadolini vince la libera docenza, G. K. KOENIG, *Ragguagli sulla nascita di Pierluigi Spadolini designer*, in *Pierluigi Spadolini: architettura e sistema: otto opere in mostra ad Agliana*, catalogo della mostra, Bari 1985 (anche in [http://www.aditoscana.it/news/contributi\\_det.asp?menu=5&id=164](http://www.aditoscana.it/news/contributi_det.asp?menu=5&id=164)), mentre Pansera (*La formazione cit.*, p. 132) data tale avvenimento nel 1961. Nel quadro del riordino degli studi delle Facoltà di Architettura in aree disciplinari del 1969 (Decreto del Presidente della Repubblica, 31 ottobre 1969, n. 995) il corso acquisisce il nome di Disegno industriale e viene collocato nell'area tecnologica.

<sup>46</sup> Ad esempio, al Politecnico di Milano: Alberto Rosselli (1962/1976), Costantino Corsini (1967), Raffaella Grisotti (1967), Marco Zanuso (1969-91), Achille Castiglioni (1983); a Torino: Achille Castiglioni (1969-1982), Enzo Frateili (1982-1988), Giorgio De Ferrari (1978); a Roma: Edoardo Vittoria (1978, poi a Camerino); a Palermo: Anna Maria Fundarò (1977/1999). Cfr. anche A. PANSERA, *La formazione cit.*, pp. 130-138.

storiche specifiche dedicate al disegno industriale, almeno nei corsi di studio in architettura, compariranno invece solo in anni recenti<sup>47</sup>.

#### I CORSI SUPERIORI DI DISEGNO INDUSTRIALE (CSDI) E GLI ISIA

Le proposte di formazione inedite e sperimentali - l'appellativo che distinguerà per molto tempo queste iniziative -, accomunate da analoga ma precaria veste normativa, sfociano nell'apertura dal 1960 al 1967 di sei corsi superiori di disegno industriale (CSDI)<sup>48</sup>. Collocati negli istituti d'arte delle città di fondazione e finanziati dal Ministero della Pubblica Istruzione, da enti locali e da privati, sono caratterizzati didatticamente dall'intreccio fra aspetti pratici e teorici - fra cui anche gli insegnamenti storici -, ciascuno con proprie specificità.

Il primo CSDI è inaugurato il 5 novembre 1960 a Venezia<sup>49</sup>.

<sup>47</sup> Si fa riferimento a insegnamenti di Storia delle arti decorative industriali, ulteriore possibile traccia di studio.

<sup>48</sup> Sono istituite «in via sperimentale» dal Ministero della Pubblica Istruzione facendo riferimento al Regio Decreto legge 7 gennaio 1926 convertito in legge n. 1262 del 25 giugno 1926 e relativo a Disposizioni concernenti l'ordinamento dell'istruzione artistica e, in particolare per le scuole e gli istituti d'arte e gli istituti superiori per le industrie artistiche. Sui CSDI in generale cfr. F. BULEGATO, *La formazione dell'industrial designer* cit., pp. 41-51; A. PANSERA, *La formazione* cit., pp. 67-91.

<sup>49</sup> Approfondiscono la vicenda tre tesi di laurea specialistica discusse all'Università IUAV di Venezia (M. PASTORE, *Il Corso Superiore di Disegno Industriale di Venezia 1960-1972. La comunicazione visiva nell'offerta didattica e il suo ruolo nella formazione di nuove figure professionali*, tesi di Laurea Specialistica in Comunicazioni Visive e Multimediali, Università IUAV di Venezia, Facoltà di Design e Arti, relatore F. Bulegato, a.a. 2006-2007; M. RIGON, *L'Istituto Veneto per il lavoro e la cultura del progetto a Venezia negli anni cinquanta*, tesi di Laurea Specialistica in Disegno del Prodotto, Università IUAV di Venezia, Facoltà di Design e Arti, relatore A. Bassi, a.a. 2004-2005; C. RIZZO, *Il Corso Superiore di disegno industriale* cit.).

Nel 1962 sorgono il CSDI di Firenze<sup>50</sup> e il CSDI di Faenza, che si specializza negli ambiti della tecnologia ceramica<sup>51</sup>. Sempre nel 1962 è avviato il Corso Superiore di Arti Grafiche (CSAG) di Urbino, ideato e curato da Albe Steiner, in seguito all'integrazione con l'Istituto d'arte di Urbino per la decorazione e illustrazione del libro<sup>52</sup>. Nel 1965 nasce invece il CSDI di Roma<sup>53</sup> e per ultimo nel 1967 il CSDI di Parma<sup>54</sup>.

#### IL RAPPORTO FRA STORIA E PROGETTO

A VENEZIA: ENZO FRATEILI E GIUSEPPE MAZZARIOL  
Per comprenderne la programmazione didattica dei CSDI, è fondamentale la fase di studio ed elaborazione dei progetti che precedono l'apertura dell'esperienza veneziana. Con l'idea di qualificare professionalmente, adattandosi ai nuovi contesti, sia il disegnatore industriale sia l'artigiano e formare nuovi artigiani-artisti e artisti industriali per progettare oggetti d'uso industriali in serie, o per progettare ed eseguire oggetti d'uso da produrre artigianalmente, nel 1956 viene aperto il

<sup>50</sup> M. C. TONELLI, *La scuola fiorentina di design*, in *La Facoltà di Architettura di Firenze fra tradizione e cambiamento*, a cura di G. Corsani e M. Bini, atti del convegno (Firenze, 29-30 aprile 2004), Firenze 2007, pp. 225-238, <http://www.torrossa.it/pages/ipplatform/itemDetails.faces>; *Il Corso Superiore di Disegno industriale di Firenze dal 1962 ad oggi*, in *Rassegna della Istruzione artistica, numero speciale dedicato al Corso Superiore di Disegno industriale annesso all'Istituto d'Arte di Firenze, 1962-1971*, Urbino, 1971; F. BURKHARDT, G. FURLANIS, A. MINISCI (a cura di), *Design qualità e valore*. cit.

<sup>51</sup> A. PANSERA, *La formazione* cit., pp. 83-86.

<sup>52</sup> S. BASTIANELLI e B. FABBRI, *Csag di Urbino: la prima scuola italiana di graphic design*, in «Progetto grafico», n. 24, 2013, pp. 58-64.

<sup>53</sup> G. TROZZI, *Quelli di via Conte Verde*, in «Progetto grafico», n. 1, luglio 2003, pp. 102-120.

<sup>54</sup> A. PANSERA, *La formazione* cit., pp. 90-91.

corso sperimentale per disegnatori industriali e artigiani<sup>55</sup>. È organizzato dall'Istituto Veneto per il lavoro (IVL)<sup>56</sup> in collaborazione con i Ministeri della Pubblica Istruzione e del Lavoro e Previdenza sociale. Postdiploma, è organizzato in tre sezioni: legno, metallo, vetro, dirette rispettivamente da Franco Albini, Carlo Scarpa e Vinicio Vianello. Il presidente del Comitato direttivo, istituito nel 1955, è Argan. La presenza, oltre alla Storia dell'arte, di un insegnamento di Storia sociale dell'arte, della produzione e dell'economia appare frutto della sua impostazione. Nello specifico, il corso si propone, partendo dall'antica Roma, di analizzare i rapporti fra sistemi di produzione, economia, società e arte per comprendere le figure del disegnatore industriale e dell'artigiano, i requisiti dell'oggetto in serie, i contributi delle ricerche di mercato, l'influenza della pubblicità e l'incidenza dei costi di produzione e vendita<sup>57</sup>.

Risulta interessante rilevare istituzioni e relativi rappresentanti coinvolti in questa iniziativa, conclusasi nel 1957, e nella sua prosecuzione: il progetto per una Scuola superiore di progettazione per disegnatori industriali / quattro anni postdiploma / e quello per una Scuola a ciclo integrale per disegnatori industriali / sviluppata in otto anni /, che anticipano l'apertura del CSDI.

Le componenti che si stanno muovendo per inglobare il design all'interno del sistema formativo italiano a livello postdiploma sono ben rappresentate nella vicenda, sia in fase preparatoria sia nel suo sviluppo.

Nella definizione della didattica di questa Scuola, poi chia-

mata Corso, così come nella scelta dei docenti, si confrontano e intrecciano infatti posizioni nazionali e locali, che considerano il design parte dell'istruzione artistica o della formazione architettonica, con le richieste provenienti dal mondo delle imprese<sup>58</sup>.

Nelle Commissioni di studio incaricate dei progetti / sebbene a fasi alterne / sono determinanti i contributi, fra gli altri, di Astone Gasparetto, segretario generale e poi direttore dello IVL<sup>59</sup>, di Paolo Venini, imprenditore milanese proprietario dell'azienda omonima ma anche presidente dell'Istituto statale d'arte di Venezia<sup>60</sup>, del rettore dello IUAV Giuseppe Samonà<sup>61</sup>, di Albini<sup>62</sup> e Giovanni

<sup>58</sup> Non va dimenticato che il CSDI sarà sostenuto da Comune di Venezia, Provincia di Venezia, Camera di Commercio, Industria Artigianato e Agricoltura di Venezia, Camere di Commercio di Padova, Treviso, Verona e Bolzano, altri enti e aziende, e che, in base allo Statuto (1960 e 1962), sarà supervisionato da due principali organi, il Consiglio di amministrazione dell'Istituto d'arte e il Consiglio dei professori. Per quanto riguarda la scelta degli insegnanti, lo Statuto prevederà il reclutamento sia di docenti universitari di ruolo o incaricati sia di artisti o professionisti (Cfr. M. PASTORE, *Il Corso Superiore di Disegno Industriale* cit., pp. 99-100).

<sup>59</sup> Gasparetto, succede nella direzione a Giuseppe Dall'Oro (1939-1961) dopo esserne stato il segretario (1936-1961), e vi rimane fino al 1972. Vedi A. GASPARETTO, *Didattica della progettazione per l'industria e per l'artigianato*, in «*Stile Industria*», n. 6, 1956, p. 16.

<sup>60</sup> Venini, membro dell'ADI ed esponente delle imprese che sostengono l'iniziativa, muore nel 1959.

<sup>61</sup> Rettore dal 1943 al 1972 (Cfr. G. MARRAS e M. POGAČNIK (a cura di), *Giuseppe Samonà e la scuola di architettura a Venezia*, atti del convegno, Padova 2006). Il rapporto fra IUAV e CSDI non è ancora stato oggetto di studi approfonditi (cfr. M. PASTORE, *Il Corso Superiore di Disegno Industriale* cit., pp. 86-97).

<sup>62</sup> Rappresentante dell'ADI e docente, prima straordinario poi ordinario, allo IUAV di Architettura degli interni, arredamento e decorazione nei periodi 1949-54 e 1955-64 (Cfr. O. LANZARINI, *Tre maestri della progettazione nel nuovo assetto didattico: Carlo Scarpa, Franco Albini, Ignazio Gardella*, in *Officina Iuav*

<sup>55</sup> Cfr. M. RIGON, *L'Istituto Veneto per il lavoro* cit., pp. 111-133.

<sup>56</sup> Ente nato nel 1915 per promuovere l'artigianato e le medie imprese venete.

<sup>57</sup> M. RIGON, *L'Istituto Veneto per il lavoro* cit., pp. 213-215.

Romano<sup>63</sup> dell'ADI, così come di Giuseppe Ciribini e Angelo Pupi e, infine, di Giuseppe Mazzariol, che rappresenta l'Amministrazione provinciale di Venezia, ma come vedremo legato anche alla formazione degli storici.

Tale molteplice natura si ripercuote nelle soluzioni elaborate per il CSDI: situato all'interno dell'Istituto statale d'arte cittadino, inizialmente è diretto da Renzo Camerino - presidente dell'Istituto d'arte oltre che della Vetreria Salviati - e da Romano, sostituito poi da Gino Valle, anch'egli architetto<sup>64</sup>, e da Aldo Musacchio, docente di Sociologia<sup>65</sup>.

Riprendendo le esperienze estere del Bauhaus, della HFG di Ulm e dell'Institute of Design di Chicago<sup>66</sup>, ricercando l'interazione fra discipline artistiche e scientifiche e chiamando personalità eminenti - mutuando così la strategia di Samonà attivata per la cosiddetta scuola di Venezia -, la didattica è organizzata in un primo anno di corso preparatorio, con insegnamenti in gran parte teorici, e in due anni di specializzazione,

in cui si introducono i laboratori progettuali di product design e poi di grafica.

È divisa in tre sezioni, con un docente responsabile per ognuna di esse: inizialmente, ad esempio, Scarpa è responsabile della sezione Disegno; Ciribini di quella di Scienze; Rogers di quella di Cultura<sup>67</sup>. Quest'ultima raccoglie i corsi riguardanti la storia, previsti sia nel corso propedeutico sia al primo anno di specializzazione. In una prima fase (1960-1965), si inizia con Storia della civiltà 1, per proseguire l'anno successivo con Storia della civiltà 2 - Il movimento moderno, entrambi tenuti da Silvano Tintori<sup>68</sup> (1960-1962). Nel primo, oltre alla definizione storica della metodologia, si parte dallo sviluppo dell'arte delle epoche ametalliche per arrivare all'avanguardia europea<sup>69</sup>. Al secondo anno, con l'inserimento di Storia delle industrie (dal 1964-1965 Storia dell'industrializzazione) ricevono l'incarico prima Eugenio Gentili Tedeschi<sup>70</sup> (1961-1963) e poi Enzo Frateili<sup>71</sup> (1963-1965).

1925-1980. *Saggi sulla scuola di architettura di Venezia*, a cura di G. Zucconi, M. Carraro, Venezia 2011, p. 136).

<sup>63</sup> Giovanni Romano (1905-1990) architetto, laureato al Politecnico di Milano, già docente all'ISIA di Monza.

<sup>64</sup> Gino Valle (Udine 1923-2003). Dopo la docenza al CSDI di Venezia (1962-64), diviene visiting professor ad Harvard (1971), incarico che lascerà per assumere allo IUAV quello di professore incaricato di Composizione nel 1972 e poi di ordinario (1976-1994).

<sup>65</sup> Aldo Musacchio (1929-2006), sociologo e urbanista, collabora con lo IUAV e la Facoltà di Scienze politiche dell'Università di Padova. Insegna al CSDI di Venezia nel 1963-64. Coordina da metà anni sessanta un gruppo di lavoro interdisciplinare di ricerca, nato a Venezia e chiamato Polis (poi Politecnico), che raccoglie urbanisti, architetti, designer, economisti, tecnici e opera in Basilicata (1967-1973) e a cui partecipa anche Mario Cresci, ex docente del CSDI (1966-1967).

<sup>66</sup> In *Ministero della pubblica istruzione, Corso Superiore di disegno industriale*, pieghevole informativo, 1960 (Archivio ADI, Milano).

<sup>67</sup> M. PASTORE, *Il Corso Superiore di Disegno Industriale* cit., pp. 165-172 riporta gli insegnamenti e i relativi docenti.

<sup>68</sup> Silvano Tintori (Novara, 1929). Laureato in Architettura al Politecnico di Milano nel 1956, diventa assistente di Rogers nel 1956-1959 al corso di Caratteri stilistici e costruttivi dei monumenti della Facoltà di Architettura di Milano ed entra a far parte del centro studi della rivista «Casabella Continuità». Collabora negli studi professionali di Fredi Drugman, Ponti e, più a lungo, BBPR, oltre che con Giancarlo De Carlo. Nel 1960 riceve il primo incarico di docenza universitaria presso il CSDI di Venezia. Conseguita la libera docenza di Urbanistica, si occupa soprattutto di questo ambito insegnando anche al Politecnico di Milano.

<sup>69</sup> Cfr. C. RIZZO, *Il Corso Superiore di disegno industriale* cit., p. 123.

<sup>70</sup> Eugenio Gentili Tedeschi (Torino, 1916-Milano, 2005). Laureato in Architettura al Politecnico di Torino nel 1939, si trasferisce due anni dopo a Milano, dove, a seguito di un periodo di apprendistato nello studio di Ponti, inizia l'attività professionale. Docente prima al CSDI di Venezia (1961-63), poi di Composizione architettonica al Politecnico di Milano.

<sup>71</sup> Enzo Frateili (Roma, 1914-Milano, 1993), laureato alla Facoltà di Architet-

Frateili appare uno dei personaggi chiave per indagare ruolo, contenuti e approcci storiografici che connotano gli insegnamenti di storia del design in queste esperienze didattiche. Considerato forse il primo che ha aperto in Italia una riflessione sui modelli storiografici adottati dai diversi autori<sup>72</sup>, è architetto con una propensione verso gli aspetti dell'industrializzazione edilizia, teorico, critico e storico del design e dell'architettura, oltre che artista. Dopo aver insegnato a Venezia, tiene al CSDI di Roma il corso di Metodologia e problematica del design<sup>73</sup> e, contemporaneamente è ordinario di Progettazione integrale alla Facoltà di Ingegneria di Trieste. Dal 1982 al 1988 insegna invece Progettazione artistica per l'industria alla Facoltà di Architettura del Politecnico di Torino. Le sue posizioni sulla storia possono essere verificate nel volume *Il disegno industriale italiano. Quasi*

tura di Roma nel 1939. Dal 1952 al 1959 è assistente presso la cattedra di Architettura tecnica della Facoltà di Ingegneria del Politecnico di Milano, Istituto di edilizia. Ottenuta la libera docenza in Architettura tecnica nel 1959, tiene lezioni per i corsi di Organizzazione industriale del cantiere, Impianti tecnici nell'edilizia, Architettura tecnica e Architettura e composizione architettonica presso lo stesso istituto. Nel 1963 tiene un seminario alla HFG di Ulm su invito. Nello stesso anno è incaricato del corso di Impianti tecnici nell'edilizia all'Istituto di architettura e urbanistica della Facoltà di Ingegneria di Trieste, dove diviene ordinario di Progettazione integrale (fino al 1981). Si trasferisce poi al Politecnico di Torino ottenendo il corso di Progettazione artistica per l'industria (1982-1988). Insegna inoltre, oltre che al CSDI di Venezia, in quello di Roma (1967-1968), e in seguito all'Istituto Europeo di Design di Milano e alla Facoltà di Architettura del Politecnico di Milano. Dal 1974 al 1976 è presidente ADI.

<sup>72</sup> Cfr. V. PASCA, *Design: storia e storiografia*, in *Design: storia e storiografia. Atti del I convegno internazionale di Studi storici sul design*, a cura di V. Pasca e F. Trabucco, Bologna 1995, p. 32.

<sup>73</sup> *Rassegna della istruzione artistica, numero speciale dedicato all'attività del Corso superiore di disegno industriale e comunicazioni visive annesso all'Istituto d'arte di Roma*, VII, 3-4, luglio-dicembre 1972.

*una storia ideologica* che raccoglie le lezioni torinesi dell'anno accademico 1981-1982<sup>74</sup>. Non solo la concordanza con Argan che cita nell'epigrafe secondo cui la storia del design ricostruisce gli «forzi rivolti, da Morris in poi, a eliminare la dissociazione posta fra arte e produzione, determinata dalla rivoluzione industriale», ma anche una dichiarazione metodologica / l'adozione di un duplice binario: storia delle idee e storia degli oggetti /, e una scelta precisa sull'origine del design italiano: il 1928<sup>75</sup>.

Precedentemente, nelle dispense ritrovate del 1964-1965 che illustrano i contenuti del corso al CSDI afferma innanzitutto di voler ampliare la storia della produzione industriale attraverso la storia del design «in quanto vuole sottolineare il diffondersi dei processi industriali in tutti i settori delle attività umane»<sup>76</sup>. Trattando l'evoluzione del prodotto visto nel suo valore culturale e nella componente sia etico/sociale/economica, tecnica e tecnologica sia estetica «che si è successivamente imposta come un accento dominante nello sviluppo del “design”»<sup>77</sup>, intende la storia del design come una particolare storia della cultura, connessa a quella dell'industria / questa nata col “pensiero scientifico” e di cui spiega le tesi discordanti sulle origini / e che abbraccia lo sviluppo dei movimenti culturali in vari campi, plastico/figurativo, del

<sup>74</sup> Per approfondire la figura e l'attività di Frateili, si è tenuto al Politecnico di Milano il 9 ottobre 2014 il convegno *Enzo Frateili. Un protagonista della cultura del design e dell'architettura (1914-1993)*, a cura di A. Norsa e R. Riccini.

<sup>75</sup> E. FRATEILI, *Il disegno industriale italiano 1928-1981. Quasi una storia ideologica*, Torino 1983, che riprende anche in ID., *Continuità e trasformazione. Una storia del disegno industriale italiano 1928-1988*, Torino 1989.

<sup>76</sup> C. RIZZO, *Il Corso superiore di disegno industriale* cit., p. 332.

<sup>77</sup> *Ibid.*

costume, del gusto, della modalità d'uso e così via. Fra gli argomenti, inserisce anche l'evoluzione dell'edilizia.

Negli anni successivi, la dicitura Storia della civiltà lascia il posto a Storia della cultura mentre Storia dell'industrializzazione diventa Storia del prodotto industriale (1967-1971) e nell'assetto didattico compare Storia delle forme (1965-1969). I tre nuovi insegnamenti saranno, alternandosi con altri, tenuti da Giuseppe Mazzariol<sup>78</sup> (1962-1971). Storico e critico dell'arte e dell'architettura contemporanea, formatosi a Padova con Sergio Bettini, Mazzariol è legato inizialmente allo IUAV da una collaborazione con Zevi e, fino al 1973, in quanto professore di Istituzioni di storia dell'arte. Molto attivo nelle iniziative culturali cittadine, vicino a Scarpa che, come abbiamo visto, è fra i più coinvolti nel CSDI, nel 1969 fonda l'Università Internazionale dell'Arte (UIA), operativa dal 4 ottobre 1970<sup>79</sup>, nuova struttura di formazione dedicata alla salvaguardia artistica delle opere d'arte e del territorio. Privata e nell'intenzione aperta a tutti, autonoma rispetto alle istituzioni accademiche, è sostenuta da contributi esterni, fra cui quelli del Comune di Venezia, e sostituirà il

<sup>78</sup> Giuseppe Mazzariol (Venezia, 1922-Treviso, 1989). Laureato all'Università di Padova nel 1944, con una tesi sull'architettura di San Vitale di Ravenna, relatore Sergio Bettini - storico dell'arte medievale con interessi per la metodologia della critica e per l'insegnamento -, consegue nel 1953 il diploma di perfezionamento in Biblioteconomia alla Scuola storico-filologica delle Venezie. Si dedica agli studi di arte moderna e contemporanea e di architettura e diviene assistente volontario allo Iuav, collaborando con Bruno Zevi, dove, conseguita nel 1961 la libera docenza in Storia dell'arte moderna, insegna Istituzioni di storia dell'arte, prima come professore incaricato e dal 1972 come aggregato. Dal 1973 al 1987 è professore ordinario di Storia dell'arte contemporanea alla Facoltà di Lettere e filosofia all'Università Ca' Foscari di Venezia, dove ha fondato nel 1984 il Dipartimento di Storia e Critica delle Arti.

<sup>79</sup> Progetto condiviso con Carlo Ludovico Ragghianti e articolato in due sedi, la prima aperta a Firenze nel 1968.

CSDI veneziano, riprendendone anche docenti ed ex allievi<sup>80</sup>. Frateili e Mazzariol possono essere considerati l'espressione del confronto dialettico che in quegli anni animava l'ambito didattico e scientifico sul tema del ruolo della storia all'interno della formazione progettuale. Frateili incarna una poliedrica figura di architetto, teorico e storico, mentre Mazzariol, in seguito al trasferimento alla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università Ca' Foscari, è fra gli interlocutori a metà anni settanta di Tafuri che, fra l'altro, ipotizza la costruzione di una aggregazione unitaria fra le università veneziane per realizzare uno spazio autonomo per la storia<sup>81</sup>.

A FIRENZE: GIOVANNI KLAUS KOENIG  
E LEONARDO BENEVOLO

Nell'esperienza del CSDI di Firenze, aperto nel 1962 e fondato da Angelo Maria Landi<sup>82</sup> assieme a Spadolini<sup>83</sup>, Koenig<sup>84</sup>

<sup>80</sup> Cfr. M. PASTORE, *Il Corso Superiore di Disegno Industriale* cit., pp. 114, 156-157; C. RIZZO, *Il Corso superiore di disegno industriale*, cit., pp. 204-205.

<sup>81</sup> Cfr. M. CARRARO, *Dagli istituti ai dipartimenti. Note sul corso di laurea in Architettura*, in *Officina Iuav* cit., a cura di G. Zucconi e M. Carraro, pp. 234-237.

<sup>82</sup> Angelo Maria Landi (Massa, 1907-Pistoia, 1996). Diplomato all'Accademia di Belle arti di Firenze nel 1926, dove svolge attività di docenza (1935-1938) per poi trasferirsi al Liceo artistico e all'Istituto d'arte della stessa città (1941-57), diventandone direttore (1959-1973). Pittore, incisore, scenografo, pubblicitario, teorico della didattica artistica, fonda e dirige il CSDI fino al 1977.

<sup>83</sup> Cfr. nota 47. Docente alla facoltà di architettura di Firenze di Progettazione artistica per l'industria dal 1959 e al CSDI (e poi ISIA) di Storia degli oggetti e di Progettazione e metodologia del design.

<sup>84</sup> Giovanni Klaus Koenig (Torino, 1924-1989). Architetto, laureato a Firenze nel 1950. Nel 1964 è nominato professore ordinario di Caratteri distributivi allo IUAV di Venezia e nel 1967 di Storia dell'architettura contemporanea all'Università di Firenze, carica che ricopre fino al 1989. Critico, storico e pubblicitario, dal 1971 è Direttore dell'Istituto di storia dell'architettura della Facoltà di Architettura di Firenze. Oltre all'insegnamento al CSDI (e poi ISIA), all'inizio degli anni novanta nella Scuola di specializzazione in Disegno industriale

e Benevolo<sup>85</sup>, si può notare come gli insegnamenti storici siano tenuti da figure provenienti dall'ambito architettonico. Koenig (Estetica, 1962-1971), Benevolo (Storia della civiltà industriale e dell'industrial design, poi Vittorio Franchetti Pardo<sup>86</sup>) e Spadolini (Storia degli oggetti, poi Mario Maioli<sup>87</sup>), condividono in più queste attività di insegnamento con quelle che svolgono alla Facoltà di Architettura di Firenze. Inoltre, Spadolini e Maioli sia al CSDI sia all'Università di Firenze sono titolari anche di corsi di Progettazione (con diverse denominazioni).

Il rapporto fra le due differenti pedagogie, basate l'una sul progetto e l'altra sulla metodologia storica, viene qui affrontato ponendo l'accento sulla coordinazione ovvero facendo dialogare gli insegnamenti fino a renderli in qualche modo integrati<sup>88</sup>. Significativo, rispetto al dibattito in corso, il testo

della Facoltà di Architettura, voluta dallo stesso Koenig, Spadolini e Roberto Segoni, insegna Storia del design.

<sup>85</sup> Leonardo Benevolo (Orta S. Giulio, 1923). Architetto, urbanista e storico, si laurea in Architettura a Roma nel 1946. Libero docente di Storia dell'architettura all'Università di Roma, dove è stato assistente (1947-1955) e poi docente di Storia dell'architettura (dal 1956); trasferitosi alla Facoltà di Architettura di Firenze ma su questo le fonti sono discordanti, nel 1963 si sposta all'IUAV per insegnare Storia dell'arte e Storia e stili dell'architettura e vi rimane fino al 1972 per poi raggiungere Palermo (fino al 1977).

<sup>86</sup> Vittorio Franchetti Pardo (Roma, 1928). Architetto e storico, libero docente, laureato a Roma nel 1954, è stato assistente volontario di Benevolo a Roma, poi incaricato e ordinario di Storia dell'architettura e poi di Storia della città e del territorio (1976-1990) alla Facoltà di Architettura dell'Università di Firenze e a Roma. Insegna nel CSDI (poi ISIA) di Firenze e all'ISIA di Roma.

<sup>87</sup> Mario Maioli (Valenza, Al, 1931). Laureato al Politecnico di Milano nel 1956, è stato assistente alla facoltà di architettura di Firenze, collaborando con Spadolini. Designer per gruppi automobilistici come Fiat e Alfa Romeo. Insegna al CSDI anche Progettazione e tecnologia operativa.

<sup>88</sup> F. TAVERI, *Osservatorio: didattica educazione. Riconoscimento sulla didattica del design: percorsi storici e riflessioni critiche*, tesi di Laurea di diploma accademico

di Koenig *Dall'estetica alla critica operativa* del 1971 in cui, constatato il comportamento diametralmente opposto fra studenti di Architettura e di Disegno industriale «opachi di fronte ad ogni generalizzazione e teorizzazione dei problemi, ma attentissimi all'analisi di ogni oggetto, o serie di oggetti di design», sostiene: «la formazione avuta nell'istituto d'arte porta gli allievi ad un amore per le cose concrete, per il fare, che nessuna tempesta ideologica riesce, per ora, a sopprimere [...] proprio questo fatto [...] ha determinato la trasformazione del mio originario corso di estetica, dapprima in un corso di critica del design, e infine [...], in un corso di critica operativa, direttamente coinvolta con la progettazione»<sup>89</sup>. A questo proposito si può notare che Koenig e Benevolo, sebbene entrambi legati allo IUAV ma Koenig solo fino al 1967, non paiono essere in quegli anni fra i sostenitori dell'operazione veneziana messa in atto da Tafuri che sfo-

di Il livello in Comunicazione, design ed editoria, ISIA di Urbino, relatore L. Perondi, a.a. 2011-2012, p. 42.

<sup>89</sup> G. K. KOENIG, *Dall'estetica alla critica operativa*, in *Il Corso Superiore di Disegno industriale di Firenze dal 1962 ad oggi*, in *Rassegna della Istruzione artistica, numero speciale dedicato al Corso Superiore di Disegno industriale annesso all'Istituto d'Arte di Firenze* cit., pp. 17-26. Nello stesso testo Koenig spiega i risultati dell'aver assunto un atteggiamento sperimentale: «Il designer è [...] il primo critico (primo in senso temporale) del proprio operare: come gli si insegna a fare, gli si insegna anche a criticare quello che progetta. Ma i due momenti, creativo e critico, i quali si alternano magari per mesi e mesi, non sono mai contemporanei [...]; anzi: guai se lo sono. [...] E allora [...] è bene che chi insegna la critica sia un'altra persona, diversa da chi insegna a progettare; o meglio con caratteristiche diverse. Ed è proprio in questa azione dialettica, ma coordinata, che l'allievo impara a respirare il ritmo della creazione». Continua, criticando l'isolamento generato dalle separazioni disciplinari come avviene nei Dipartimenti di architettura e indicando come flessibilità programmatica, numero limitato di studenti, mancanza di gerarchizzazione fra docenti, abbiano permesso di «realizzare l'integrazione fra l'estetica e la critica, divenute operative, e la progettazione divenuta anch'essa critica».

cia nella dichiarazione di autonomia del *fare* storia dal *fare* architettura, e quindi della messa in discussione del ruolo funzionale e operativo della storia. Il titolo del corso di Storia dell'arte e storia e stili dell'architettura dell'anno accademico 1965-1966 scelto da Benevolo - che, non a caso, ha sostituito nell'insegnamento Zevi, e con Mazzariol fa parte dell'Istituto di Storia IUAV dal 1963 al 1971 ed è quindi presente all'arrivo di Tafuri -, ad esempio, è «lo studio del movimento moderno e la selezione dei risultati raggiunti in quanto utilizzabili dai progettisti odierni»<sup>90</sup>.

Con la trasformazione del CSDI di Firenze in ISIA, avvenuta nel 1975, continuano a occuparsi degli insegnamenti di storia: Benevolo (Storia degli oggetti di design), Franchetti Pardo (Storia del progetto industriale), Sergio De Claricini (Storia delle scienze sociali).

La compresenza di docenti e insegnamenti nonché il dialogo fra discipline di progetto e universo degli altri corsi, porta a considerare come possibile filone di ricerca quello riguardante la relazione fra CSDI, ISIA e Facoltà di Architettura e il contributo di tali esperienze allo sviluppo dell'architettura radicale che ha visto Firenze, da metà anni sessanta, luogo del maggiore fermento italiano nel campo del progetto. Ricordiamo, solo a titolo di esempio, che il 1966 e il 1969 insegna Comunicazione visiva alla Facoltà di Architettura anche Umberto Eco (proveniente dal Politecnico di Milano dove era docente di Estetica, per poi tornarvi a occuparsi di Semiotica), autore nel 1962 de *L'opera aperta*, che ribadisce l'idea di ampliamento dei confini disciplinari che connota in quegli anni anche l'ambito progettuale.

<sup>90</sup> Cfr. M. CARRARO, *Dagli istituti ai dipartimenti* cit., pp. 234-237.

A ROMA: GIULIO CARLO ARGAN E FILIBERTO MENNA  
Nel CSDI di Roma, nato nel 1965 a opera di Aldo Calò<sup>91</sup> e Argan<sup>92</sup>, di impronta e metodologia ulmiana sostanziate dalla presenza di figure come Achille Perilli<sup>93</sup>, di ex studenti e docenti di Ulm<sup>94</sup>, è previsto un unico insegnamento di Storia dell'arte e del disegno industriale (al primo e al secondo anno) che viene affidato ad Argan (1965-1966), a Filiberto Menna<sup>95</sup> (1966/1971) e a Fratei-

<sup>91</sup> Aldo Calò (San Cesario di Lecce, 1910-Roma 1983), scultore, completata la sua formazione artistica, nel 1950 diventa docente negli Istituti d'arte e dal 1959 al 1975 direttore dell'Istituto statale d'arte di Roma, oltre a dirigere il CSDI cittadino.

<sup>92</sup> Giulio Carlo Argan (1909-92), critico e storico dell'arte, formatosi con Lionello Venturi e Pietro Toesca, viene nominato ispettore alle Belle Arti, prima presso la Soprintendenza all'arte medievale e moderna di Torino, poi presso la Regia Galleria Estense di Modena. Trasferito nel 1935 alla Soprintendenza alle Gallerie di Roma, presso la Direzione generale antichità e belle arti, è nominato nel 1936 Soprintendente di II classe e comandato al Ministero della pubblica istruzione, dove svolge l'attività fino al 1956. Dopo aver esercitato la libera docenza in più sedi, diventa professore straordinario di Storia dell'Arte medievale e moderna alla Facoltà di Lettere e filosofia dell'Università di Palermo (1955-1959) e poi di Storia dell'arte moderna alla Facoltà di Lettere e filosofia dell'Università di Roma (1959-1982). Cfr. C. GAMBA (a cura di), *Giulio Carlo Argan intellettuale e storico dell'arte*, Milano 2012.

<sup>93</sup> Achille Perilli (Roma, 1927), pittore astratto, al CSDI è titolare di un corso di Styling. Trasformato in un corso di Comunicazioni visive, diviene un percorso autonomo dal 1967 che è chiamato a dirigere. Ciò determina una nuova titolazione della struttura: Corso superiore di disegno industriale e comunicazioni visive.

<sup>94</sup> A. Van Onck, corso di Disegno industriale (1967-1971); Paola Mazzetti, corso di Comunicazioni visive (1967-1968); Rodolfo Bonetto, corso di Disegno industriale (1968-1971); Giovanni Anceschi, corso di Basic design (1969-1972). Cfr. G. TROZZI, *Quelli di via Conte Verde* cit., p. 113.

<sup>95</sup> Filiberto Menna (Salerno, 1926-Roma, 1988). Laureato in Medicina e poi in Storia dell'arte, è un critico e storico dell'arte moderna, formato alla scuola di Lionello Venturi e di Argan. Nel 1962 realizza il volume *Industrial design inchiesta* di F. Menna, in «Quaderni d'Arte oggi», 1, Villar, Roma 1962. Nel

li<sup>96</sup>. Sulla scia di Argan e riferendosi al senso del suo corso, Menna nel 1971 ribadisce la funzione sociale e politica della figura del designer e le difficoltà da parte delle scuole che si occupano di «progettazione dell'ambiente, nei settori cioè dell'architettura, dell'urbanistica e del design» di far fronte alle richieste degli studenti, riflesso dei cambiamenti che stanno avvenendo: «la necessaria preparazione tecnico-professionale, finisce con il condurre alla progettazione di oggetti di consumo e a incrementare il circuito di un sistema, le cui contraddizioni e le cui finalità puramente economicistiche si intende invece combattere». Ciò può portare al rifiuto di progettare «quello che Maldonado chiama nichilismo progettuale», da cui «il compito della scuola si fa particolarmente arduo: si tratta di approntare delle tecniche di progettazione e di gestione e, nello stesso tempo, di contribuire a formare delle personalità in grado di assumere un atteggiamento critico, dialettico, di fronte alla società in cui devono operare»<sup>97</sup>. Una sottolineatura, fra le altre, del ruolo della critica che si addice al profilo militante di Menna, aderente a un filone di pensiero che lo accomuna a Zevi,

1969 è nominato docente incaricato (ordinario dal 1975) di Storia dell'arte contemporanea alla Facoltà di Magistero di Salerno, assumendo anche la direzione dell'Istituto di storia dell'arte. L'anno seguente ottiene la libera docenza in Progettazione artistica per l'industria. Nell'ateneo salernitano è stato titolare della cattedra (la prima in Italia) di Storia dell'arte contemporanea e preside della facoltà di Magistero fino al trasferimento, avvenuto nel 1980 alla facoltà di Architettura di Roma.

<sup>96</sup> Cfr. *Rassegna della istruzione artistica, numero speciale dedicato all'attività del Corso superiore di disegno industriale e comunicazioni visive annesso all'Istituto d'arte di Roma* cit.; A. PANSERA, *La formazione* cit., p. 87. Su Frateili si veda anche nota 71.

<sup>97</sup> F. MENNA, *Per una scuola di design*, in *Rassegna della istruzione artistica, numero speciale dedicato all'attività del Corso superiore di disegno industriale e comunicazioni visive annesso all'Istituto d'arte di Roma*, cit.

alquanto influente in ambiente romano dopo il suo trasferimento da Venezia.

Nello stesso anno in cui s'inaugura il CSDI di Roma, «Edilizia moderna» pubblica sul numero 65 monografico dedicato al Design curato da Vittorio Gregotti la *Proposta per una scuola di Industrial Design* con sede a Milano. Riproponendo l'ipotesi dell'ADI del 1959 e tenendo conto della possibilità prospettata dall'Associazione MIAM nel 1961 di una Scuola internazionale per il disegno industriale al QT8 collegata al Museo internazionale dell'architettura moderna<sup>98</sup>, ADI e Comitato per la Scuola di I.D. della Fondazione Giuseppe Pagano<sup>99</sup> prevedono quattro istituti: di discipline aziendali, di scienze, di estetica, di disegno industriale. L'Istituto di estetica comprende un unico insegnamento di Storia dell'arte contemporanea al primo anno, in quanto, significativamente, si ritiene necessaria «un'ampia informazione non sulla storia dell'arte in generale, [...] ma sulla storia dell'arte contemporanea [scultura, pittura, architettura e industrial design] dove più facilmente potranno essere esemplificate le componenti simbolico-informazionali, con lo scopo di dare fondamento pratico alla nuova analisi estetica proposta»<sup>100</sup>.

<sup>98</sup> Cfr. F. BULEGATO, *Un museo per il disegno industriale a Milano, 1949-64*, in «AisDesign. Storia e ricerche», n. 3, marzo 2014, <http://www.aisdesign.org/aisd/un-museo-per-il-disegno-industriale-a-milano-1949-64>.

<sup>99</sup> La Fondazione Giuseppe Pagano, centro milanese di studi e di documentazione di urbanistica, architettura e disegno industriale, viene costituita nel 1964 e guidata da Roberto Olivetti al tempo presidente ADI, in seguito alla trasformazione del MIAM, l'Associazione Museo Internazionale di Architettura Moderna istituita nel 1961. Annovera fra i fondatori, oltre al Comune e alla Provincia di Milano, importanti esponenti del mondo industriale, editoriale e culturale del tempo, come da Rogers, Zevi, Argan, Dorfles, Nikolaus Pevsner, Paolo Grassi.

<sup>100</sup> Comitato per la Scuola di I.D., *Proposta per una scuola* cit., p. 101. Il Comitato è composto da F. De Bartolomeis, G. Martinoli, F. Momigliano, I. Muzio, M. Zanuso, T. Savi segretario.

Con la trasformazione in ISIA, alla fine del 1974, il corso romano viene ristrutturato in sette raggruppamenti di materie secondo i criteri elaborati da Franchetti Pardo e Frateili. Nel gruppo storico, eliminata la dicitura *storia*, gli insegnamenti sono denominati: le correnti del pensiero figurativo; Il rapporto fra invenzione tecnica e produzione industriale; Il rapporto fra prodotto, ambiente fisico e contesto socioeconomico.

#### LA TRASFORMAZIONE DEI CSDI IN ISIA

##### E LE SCUOLE PRIVATE

Alla fine degli anni sessanta le sperimentazioni avviate con i CSDI vengono messe in discussione. Il rapporto non facile con l'ambito dell'insegnamento artistico, la mancata istituzionalizzazione ministeriale e del titolo di studio rilasciato, le travagliate vicende economiche, il particolare clima culturale e politico della contestazione portano nel 1970 alla chiusura delle esperienze di Venezia, Firenze e Urbino, causando proteste di docenti e studenti<sup>101</sup>.

Il dibattito avvenuto durante il *Convegno internazionale di studi sul design*, organizzato dall'ADI a Milano il 23 e 24 maggio 1970, è dedicato proprio al problema dell'insegnamento del design e alle sue prospettive disciplinari<sup>102</sup>. I protagonisti fino ad ora nominati - Spadolini, Calò, Menna, Dorfles, Maldonado, Frateili, oltre che Vittorio Gregotti e altri - si confrontano proprio sul tema della collocazione del disegno industriale nel sistema universitario o in una strut-

<sup>101</sup> Cfr. *Problemi delle scuole di disegno industriale*, in «Marcatré», nn. 41-42, 1968, pp. 23-47; «ADI Notizie» (numero dedicato al Rapporto sulla scuola), n. 4, 1974.

<sup>102</sup> Cfr. *Atti del convegno internazionale di studi sul design indetto dall'Associazione per il Disegno Industriale - ADI nel quadro della settimana del design 1970*, in «Casabella», n. 354, 1970, pp. 45-66.

tura autonoma. È il momento in cui, in seguito anche alle contestazioni studentesche, si sta dando seguito alla prima riforma dell'università italiana<sup>103</sup> dopo la legge Gentile del 1923 che, liberalizzando gli accessi, apre alla stagione dell'università di massa.

I CSDI però non rientrano nella riforma ma, in seguito a disposizioni normative che fanno riferimento ancora alla legge Gentile, ritrovano vita trasformandosi in Istituti superiori per le industrie artistiche (ISIA), emancipandosi didatticamente e amministrativamente dagli Istituti d'arte e conferendo un titolo giuridicamente riconosciuto ma non universitario, equiparato a quello rilasciato dalle Accademie di Belle Arti. Ciò accade dal 1973 per le sedi di Roma, Firenze, Urbino e Faenza ma non per Venezia e Parma che chiudono definitivamente.

Analogamente ai CSDI, gli ISIA, di durata quadriennale, continuano a connotarsi per l'approccio transdisciplinare e sperimentale, una didattica orientata ai laboratori progettuali, un forte legame con l'attività produttiva, ovvero per l'intento di formare dei designer non degli storici del design. Non diversamente succede nelle maggiori scuole private che si diffondono soprattutto nel decennio ottanta a Milano, rispondendo a una domanda crescente nel settore: Istituto Europeo di Design (IED) nato nel 1966, Nuova Accademia di Belle Arti (NABA) datata 1980, Domus Academy fondata nel 1982. Anche in esse gli insegnamenti storici sono affidati a progettisti, ad esempio Andrea Branzi e Benedetto Gravagnuolo alla Domus Academy si occupano di Storia e cultura del progetto.

<sup>103</sup> Decreto del Presidente della Repubblica, 31 ottobre 1969, n. 1236.

Il quadro tratteggiato si propone come stimolo per iniziare ad approfondire vicende, intrecci e questioni qui solo brevemente delineati.

Dai dati finora raccolti possiamo innanzitutto affermare che corsi e scuole dedicate al design - nate dal secondo dopoguerra agli anni novanta - propongono una formazione caratterizzata dalla matrice professionalizzante, di natura pragmatica-operativa. All'interno di tale obiettivo l'insegnamento di storia del design è presente in quasi tutte le situazioni e, più nel dettaglio, compaiono insegnamenti di storia con titolazioni che propongono diverse accezioni: Storia dell'arte (la più presente), in forma autonoma o facendo coincidere il design con l'arte applicata; Storia della cultura e Storia della civiltà, che si riferisce allo studio della cultura materiale; Storia del prodotto industriale o Storia dell'industrializzazione, collegando il design con gli aspetti produttivi; Storia delle forme, molto prossima all'analisi progettuale.

Fra le questioni, peculiare appare la scelta di subalternità o autonomia della storia del design rispetto alle pratiche progettuali, non disgiunta dalla relazione fra storia e critica. Su questo aspetto, come si è accennato, si sono confrontate posizioni differenti: da un lato, quella che appare prevalente pur nella parzialità dell'analisi condotta, della storia a servizio del progetto (sulla scia della HFG di Ulm, a cui molte esperienze si riferiscono); dall'altro quella della storia «come storia fra le storie», svincolata dall'operatività (secondo l'impostazione metodologica data da Tafuri per lo studio dell'architettura ma che non pare aver avuto seguito nell'organizzazione dei programmi formativi dedicati al design). Un ultimo spun-

to di riflessione in vista di un ripensamento didattico della disciplina, quello di considerare il legame spaziale includibile - come insegnano taluni esempi di fine Ottocento - fra scuole e istituzioni museali che si occupano di design.

# La storia del design in Italia: formazione e sbocchi

DARIO RUSSO

Nonostante la storia sia un insegnamento basilare dei corsi di studi in design (e non solo) - com'è stato evidenziato nel primo convegno nazionale dell'Ats/Design del 2011<sup>1</sup> - la formazione di chi lo tiene è ancora oggi alquanto incerta: una figura accademica lontana dall'aver assunto una propria autonomia disciplinare. È per questo che, avvertendo tale anomalia, due anni dopo l'Ats/Design ha istituito una Commissione sulla Formazione col compito di approfondire, in un secondo convegno nazionale, i due temi fondamentali sui quali s'è già dibattuto: la formazione dello storico del design e il ruolo della storia nei corsi di studi in design; in seguito, la Commissione ha individuato un terzo tema, altrettanto strategico: gli sbocchi occupazionali di chi sviluppa questa competenza<sup>2</sup>.

Il punto di partenza della Commissione è la mappatura dell'insegnamento di storia del design erogato in Italia, ottenuta integrando un database redatto due anni fa con pochi

ed essenziali dati dei docenti titolari. Individuati i corsi in disegno industriale o in design tout court, la Commissione ha selezionato quelli universitari (lauree triennali e magistrali) e alcuni istituti di alta formazione presenti sul sito del MIUR<sup>3</sup>. La mappatura, in effetti, fornisce indicazioni piuttosto sorprendenti. Incuriosisce, per esempio, come la gran parte dei docenti di storia del design abbia un'età relativamente giovane, e molti di loro siano addirittura *a contratto*, quando tale insegnamento basilare (strategico per la buona continuazione del corso di studi in design) richiederebbe un docente maturo, di comprovata esperienza<sup>4</sup>. Altrettanto singolare, per gli stessi motivi, è poi il peso «piuma» della storia nei corsi di studi in design: la scarsa rilevanza in termini

<sup>3</sup> Più precisamente, si tratta di 19 Corsi di Laurea Triennale delle seguenti Università: Politecnico di Bari, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, Libera Università di Bolzano, Università degli Studi di Camerino, Università degli Studi di Ferrara, Università degli Studi di Firenze, Università degli Studi di Genova, Politecnico di Milano, Seconda Università degli Studi di Napoli, Università degli Studi di Palermo, Università degli Studi di Roma La Sapienza, Università Telematica San Raffaele Roma, Politecnico di Torino, Università IUAV di Venezia; 24 Corsi di Laurea Specialistica delle seguenti Università: Università degli Studi di Cagliari, Università degli Studi di Camerino, Università degli Studi di Firenze, Politecnico di Milano, Università degli Studi di Napoli Federico II, Seconda Università degli Studi di Napoli, Università degli Studi di Parma, Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria, Università degli Studi di Roma La Sapienza, Università degli Studi Roma Tre, Università degli Studi di Sassari, Politecnico di Torino; e 22 Corsi dei seguenti istituti: Accademia di Belle Arti legalmente riconosciuta di Milano NABA - Nuova Accademia di Belle Arti, Accademia di Costume e Moda, Accademia di Belle Arti leg. ricon. Abadir di S. Agata li Battiati (CT), Istituto d'Arte Applicata e Design (IAAD) - Torino, Istituto Sup. per le Industrie Artistiche (ISIA) - Faenza, Istituto Sup. per le Industrie Artistiche (ISIA) - Firenze, Istituto Sup. per le Industrie Artistiche (ISIA) - Roma, Istituto Sup. per le Industrie Artistiche (ISIA) - Urbino, IULM.

<sup>4</sup> Non a caso, l'insegnamento di storia è spesso conseguentemente associato alla teoria: Teoria e storia del disegno industriale.

<sup>1</sup> Cfr. P. P. PERUCCIO e D. RUSSO, *Commissione tematica Formazione storico del design*, in *Il design e la sua storia. Primo Convegno dell'Associazione degli storici del design. Triennale di Milano - 1-2 dicembre 2011*, Milano 2013, pp. 121-126.

<sup>2</sup> La Commissione Formazione, coordinata da Pier Paolo Peruccio e da chi scrive, è composta da: Tiziano Aglieri-Rinella, Rossana Carullo, Giulia Ciliberto, Elena Formia, Gianluca Grigatti, Francesco Guida, Luciana Gunetti, Lisa Hockemeyer, Pietro Nunziante, Daniela Piscitelli, Michele Sala e Carlo Vinti.

di CFU (crediti formativi universitari) ovvero in rapporto al numero di ore erogate. Ma il dato più singolare è che la situazione, nonostante gli sforzi compiuti dall'Ats/Design (convegni, pubblicazioni, rivista...), è rimasta pressoché immutata: storicamente immobile, seppellita in se stessa; semmai tendente al peggio, nella misura in cui i rovinosi tagli all'università si fanno prima di tutto su ciò che si ritiene / troppo sbrigativamente / meno importante: la storia prima di tutto. Questo fraintendimento si riflette anche nell'assenza, in Italia, di un dottorato di ricerca e di master specificamente dedicati. Fatto sta che la definizione di un *curriculum studiorum* dello storico del design, ancora oggi troppo aderente a quello dello storico dell'architettura o dello storico dell'arte, servirebbe a portar valore e identità alla disciplina, come pure a offrire agli studenti di design una formazione di base più omogenea<sup>5</sup>. Del resto, come osserva Paolo Rossi, se esistono filosofi autodidatti, in storia ciò non è possibile: «Gli storici insegnano anche un mestiere, così come si insegna a impagliare sedie o a costruire un muro di mattoni o a effettuare un intervento di chirurgia»<sup>6</sup>. A tal proposito, nell'ambito della storia / ma non solo / un

<sup>5</sup> Una lacuna che si registra fin dal 1988, quando François Burkhardt e Filippo Alison rilevavano «come manchi in questo settore una base teorica di legittimazione», F. BURKHARDT, *Filippo Alison, un investigatore dell'oggetto storico* (1988), in *Filippo Alison. Un viaggio tra le forme*, a cura di M. Santoro, Milano 2013, p. 23.

<sup>6</sup> P. ROSSI, *Un altro presente. Saggi sulla storia della filosofia*, Bologna 1999, p. 30. Continua l'autore: «Per insegnare mestieri, non è stato ancora inventato un modo migliore dell'apprendistato e nessun apprendistato può essere sostituito da un manuale. Ma c'è un'altra ragione per cui è importante l'apprendistato o l'incontro con un maestro. Perché quest'ultimo fornisce l'apprendista, negli anni della sua prima maturità, di una specie di biglietto da visita. Ve ne posso dare personale testimonianza. "Mi sono laureato a Firenze con Eugenio Garin". Era, a quei tempi, un biglietto da visita straordinario».

tema di grande interesse è senz'altro il *basic design*, fondamento metodologico della disciplina e corso preliminare del Bauhaus (*Vorkurs*), mitica scuola di arte applicata, design e architettura (1919-1933) dove all'insegnamento della storia si opponeva il «rifiuto della imitazione dei modelli»<sup>7</sup>. Al contrario, come rileva Giulia Ciliberto in *Pedagogia del basic design fra storia e attualità*, altre importanti istituzioni didattiche vicine al Bauhaus come i Vkhutemas di Mosca includono la storia nei loro programmi e vi danno anzi un rilievo programmatico: una vicenda, questa, poco nota e ancora molto da indagare<sup>8</sup>. Per parte nostra, contribuiamo a colmare questa lacuna con il bel saggio di Giovanni Anceschi sul *Basic Design. Fondamenta del design*, pubblicato ne «il verri» nel 2010 e ancora molto attuale<sup>9</sup>.

Più in generale, riflettendo sull'insegnamento di storia del design, la Commissione ha rilanciato, problematizzandole, alcune questioni già emerse nel primo convegno dell'Ats/Design, ancora insolute. Per esempio, quali sono gli ambiti di questa storia? Si tratta soltanto di *cultura materiale* / soprattutto prodotto e un po' di comunicazione, magari integrata / oppure conviene includere temi «immateriali» relativamente recenti come il design dei servizi, il design sistemico, il design strategico<sup>10</sup>?

<sup>7</sup> F. MENNA, *Profezia di una società estetica*, Milano 2001, p. 18 (1 ed. 1974).

<sup>8</sup> Per approfondimenti, vedi S. БОЖКО, *Vkhutemas*, in *The Avant-Garde in Russia, 1910-1930: New Perspectives*, a cura di S. Barron e M. Tuchman, Los Angeles 1980, p. 79, e più in generale L. КОМАРОВА, *Il VCHUTEMAS e il suo tempo. Testimonianze e progetti della scuola costruttivista a Mosca*, Roma 1996.

<sup>9</sup> G. ANCESCHI, *Design di base: fondamenta del design*, ne «il verri», n. 43, giugno 2010, pp. 40-50.

<sup>10</sup> Sul design dei servizi cfr. E. MANZINI, *Il design dei servizi. La progettazione del prodotto-servizio*, in A. Branzi, *Il design italiano 1964-2000*, Milano 2008, pp. 542-546 (1 ed. 1992).

E quali sono i termini *a quo* e *ad quem*, se così si può dire, della storia del design? I programmi degli insegnamenti, in effetti, non coincidono. Renato De Fusco comincia la sua *Storia del design* con la stampa di Gutenberg parlando di disegno industriale *ante litteram*<sup>11</sup>. Secondo John Heskett, invece, il disegno industriale è «particolarmente legato alla diffusione dell'industrializzazione e della meccanizzazione che comparve intorno al 1770 in Gran Bretagna con la rivoluzione industriale», anche se «la separazione del design dal processo produttivo, fece la sua comparsa prima della rivoluzione industriale con l'evolversi delle prime forme di organizzazione capitalistica della produzione [...] dal Medio Evo in poi»; la sua trattazione, comunque, si sviluppa dalla seconda metà del Settecento<sup>12</sup>. Mentre per Maurizio Vitta il design che è *Il progetto della bellezza* prende avvio con la Great Exhibition di Londra del 1851 e la progettazione del Crystal Palace, descritto come una sorta di atto di nascita del disegno industriale; quindi un secolo dopo<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> R. DE FUSCO, *Storia del design*, Roma/Bari 2005, pp. 1-16 (1 ed. 1985). Anche R. FALCINELLI nella più recente *Critica portatile al visual design* parte, come recita il sottotitolo, *Da Gutenberg ai social network* (Torino 2014): «La nostra storia inizia nel Quattrocento: la rivoluzione industriale settecentesca ha in Johannes Gutenberg (1394-1468) un prodromo fondamentale e in anticipo sulle scarpe da ginnastica e sui cibi in scatola è il libro stampato il primo oggetto industriale, cioè di design», p. 25.

<sup>12</sup> J. HESKETT, *Industrial design*, Milano 1990, pp. 10-11 (ed. or. *Industrial Design*, Londra 1980).

<sup>13</sup> M. VITTA, *Il progetto della bellezza. Il design fra arte e tecnica, 1851-2001*, Torino 2001, p. 3: «Con la sua distruzione il Crystal Palace, nel quale l'architettura e il design moderni avevano trovato il proprio evento aurorale, rifluisce di colpo nelle nebulose regioni del mito». A proposito del Crystal Palace, vale la pena segnalare la nota di G. DORFLES sul rapporto tra «Architettura industrializzata e design» (in ID., *Introduzione al disegno industriale*, Torino 1972, pp. 36-38, 1 ed. *Il disegno industriale e la sua estetica*, Bologna 1963). Secondo l'autore,

Nondimeno appare vago il punto di arrivo del programma di storia: alcuni docenti tengono conto di una certa distanza critica dal presente, e giungono appena agli anni ottanta o addirittura agli anni settanta; mentre altri arrivano ai giorni nostri, alludendo al fatto che il design sia una disciplina immediatamente proiettata nel presente, se non già nel futuro<sup>14</sup>. Insomma *design history*, da una parte, e *design studies*,

«certi grandi impianti industriali dove compaiono elementi formali che stanno per l'appunto a cavallo tra design e architettura [...] (così dicasi di strutture come: turbine, altiforni, serbatoi, tanks, serpentine, distillatori, antenne d'alta tensione, ecc.) [...] fanno parte del design, ma, una volta inglobate entro un organismo architettonico, vengono a costituire esse stesse delle vere e proprie "architetture". [...] Potremmo dunque, in definitiva, mantenere una netta distinzione tra i due settori considerando che il fatto architettonico dipenda oltre che dalla progettazione del singolo elemento costruttivo, anche dell'intervento dell'elemento topografico, planimetrico, ambientale: elementi che esulano totalmente da quello del design», pp. 36-37. Nondimeno, poiché il Crystal Palace fu progettato come una struttura modulare che può essere virtualmente ingrandita o rimpicciolita coerentemente con la funzione (infatti fu rimosso dall'Hyde Park londinese e riprodotto nel 1854 a Sydenham Hill), è possibile affermare che non si tratta tanto di *genius loci* quanto di disegno industriale con proiezione seriale.

<sup>14</sup> La stessa cosa riguarda i corsi di storia della grafica come rileva Carlo Vinti nella *Storia del design grafico. Problemi e potenzialità all'interno delle scuole italiane* in questo volume, pp. 158-170. Del resto, come ribadisce Giovanni Anceschi, poiché resta aperta la definizione di design e quindi di design grafico, è difficile trovare un termine *a quo* universalmente condiviso: «Alla grafica possono venir attribuite addirittura molte e diversissime date di inizio, in funzione di differenti definizioni preliminari: l'origine preistorica della raffigurazione (30.000-4.000 a.C.), l'origine della scrittura pittografica (3.000 a.C.), la nascita della scrittura alfabetica (15000 a.C.), la nascita della *scriptura artificialis* con Gutenberg (1439), il *fin de siècle* con la *peinture d'affiches* di Toulouse-Lautrec, oppure l'epoca fra gli anni venti e trenta, cioè l'affermazione disciplinare della grafica progettata presso il Bauhaus», G. ANCESCHI, *Circostanze per una storia del visual design*, in *Design: Storia e Storiografia. Atti del I Convegno Internazionale di Studi Storici sul Design*, a cura di V. Pasca e F. Trabucco, Politecnico di Milano 1991, Bologna 1995, pp. 94-95.

dall'altra, per riprendere i termini di Victor Margolin che hanno animato il dibattito americano e su cui si è soffermato Pier Paolo Peruccio<sup>15</sup> nel suo intervento su questo volume. Un gran problema per gli studenti è poi la bibliografia del corso, perché, come ben sappiamo, non esiste un manuale esaustivo della storia del design né potrebbe esistere un manuale tanto denso che possa essere metabolizzato dallo studente universitario medio (di I anno). Qualche tempo fa, l'Ats/Design ha tentato d'ingaggiare studenti di storia del design affinché redigessero delle schede tecniche, secondo un format dato, su un progettista o un imprenditore o un prodotto particolarmente interessante. La difficoltà, riscontrata personalmente a Palermo, è che gli studenti del Corso di studi in Disegno industriale di Palermo, di primo anno, tradiscono una non-attitudine alla scrittura in generale e alla storia in particolare, che li spinge a cannibalizzare voracemente materiale su internet il cui copia-e-incolla riporta spesso dati inesatti o addirittura fuorvianti. Comunque sia, il problema della bibliografia resta tale, mentre il docente cerca di «limitare i danni» suggerendo diversi testi che affrontano la storia del design con tagli specifici. Per quanto riguarda gli studenti migliori / quelli realmente motivati, che si appassionano e che potrebbero essere i futuri storici del design / la Commissione ritiene invece che convenga proporre fin dagli studi universitari, oltre ai classici manuali, le fonti di prima mano, cominciando così ad approfondire le questioni

<sup>15</sup> Si veda in questo volume il saggio di P. P. PERUCCIO, *L'insegnamento della storia del design negli USA e in Gran Bretagna: analisi e prospettive*, pp. 171-181. Cfr. V. MARGOLIN, *Storia del design o studi sul design* in *Design: Storia e Storiografia. Atti del I Convegno Internazionale di Studi Storici sul Design*, a cura di V. Pasca e F. Trabucco, Politecnico di Milano 1991, Bologna 1995, pp. 51-73.

ni fondamentali per «trapanare il muro del tempo»<sup>16</sup>. «Che cosa chiedere allo storico del design?», si domanda Gianluca Grigatti parafrasando Marc Bloch<sup>17</sup>: «è possibile affermare che oggi allo storico del design venga chiesto di affrontare le grandi questioni ripartendo dalle fonti»<sup>18</sup>. Sull'importanza delle fonti, degli archivi e delle microstorie, insistono anche Francesco E. Guida e Luciana Gunetti, con un focus specifico su *Il progetto grafico e gli archivi manifesti*<sup>19</sup>.

A tal proposito, nell'economia del nostro ragionamento, un rilievo a parte merita il visual design o più specificatamente il design grafico. È parte importante della storia del design in generale? Alcuni programmi, in effetti, ne tengono conto, mentre altri no. In ogni caso, com'è noto, il peso del visual nei corsi di studi in design è generalmente modesto<sup>20</sup>. Ma se già il visual ha un'importanza relativa nei corsi di studi in design, figuriamoci quanta importanza possa avere

<sup>16</sup> Secondo Paolo Rossi, i manuali di storia sono addirittura dannosi, tempo perso per chi li scrive e per chi li legge perché, per quanto ben fatti, appiattiscono la profondità della ricerca, comprimendo tutti i dati entro contenitori scontati e per l'appunto ben fatti: «Per diventare storici è necessario, prima di ogni altra cosa, mettere da parte i manuali (soprattutto di storia della filosofia), e cominciare a lavorare direttamente sulle fonti, leggendo qualche libro esemplare di storia e seguendo il metodo e l'esempio di qualcuno che ha già svolto la ricerca», P. ROSSI, *Un altro presente*, cit., p. 30.

<sup>17</sup> M. BLOCH, *Che cosa chiedere alla storia?*, a cura di G. G. Merlo e F. Mores, Roma 2014 (ed. or. *Que demander à l'histoire?*, in «Centre polytechnicien d'études économiques», n. 34, Parigi 1937, ora M. BLOCH, *Mélanges historiques*, Parigi 1963, pp. 3-15).

<sup>18</sup> Cfr. in questo volume G. GRIGATTI, *Lo storico del design oggi: una professione archeologica?*, pp. 127-141.

<sup>19</sup> In questo volume F. E. GUIDA e L. GUNETTI, *Il progetto grafico e gli archivi manifesti*, pp. 142-157.

<sup>20</sup> Nel Corso di Laurea Triennale in Disegno industriale di Palermo, per esempio, c'è una sola materia su venti: Laboratorio di comunicazione visiva (1 anno).

re quella attribuita alla sua storia, che a volte neppure esiste negli stessi corsi. In questo quadro, Carlo Vinti pone una serie di domande: bisogna dare più peso alla storia del visual all'interno del già ridotto all'osso insegnamento di storia del design / considerando che alcuni temi possono essere sviluppati intrecciando prodotto e comunicazione come l'AEG di Peter Behrens<sup>21</sup> / oppure conviene mettere a fuoco un insegnamento specificamente dedicato alla storia del visual nei corsi di studi in design? O ancora: due moduli / prodotto e comunicazione / all'interno dello stesso insegnamento integrato, anche tenuti dallo stesso docente di storia del design? Per quanto riguarda gli sbocchi occupazionali dello storico del design, la Commissione ha considerato l'attuazione di un sistema di partnership e sponsor a sostegno dei progetti promossi dall'Ats/Design, tenendo conto della realtà italiana, anche in prospettiva di un dottorato di ricerca in Storia del design. Inoltre, è emersa l'idea d'individuare una sorta di network di enti museali, gallerie, case d'asta, associazioni, fondazioni, archivi, riviste, editori di settore... con cui condividere progetti di formazione, utile anche a individuare / ecco dunque / possibili sbocchi dello storico del design, come ad esempio curatore di mostre e cataloghi, organizzatore di eventi, autore di articoli per riviste specializzate, conferenziere... Su questo punto, si concentra Grigatti quando mette l'accento sul termine *fundraising*, non tanto per

<sup>21</sup> Vale la pena di osservare che Gillo Dorfles individua in Peter Behrens il primo designer in quanto l'architetto tedesco progetta l'intera immagine dell'azienda AEG: «bisogna riconoscere proprio a Berhens (divenuto consulente dell'AEG di cui aveva costruito la fabbrica a Berlino) il merito - o la fortuna - di essere stato forse il primo caso di "consulente artistico" / di designer dunque / chiamato direttamente da un'industria al fine di curarne ad un tempo la organizzazione tecnica ed artistica», G. DORFLES, *Introduzione al disegno* cit., p. 23.

indicare l'azione di «raccolgere o ricevere» quanto quella di «accrescere, elevare, far risorgere»: un progetto di *fundraising* che rientra nel novero delle metodologie del design strategico secondo la definizione di Francesco Zurlo, in quanto design che «sa interpretare la complessità cogliendone strutture di senso, sa comunicare e gestire i percorsi di condivisione delle scelte dentro l'organizzazione»<sup>22</sup>.

In particolare, la Commissione ha guardato con interesse le fondazioni dei maestri del design italiano; segnatamente: la Fondazione Franco Albini, la Fondazione Vico Magistretti e la Fondazione Achille Castiglioni, custodi di cultura materiale e immateriale di fondamentale importanza per la formazione dello storico del design (storie, racconti, aneddoti ...) nonché docente di storia del design. Qui, la Commissione ha individuato due ordini d'intervento. Innanzitutto e con relativa facilità, l'Ats/Design potrebbe organizzare delle giornate di studi insieme alle fondazioni e per gli storici del design (docenti di storia). Senza dubbio, tra schizzi, disegni tecnici, modellini, prototipi e prodotti, gioverebbe molto un confronto con chi ha conosciuto direttamente i maestri del design italiano e ne conserva lo spirito, per così dire, che non può essere immediatamente tradotto in un saggio scientifico<sup>23</sup>. Altro tema d'interesse, collegato alle fondazioni, s'intreccia alla promozione (culturale) delle aziende che commercializzano i progetti dai maestri del design italiano, perché, di

<sup>22</sup> F. ZURLO, *Design Strategico*, in *Enciclopedia Italiana XXI Secolo | Gli Spazi e le Arti*, a cura di L. Sacchi, Roma 2010, p. 506.

<sup>23</sup> Anche in questo senso, è orientato l'intervento di Francesco E. Guida e di L. Gunetti sulla rilevanza delle fonti e del Centro di Documentazione sul Progetto Grafico, voluto dall'Atiap, che viene a costituire un prezioso repertorio di documenti e testimonianze utili alla formazione dello storico del design (grafico).

fatto, le operazioni culturali mosse dalle fondazioni, a cominciare dalle visite guidate, giovano all'attività commerciale delle aziende. Non a caso, alcune aziende che hanno fatto la storia del design italiano, come Artemide, De Padova, Flou e Oluce, rientrano tra i fondatori della Fondazione Vico Magistretti, mentre la Fondazione Franco Albini è legata a Cassina, che ne produce diversi progetti. Sarebbe possibile, dunque, estendere l'attività promossa dalle fondazioni all'Ats/Design con la cura scientifica degli storici dell'associazione. Prendo spunto da un evento che ha avuto luogo a Palermo in occasione dell'I-design (la settimana dedicata al design), dal 20 al 27 ottobre 2013, nello storico Castello della Zisa: stupefacente opera arabo-normanna, teatro della mostra "Casa Castiglioni" ovvero di un altrettanto stupefacente contrasto antico-moderno. In quel contesto, Giovanna Castiglioni (figlia di Achille) ha messo in scena una performance volta a far comprendere il funzionamento di alcuni progetti dei fratelli Castiglioni, al di là dalla più o meno accattivante forma. È così che molte persone, piacevolmente attratte, si ripromettevano di comprare questa oppure quella lampada Flos o la simpatica fruttiera Alessi; cosa che ha indubbiamente rappresentato per le aziende un'ottima forma di promozione. Allo stesso modo, si potrebbe organizzare una mostra itinerante per università in cui è presente un insegnamento di storia del design (punto di prestigio per le aziende), curata dallo storico del design di riferimento della sede universitaria (docente di storia), ma anche in location ben scelte con prodotti prestatati dalle aziende coinvolte attraverso i negozianti locali. Oppure, con un pizzico di azzardo, nulla ci vieta di fantasticare intorno a un evento nazionale dedicato a uno o più maestri del design; tanto per

fare un esempio, la settimana di Vico Magistretti nella quale potrebbero avere luogo conferenze, mostre, eventi... sempre curati dall'Ats/Design e dai docenti di storia, col coinvolgimento economico - perché no? - delle aziende.

Veniamo alle conclusioni. Due anni fa la Commissione proponeva l'istituzione di un dottorato di ricerca in Storia del design quale luogo ideale di formazione, e chiedeva all'Ats/Design di presentare la proposta alla conferenza nazionale dei presidi delle facoltà del design. Quest'anno, più pragmaticamente, la Commissione ha considerato i dottorati di ricerca e i master dedicati in Inghilterra e negli Stati Uniti, mettendo a fuoco ciò che già funziona altrove per adattarlo, opportunamente riprogettato, alla nostra tutt'altro che facile realtà italiana.

# Pedagogia del basic design fra storia e attualità

GIULIA CILIBERTO

«Imparate a vedere»<sup>1</sup>: questa esortazione, pronunciata da Josef Albers a conclusione di una conferenza tenuta nel 1965 presso il Trinity College di Hartford, sintetizza piuttosto efficacemente una delle idee centrali attorno alle quali si è dispiegata la sua pluridecennale esperienza di educatore nel campo delle discipline dell'arte e del design. La visione cui egli fa riferimento è quella interiore, quella peculiare componente immaginativa della percezione che consente all'essere umano di esperire, assimilare e rielaborare la complessità che qualifica l'esistente al di là dei suoi aspetti meramente materiali. Assecondando tale attitudine è possibile sviluppare un'immaginazione flessibile, obiettiva e libera da preconetti, sensibile alle discrepanze che intercorrono «tra fatti fisici ed effetti psichici» e realmente abituata a «pensare dentro le situazioni»<sup>2</sup>. Come qualunque altra predisposizione, la *vista interiore* dei giovani progettisti va opportunamente alimentata e indirizzata, ed è principalmente alla disciplina del basic design che Albers affida questo importante ruolo pedagogico. L'espressione *basic design* è utilizzata in riferimento a una precisa tipologia di approcci strutturali all'in-

<sup>1</sup> J. ALBERS, *Uno più uno uguale tre e anche di più: fatti fattuali e fatti attuali*, in «il vero», n. 43, giugno 2010, p. 24 (ed. or. *Search Versus Research*, Hartford-Dublino, 1969, pp. 17-23).

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 15.

segnamento, i quali, a scapito di una marcata diversificazione terminologica dal punto di vista delle rispettive denominazioni, condividono un comune assunto metodologico: la possibilità di enucleare, predisponendone la trasmissibilità tramite la messa a punto di esercizi opportunamente formulati, la grammatica elementare dei principi che sottostanno alla teoria e alla pratica del design (intendendo quest'ultimo, pur tenendo conto della sua articolata diramazione in sottocategorie di natura disciplinare e professionale, nel più inclusivo significato di atto volto a *configurare* materialmente e cognitivamente la realtà)<sup>3</sup>. Impartita generalmente al principio del percorso educativo, la pedagogia del basic design ha dunque l'obiettivo di trasmettere agli allievi un primo livello di alfabetizzazione tecnica e percettiva nei confronti dell'attività progettuale, accessibile grazie all'acquisizione di una serie di competenze di base preliminari a qualunque ulteriore specializzazione.

La pedagogia del basic design possiede una tradizione storica lunga e consolidata, articolatasi nel corso del tempo attraverso un eterogeneo ventaglio di fenomenologie. Come ha constatato Isabella Simonini, i primi modelli educativi riconducibili alla specificità disciplinare del basic design si rilevano già nel contesto delle principali scuole di arti applicate e industriali attivate in Europa a partire dalla seconda metà del XIX secolo<sup>4</sup>. Per approdare alla codifica di un vero e proprio metodo, occorre tuttavia attendere i primi anni venti del XX secolo, con il celebre *Vorkurs* (corso di base) tenuto presso il Bauhaus di Weimar, oltre che dal già citato

<sup>3</sup> Cfr. G. ANCeschi, *Basic Design, fondamenta del design*, in *L'ambiente dell'apprendimento. Web design e processi cognitivi*, a cura di G. Anceschi, M. Botta, M. Amata Garito, Milano, 2006, p. 62.

<sup>4</sup> I. SIMONINI, *Storia del Basic Design*, in *L'ambiente dell'apprendimento*, cit., p. 71.

Albers, da personalità del calibro di Johannes Itten, Lázló Moholy-Nagy, Paul Klee e Wassily Kandinsky. Sulla scia dell'esempio bauhausiano, il formato del corso di base si è successivamente affermato come una presenza costante e iterativa nello scenario mondiale dell'insegnamento del design, radicandosi all'interno di molteplici ulteriori contesti sociali e culturali. In seguito alla diaspora che, negli anni fra le due guerre mondiali, indusse molti dei protagonisti del design europeo a emigrare negli Stati Uniti, il modello fu perpetrato nell'ambito di esperienze seminali come quelle del Black Mountain College e del New Bauhaus (in seguito Institute of Design), subendo numerose evoluzioni ed elaborazioni rispetto alle forme originariamente attuate. Negli anni cinquanta e sessanta, il metodo fu ulteriormente sviluppato e perfezionato all'interno di istituzioni di prestigio internazionale, quali la Yale University negli Stati Uniti e la Hochschule für Gestaltung Ulm in Europa, aprendo la strada alla sua esportazione anche in altri continenti, come nel caso del National Institute of Design di Ahmedabad e dell'Escola Superior de Desenho Industrial di Rio de Janeiro. Se dagli anni settanta in poi l'approccio è andato via via istituzionalizzandosi, trovando applicazione in università, accademie e politecnici di tutto il mondo, a ciò sembra paradossalmente aver corrisposto un graduale affievolimento nell'intensità del dibattito critico in merito da parte dei membri della comunità internazionale del design. Diversi episodi recenti, tuttavia, come il fatto che nel 2013 il corso online «Design 101 (or design basics)» sia risultato fra i dieci progetti vincitori dei finanziamenti stanziati dal MOOC Production Fellowship<sup>5</sup>, riflettono l'importanza che questa

<sup>5</sup> Informazioni sul corso online, a cura di S. Mirti, V. Pasca e L. Giuliano, sono

particolare tradizione pedagogica riveste ancora oggi nei confronti della società (anche in considerazione del grado di opportunità formative e divulgative offerte dall'attuale panorama tecnologico). A partire dalla possibilità di operare a livello delle fondamenta teoriche e metodologiche della pratica del design, il metodo in esame ha tradizionalmente costituito un fattore di rilevante importanza nei confronti delle sue dinamiche di definizione, elaborazione e riformulazione disciplinare. Come è testimoniato dall'ampiezza del relativo dibattito storico - spesso non privo di contrasti e dissensi, e talvolta anche di aperti scontri - molti illustri esponenti della cultura del design hanno interpretato questa tipologia di approccio didattico come un terreno fertile per promuovere modelli alternativi alle pratiche progettuali consolidate e, contemporaneamente, metterne a punto i rispettivi criteri di codifica e trasmissione. Nell'intrecciare, come ha scritto Giovanni Anceschi, «propedeutica e fondazione disciplinare»<sup>6</sup>, e aprendosi in molti casi al confronto con universi limitrofi come quelli dell'arte, della moda e dell'architettura, il basic design rappresenta dunque uno dei più importanti canali attraverso cui è possibile riconfigurare, dando loro forma tangibile, i concetti fondamentali alla base del design e dei suoi molteplici orizzonti applicativi.

Per comprendere meglio i presupposti su cui si fonda la pedagogia del basic design può essere utile ricostruirne, anche solo in forma parziale, le origini culturali. Fra i suoi principali antecedenti va annoverata, ad esempio, l'influenza del pensiero di alcuni dei padri della pedagogia moderna, in

disponibili presso: <https://moocfellowship.org/submissions/design-101-or-design-basics-2>.

<sup>6</sup> G. ANCESCHI, *Basic Design*, cit., p. 57.

particolare modo di quello di Friedrich Fröbel, l'educatore tedesco a cui si deve l'invenzione del concetto di *Kindergarten*<sup>7</sup>. Le teorie di Fröbel circa l'apprendimento dell'essere umano durante i suoi primi anni di vita prevedono, più che l'asseriva imposizione di regole, l'attuazione di un approccio in grado di sviluppare induttivamente le capacità del bambino, assecondandone attitudini e inclinazioni personali. Nel basic design, una simile propensione è rilevabile nei termini di un'impostazione metodologica flessibile e antidogmatica, aperta alla negoziazione fra un apparato di principi razionalmente codificati e un insieme di variabili, perlopiù imprevedibili, determinate dalle contingenze del momento. Ed è in tal senso sintomatico che Johannes Itten, l'ideatore del primo *Vorkurs* tenuto nel 1919 nel Bauhaus di Weimar, prima di approdare presso tale istituzione avesse alle spalle diversi anni di esperienza svolti nel ruolo di precettore all'interno di un *Kindergarten*<sup>8</sup>.

Il basic design risulta quindi intrinsecamente improntato a un approccio empirico ed esperienziale, in cui l'abbandono delle proprie conoscenze pregresse diviene strumentale a determinare una condizione di *verginità intellettuale* a partire dalla quale intraprendere un reale percorso di crescita e apprendimento. A tale proposito, tornando a citare Albers, nel corso della medesima conferenza egli ribadì l'importanza del considerare i fatti esistenti in relazione alla loro *attualità* (ovvero le potenzialità che essi offrono in termini di cambiamento, evoluzione, avvio di ulteriori attività) piuttosto che limitarsi al livello della loro mera *fattualità* (cioè i

<sup>7</sup> J. ABBOTT MILLER, *Elementary School*, in *The ABCs of the Bauhaus: the Bauhaus and Design Theory*, a cura di E. Lupton, Londra 1993, pp. 18-29.

<sup>8</sup> J. ITTEN, *Design and Form. The Basic Course at the Bauhaus and Later*, New York 1975, p. 6.

fatti per come noi li conosciamo, le nozioni consolidate che già possediamo relativamente a essi), poiché questi non rappresentano semplicemente «il prodotto finale del passato» ma, quel che più importa, «l'inizio e la promessa del domani»<sup>9</sup>. È dunque comprensibile che molti dei fautori del basic design abbiano tendenzialmente tralasciato l'opportunità di includere l'insegnamento della storia all'interno dei propri programmi didattici: una disciplina antiquata, ancorata al passato, verso cui peraltro la cultura del design ha dimostrato in vari casi di nutrire una certa spiccata reticenza di memoria tipicamente avanguardista (a cominciare dallo stesso Albers, che in un suo articolo del 1924 aveva definito la storia come «la più eccelsa pratica sportiva della scorsa generazione»<sup>10</sup>). Il paradigma proposto nel 1948 da László Moholy-Nagy<sup>11</sup> e ripreso nel 2001 da Alain Findeli<sup>12</sup> che descrive il basic design come un processo capace di integrare, equilibrandole reciprocamente, componenti metodologiche appartenenti ai settori disciplinari dell'arte, della scienza e della tecnologia sembrerebbe effettivamente avvalorare la legittimità di una simile presa di posizione. D'altra parte, seppur in modo defilato e spesso circostanziale a situazioni e personalità specifiche, diverse esperienze ascrivibili alla tradizione del basic design inducono a riflettere riguardo all'idea che il coinvolgimento della storia possa in realtà risultare compatibile e talvolta in grado di coniugare

<sup>9</sup> J. ALBERS, *Uno più uno*, cit., p. 15.

<sup>10</sup> B. DANILOWITZ, F. A. HOROWITZ (a cura di), *Josef Albers: To Open Eyes. The Bauhaus, Black Mountain College and Yale*, Londra, 2006, p. 23.

<sup>11</sup> L. MOHOLY-NAGY, *Vision in Motion*, Chicago, 1947, p. 64.

<sup>12</sup> A. FINDELI, *Rethinking Design Education for the 21<sup>st</sup> Century: Theoretical, Methodological and Ethical Discussion*, in «Design Issues», n. 1, 2001, vol. 17, p. 8.

si proficuamente / con questo genere di pedagogia<sup>13</sup>. Una prima modalità prevede la possibilità di utilizzare i repertori storici associati ai domini culturali del design, dell'arte e dell'architettura nel ruolo di importanti modelli di riferimento, tramite la proposta di campioni ritenuti in qualche modo emblematici di un approccio esemplare alla progettazione. Una simile attitudine è in effetti riscontrabile in ampia parte della letteratura trattatistica e manualistica correlata alla pedagogia del basic design: dai prodromi a opera dei pionieri ottocenteschi, come *The Grammar of Ornament* di Owen Jones (1856) e *The Anatomy of Pattern* di Lewis Foreman Day (1887), a lavori di pubblicazione estremamente recente, come *Graphic Design. The new basics* di Ellen Lupton e Jennifer Cole Phillips (2008); da interpretazioni di respiro ampio e multidisciplinare, come *The New Vision* di Lázló Moholy-Nagy (1947) e *Design e comunicazione visiva. Contributo a una metodologia didattica* di Bruno Munari (1968), a inquadramenti di impronta più ristretta e settoriale, come *Typographie* di Emil Ruder (1967); da espressioni volte ad attestare l'esistenza di leggi e regole universali, come *The Language of Vision* di György Kepes (1944) e *Art and Visual Perception. A Psychology of the Creative Eye* di Rudolf Arnheim (1954-1974) a visioni connotate da un alto grado di sperimentalismo e autorialità, come *My Way to Typography* di Wolfgang Weingart (1998).

Una seconda modalità riguarda la scelta di affiancare una narrazione a carattere storico alle discipline che costituiscono il nucleo centrale della didattica. Interessante a tale proposito è l'esempio del Vkhutemas, istituto tecnico-artistico attiva-

to a Mosca nel 1920 in seguito all'avvento della rivoluzione russa: parallelamente agli insegnamenti progettuali, il corso propedeutico prevedeva lo svolgimento di lezioni orali volte a introdurre gli allievi alla dottrina del materialismo storico / l'interpretazione marxista-leninista della storia abbracciata dal bolscevismo / nell'ottica di dar luogo a una nuova figura di *artista costruttore* tecnicamente e socialmente informato ai fini del sostenimento dello stato proletario<sup>14</sup>. Più avanti, il modello del Vkhutemas fu riproposto in seno all'esperienza del Design Laboratory, istituzione attiva a New York fra il 1935 e il 1940 nell'ambito del piano di riforme economiche e sociali lanciato dal presidente Franklin D. Roosevelt. Negli anni successivi alla grande depressione, il corso preliminare del Design Laboratory recuperava l'enfasi sulla concezione materialista della storia con l'intento di formare progettisti in grado di promulgare un'idea di design dalla forte connotazione sociale, da affermare come approccio alternativo sia al formalismo apolitico promulgato negli stessi anni dal MOMA sotto l'egida dell'International Style che, d'altra parte, alle espressioni fatue e patinate, come la corrente dello *streamlining*, soggiacenti ai dettami estetici del capitalismo<sup>15</sup>. Un'ulteriore modalità, di tipo più sperimentale e pervasivo, fa riferimento all'assunzione di strumenti e metodologie di ricerca storiografica in qualità di effettivi criteri di intervento progettuale. Appare significativo in tal senso l'approccio alla pedagogia del basic design attuato dall'artista britannico Ri-

<sup>13</sup> Cfr. in questo volume il testo di R. RICCINI, *Il progetto senza storia? Le scienze umane nella didattica delle scuole di design*, pp. 21-42.

<sup>14</sup> S. BOJKO, *Vkhutemas*, in *The Avant-Garde in Russia, 1910-1930: New Perspectives*, a cura di S. Barron e M. Tuchman, Los Angeles 1980, p. 79.

<sup>15</sup> M. L. DRUMMING, *Marxism, Abstraction, Ideology, and Vkhutemas: The Design Laboratory Reassessed, 1935-1940*, tesi di laurea, Master Program in the History of Decorative Arts, The Smithsonian Associates and Corcoran College of Art and Design, relatore D. Dietrich, 2011.

chard Hamilton, messo a punto durante gli anni cinquanta e sessanta del xx secolo nel contesto della Central School of Art and Design di Londra e della Newcastle University di Newcastle-on-Tyne. In linea con i principali orizzonti tematici del suo percorso di ricerca artistica, la specificità del modello proposto da Hamilton riguarda aspetti quali la tendenza a considerare la realtà come il prodotto di una serie di relazioni interconnesse, l'attenzione nei confronti dei parametri scientifici che determinano e caratterizzano le forme naturali, l'interesse verso le conseguenze apportate nella vita dell'uomo dall'incedere del progresso tecnologico. Come ha rilevato Richard Yeomans<sup>16</sup>, è probabile che Hamilton abbia mutuato tale impostazione tramite lo studio e la trasposizione in forma espositiva<sup>17</sup> di alcuni testi di argomento storico - come il *Bilderatlas Mnemosyne* di Aby Warburg, *On Growth and Form* di D'Arcy Wentworth Thompson e *Mechanization Takes Command* di Sigfried Giedion -, accomunati dall'assunzione di premesse teoriche e metodologiche radicalmente innovative rispetto a quelle codificate dalla storiografia tradizionale.

In un articolo del 1989<sup>18</sup>, Margolin ha descritto come, a suo avviso, un incremento nella copertura delle discipline storiche - in particolar modo durante i primi anni del percorso

<sup>16</sup> R. R. YEOMANS, *The foundation course of Victor Pasmore and Richard Hamilton, 1954-1966*, tesi di dottorato, Institute of Education, University of London, relatore S. Frenkiel, 1987, p. 162.

<sup>17</sup> Nei primi anni cinquanta, in collaborazione con gli altri membri dell'Independent Group, Hamilton aveva progettato e allestito a Londra una riuscita serie di eventi espositivi. Quelli cui si fa riferimento nel testo sono, nella fattispecie: «Growth and Form» (1951), «Wonder and Horror of the Human Head» (1953) e «Man Machine and Motion» (1955).

<sup>18</sup> V. MARGOLIN, *Teaching Design History*, in «Statements», n. 2, 1996, vol. 11, pp. 14-15.

educativo - fosse in grado di apportare notevoli benefici alla preparazione culturale degli studenti delle scuole di design. Spiega, ad esempio, come il confronto con una casistica di riferimenti progettuali storici e contemporanei connotati, oltre che da valenze estetiche, anche da caratteristiche qualitative come l'adeguatezza al proprio contesto di esecuzione e l'integrità morale nell'approccio da parte del progettista, possa stimolare i ragazzi a curare maggiormente i propri progetti personali, invogliandoli a loro volta al raggiungimento di analoghe prerogative. Egli rileva, inoltre, come lo studio della storia possa incentivare l'assimilazione di un'idea del design quale fenomeno eterogeneo e ramificato, diffuso in ogni aspetto dell'esperienza umana, responsabilizzando socialmente gli allievi nei confronti della loro futura professione e, al tempo stesso, dissuadendoli in merito all'esistenza di un improbabile canone ideale a cui la progettualità debba forzatamente essere ricondotta. In aggiunta a ciò, lo studioso sottolinea come l'acquisizione del principio storiografico secondo cui la spiegazione di un evento non può prescindere dalla sua relazione con gli ulteriori eventi che lo circondano, lo precedono e gli succedono può facilitare lo sviluppo di una mentalità progettuale flessibile, predisposta a percepire le opportunità presenti allo stato potenziale all'interno di un sistema imprescindibilmente regolato da nessi di causalità. Provando a mettere in relazione le riflessioni di Margolin con l'insieme di approcci alla pedagogia del basic design precedentemente delineati, l'eventualità che gli orizzonti disciplinari e metodologici della storia possano risultare in grado di svolgere un ruolo strumentale nei confronti di questa tipologia di insegnamenti appare sensibilmente più plausibile e concreta. È innegabile che, sotto alcuni punti di vista, l'as-

sunzione di tale prospettiva tenda ad apparire, se non propriamente contraddittoria, quantomeno di difficile gestione: in effetti, un eccessivo sbilanciamento nell'esposizione allo studio della storia rischierebbe di inibire negli allievi la capacità di sviluppare uno sguardo lucidamente critico riguardo alle condizioni del presente, persuadendoli - specialmente in relazione alla proposta di dottrine settariamente orientate - a maturare interpretazioni del mondo e della società eccessivamente rigide e parziali. D'altra parte l'opportunità di prevedere - nell'ambito della didattica propedeutica, e dunque fin dal principio del percorso di studi - un'equilibrata ma sistematica integrazione delle discipline storiche in relazione all'universo pedagogico del design sembrerebbe in grado di profilare interessanti scenari educativi: da un lato, introducendo una componente fortemente speculativa di supporto all'apprendimento di carattere tecnico e percettivo, la possibilità di formare progettisti capaci di relazionarsi con la realtà in modo maggiormente riflessivo e consapevole; dall'altro, tramite la presentazione del fenomeno del design come il risultato di un complesso sistema culturale, il vantaggio di prospettare agli allievi l'esistenza di ulteriori frontiere formative e professionali perseguibili oltre a quella di indirizzo esclusivamente progettuale. In definitiva, tramite la messa a punto di opportune strategie di implementazione curricolare, l'inserimento della storia all'interno del panorama disciplinare del basic design potrebbe configurarsi come un importante traguardo pedagogico, coerente con la volontà di emancipare tale disciplina rispetto ai pregiudizi che la ritengono un'inutile ed evitabile zavorra e consentirle invece di esprimere appieno la propria *attualità*, ovvero le molteplici opportunità che, allo stato potenziale, essa oggi offre di imparare a *vedere*.

## Lo storico del design oggi: una professione archeologica?

GIANLUCA GRIGATTI

(Ri)PARTIRE DALLE FONTI PER COSTRUIRE  
NUOVI MODELLI POIETICI

La forma interrogativa con la quale si presenta il titolo di questo contributo, anche se apparentemente sembra costruita per trasformarlo in una sorta di domanda retorica, vuole assumere, più propriamente, i caratteri di una *excusatio non petita accusatio manifesta* fortemente imputabili al background formativo da cui proviene lo scrivente.

Infatti se, come sostiene Daniele Manacorda all'inizio di *Lezioni di Archeologia* (volume in cui viene efficacemente illustrata l'anima della disciplina e, contestualmente, il lavoro dell'archeologo), l'archeologia si configura prima di tutto come «una forma mentale, un modo di guardare e sentire la realtà»<sup>1</sup> è naturale che anche l'appellativo *archeologico* assuma una nuova identità, sconfessando il significato, in questo caso sì retorico, di comportamento, situazione oppure oggetto attribuibile a un passato lontano. Ma se il passato non coincide più con l'antico, anche l'archeologia, tradizionalmente identificata come fenomeno di riconquista di quell'antico, assume sempre più le caratteristiche tipiche di uno «strumento di conoscenza in sé, castello di concetti e procedure che interrogano e portano a sintesi i più tradizionali e insie-

<sup>1</sup> D. MANACORDA, *Lezioni di Archeologia*, Roma-Bari 2010, p. VIII.

me i più nuovi sistemi di fonti», catalizzando così più velocemente la fine dell'atavico scontro tra archeologia e storia; scrive Manacorda: «Non esiste più un'età per l'archeologia e un'età per la storia. L'una e l'altra si occupano delle stesse epoche, delle stesse civiltà, curiose di tutto ciò che è stato in ogni epoca, anche ieri, anche oggi. La loro distinzione riguarda fondamentalmente il tipo di documenti che sono oggetto di studio dell'archeologo e dello storico, e quindi i metodi che si applicano per ricavare le informazioni»<sup>2</sup>. Un approccio che trova anche nella storia del design una propria concretizzazione testimoniata dalla modalità con cui il curatore della Collezione Storica del Compasso d'Oro ADI, Enrico Morteo, ha voluto interpretare la collezione stessa in occasione della mostra *Uni(ci)tà d'Italia. Made in Italy e identità nazionale 1961-2011. Cinquant'anni di saper fare italiano raccontati attraverso il premio Compasso d'Oro ADI*, ospitata a Roma nel contesto delle manifestazioni per il 150° anniversario dell'Unità dello Stato Italiano celebrato nel 2011<sup>3</sup>. Dichiarata «bene di eccezionale interesse artistico e storico» dal Ministero dei Beni, delle Attività Culturali e del Turismo, e dalla Soprintendenza Regionale per la Lombardia in seguito al Decreto Ministeriale del 22 aprile 2004 e, conseguentemente, annoverata tra il Patrimonio Culturale tutelato dalla Repubblica Italiana, la Collezione Storica del Compasso d'Oro ADI si configura come un documento in continuo divenire poiché costituita dall'intero patrimonio di oggetti, progetti e prodotti insigni e segnalati, dal 1954 a oggi, del premio Compasso d'Oro.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 13.

<sup>3</sup> *Uni(ci)tà d'Italia. Made in Italy e identità nazionale 1961-2011. Cinquant'anni di saper fare italiano raccontati attraverso il premio Compasso d'Oro ADI*, a cura di E. Morteo e A. M. Sette, catalogo della mostra, Venezia 2011.

Il Compasso d'Oro, sebbene non possa contare su un'intrinseca omogeneità dal punto di vista merceologico in virtù delle modalità con cui è stato progressivamente creato, essendo il risultato delle scelte di giurie sempre diverse ma accomunate dall'intento di valorizzazione non del bello bensì del «meglio del design italiano» in tema di innovazione tecnologica e tipologica, ricerca e sperimentazione, progressi nell'impiego dei materiali o nello sviluppo di processi di produzione e di vendita, questo apparente punto di debolezza si è trasformato via via in un'originale peculiarità, tanto da portare il curatore, nell'obiettivo di far emergere la dimensione strategica che il design ha assunto e nonostante tutto continua a mantenere nel contesto del panorama culturale italiano, ad avvalersi proprio della metodologia archeologica e in particolare della stratigrafia, rendendo così la Collezione un vero e proprio unicum nel panorama storico internazionale, come scrive lo stesso Morteo nel catalogo della Mostra: «Credo che l'immagine che meglio rappresenti l'insieme dei progetti insigniti con il Compasso d'Oro sia quella di una accumulazione ordinata o, se si preferisce, di una significativa stratigrafia della cultura industriale e progettuale italiana. [...] Ciò che l'insieme della Collezione trasmette è una visione del design complessa e articolata, in cui convivono materiali altrimenti delegati alla storia dell'industria o della ricerca scientifica, alle analisi semiologiche o alla storia del costume, alla moda o alla sfera delle sperimentazioni teoriche. Un design molto più intimamente interconnesso alle modificazioni sociali e culturali che non semplicemente deputato a gestire l'aspetto estetico delle cose e degli oggetti. In questo senso la Collezione del Compasso d'Oro assume nel suo insieme il significato di documento e testimonianza, il

cui valore trascende l'importanza delle singole scelte o delle dimenticanze compiute dalle giurie»<sup>4</sup>.

Ciò non solo si pone sulla stessa lunghezza d'onda di quanto esplicitato proprio da Manacorda a proposito dell'efficacia nell'impiego delle metodologie, la cui validità è misurabile facendo leva solo sui risultati che la loro applicazione consente di raggiungere, ma rappresenta anche la risposta più incisiva nei confronti di quell'atteggiamento fortemente critico e manifestato ancor oggi, da coloro che, adducendo l'inutilità e l'inefficacia dell'uso delle metodologie archeologiche all'età più contemporanea, forse dimenticano di considerare che la vera discriminante tra una fonte che possa, o meno, definirsi archeologica non risiede tanto in ciò che venga recuperato con una tecnica (come ad esempio lo scavo) bensì in quanto possa essere studiato con un metodo archeologico. «In altre parole posto il problema storico che interessa, occorre vedere se il potenziale informativo delle testimonianze materiali, che per loro frequente non intenzionalità sono intrinsecamente diverse dalla maggioranza delle fonti scritte, sia effettivamente significativo e in grado di soddisfare il desiderio di conoscenza»<sup>5</sup>. Indirizzo di ricerca che se da un lato, seppur involontariamente, sembra trarre le mosse dalle parole del filosofo e storico delle idee Paolo Rossi Monti, il quale nel corso dei suoi insegnamenti esortava gli storici a (ri)cominciare a lavorare partendo direttamente dalle fonti; dall'altro, proprio perché facente leva su un periodo come quello attuale, questi stessi insegnamenti sono in grado di sprigionare tutta la loro efficacia.

<sup>4</sup> E. MORTEO, *Sei pretesti per una collezione in divenire*, in *Uni(cità) d'Italia*, cit., pp. 51-52.

<sup>5</sup> D. MANACORDA, *Lezioni di Archeologia*, cit., p. 13.

Oggi, infatti, nonostante la notevole proliferazione di fonti consenta di affrontare meglio rispetto ai periodi precedenti le *grandi questioni*, pare trasparire un cortocircuito alimentato dall'apparente assenza delle questioni stesse, pervicacemente surclassate da una notevole mole di analisi che, pur dettagliate, operano nel contesto di un range temporale estremamente circoscritto, come denuncia Roberto Balzani presentando, dalle colonne di «Domenica / Il Sole 24 Ore», *The History Manifesto* documento redatto da Jo Guldi e David Armitage. «Perché avviene ciò?», si chiede Balzani riportando uno dei quesiti intorno a cui si interrogano i due storici anglosassoni<sup>6</sup>. Posto il suo ragionamento nel solco tracciato dalle parole di Armitage egli risponde attribuendo il motivo dell'affermazione dello *short-termism* alla messa in discussione dell'utilità sociale dell'intellettuale-umanista<sup>7</sup>, a cui si contrappone con *The History Manifesto*: «Il ritorno in grande stile non solo della *longue durée* / cioè di una lettura storica che assuma strutturalmente la grande scala temporale come elemento significativo / ma anche di una rivoluzione culturale in grado di ricollocare il nesso passato-presente-futuro

<sup>6</sup> R. BALZANI, *Storici, fate grandi domande*, in «Domenica / Il Sole 24 Ore», 22 febbraio 2015, n. 52, p. 25.

<sup>7</sup> Sul ruolo sociale dell'intellettuale umanista, e in particolare sul figura dello storico vedi T. DETTI, *Lo storico come figura sociale*, relazione presentata al convegno «L'organizzazione della ricerca storica in Italia», convocato dalla Giunta Centrale per gli Studi Storici in occasione delle celebrazioni per l'ottantesimo anniversario di fondazione della Istituzione, svoltosi a Roma il 16-17 dicembre 2014 (Il documento è visibile al sito: <http://www.gcss.it/portfolio/oggi-storia/>). Attualmente la necessità di professionalità dotate di cultura umanistica sta investendo anche il campo della cultura d'impresa, con particolare riferimento alle figure dell'ingegnere-filosofo, dell'imprenditore e manager filosofi, come trapela nel libro di A. CALABRÒ, *La morale del tornio*, Milano 2015, pp. 41-42.

su basi utili alla progettazione di una vita sostenibile per il genere umano»<sup>8</sup>.

Oggi più che mai si avverte da più parti la necessità di una cultura umanistica e più precisamente di una cultura storica poggiante su basi solide e capace di concretizzarsi in uno sguardo che, come suggerisce Simonetta Fiori, «riesca a trapanare il muro del tempo. [perché] La Storia, quella grande e terribile, si è riappropriata del mondo (qualora l'avesse mai abbandonato). E cresce la necessità di una disciplina che sappia interpretarla»<sup>9</sup>. Una disciplina in cui sia possibile ravvisare quanto tratteggiato da Alessandro Pagnini a proposito della moderna epistemologia «sempre più distante da una ricerca di fondamenti assoluti, sempre più sensibile ai contesti e alle diverse forme di conoscenza; sempre più filosofia (nel senso di riflessione anche storica sui concetti) e sempre meno dottrina»<sup>10</sup>. In ciò consiste la costruzione di nuovi modelli poietici: autentiche piattaforme per la formulazione di nuove ipotesi le quali, per quanto riguarda il campo in esame, potrebbero sintetizzarsi in un interrogativo: *che cosa chiedere allo storico del design?*

#### CHE COSA CHIEDERE ALLO STORICO DEL DESIGN?

La lettura di un titolo simile catalizzerà nella mente del lettore l'accostamento a un altro molto più autorevole sia per quanto riguarda l'argomento trattato, sia per quel che concerne la caratura dell'autore. Il riferimento è, naturalmente,

<sup>8</sup> R. BALZANI, *Storici, fate grandi domande*, cit.

<sup>9</sup> S. FIORI, *Sfida alla storia*, in «Repubblica», 14 settembre 2014, n. 497, p. 26.

<sup>10</sup> A. PAGNINI, *A caccia di conoscenze*, in «Domenica - Il Sole 24 Ore», 15 ottobre 2006 (recensione al libro di N. VASSALLO, *Filosofia delle conoscenze*, Torino 2006).

a *Que demander à l'histoire?*: piccolo, solo per il numero delle pagine, ma fondamentale saggio in cui Marc Bloch affrontò, nel 1937, una sfida epistemologica che avrebbe spaventato chiunque, poiché incentrata sulla giustificazione dell'utilità della disciplina storica<sup>11</sup>.

Al fine di scongiurare l'iniziale timore che un argomento di tale portata stava generando in lui, e dopo aver perorato, nei confronti di quell'autorevole uditorio, una personale *captatio benevolentiae*, visto che la prova a cui doveva sottoporsi rappresentava un vero e proprio esame di coscienza pubblico (ignorando però che questo frangente avrebbe contraddistinto anche successivamente la sua biografia scientifica allorché la medesima domanda, innocente ma al contempo devastante, gli sarà posta dal figlio: «Papà, spiegami a che cosa serve la storia?», e la cui risposta sarebbe stata articolata nel suo capolavoro *Apologie pour l'histoire ou Métier de l'historien*<sup>12</sup>), Bloch, per sostanziare il ragionamento, focalizzò subito l'attenzione su un'argomentazione che, a primo acchito, potrebbe apparire foriera di attacchi polemici soprattutto da parte dei fruitori della storia, ma invece costituisce uno dei punti cardini della sua riflessione: la costruzione dell'ipotesi. «Se la storia, come strumento di conoscenza, spesso è stata screditata è perché sovente è stato chiesto ad essa quanto per definizione non poteva né doveva dare». A suo parere: «La lezione più importante del passato consiste nel suggerirci un avvenire molto differente dal passato e nel permetterci di intravedere quelle che all'incirca saranno le differenze». E in

<sup>11</sup> M. BLOCH, *Che cosa chiedere alla storia?*, a cura di G. G. Merlo e F. Mores, Roma 2014 (ed. or. *Que demander à l'histoire?*, in «Centre polytechnicien d'études économiques», n. 34, Parigi 1937, ora M. BLOCH, *Mélanges historiques*, Parigi 1963, pp. 3-15).

<sup>12</sup> M. BLOCH, *Apologie pour l'histoire ou Métier de l'historien*, Parigi 1949.

tal senso precisa: «In una parola non esiste definizione della storia migliore di questa: la storia è la scienza del cambiamento e, sotto molto riguardi, una scienza delle differenze»<sup>13</sup>. Sono passati quasi ottant'anni da quel 1937, eppure la valenza di quelle parole non solo non è stata per nulla scalfita dallo scorrere del tempo ma, concorrendo a rappresentare una delle basi più efficaci per giustificare il sostegno all'approccio archeologico precedentemente illustrato e coincidente non nel disporre della storia per parlare degli oggetti bensì nell'avvalersi degli stessi oggetti come autentici *fossili guida* del comportamento umano<sup>14</sup> per raccontare la storia, rafforza ancor più quanto esplicitato da Maurizio Vitta: «La questione del design si presenta oggi come un problema storiografico, prima ancora che come tema di ricerca. [...] Fare la storia del design significa dunque progettare ogni volta una metodologia storica capace di portare strumenti d'indagine e di giudizio allo stesso livello di complessità e articolazione della materia da trattare. Non sarebbe quindi improprio capovolgerne la prospettiva e considerare la storia del design come momento di un rinnovato design della storia, ovvero

<sup>13</sup> *Ibid.*, pp. 43, 46, 50.

<sup>14</sup> Una spiegazione efficace del concetto di fossile guida è riportata da Daniele Manacorda che, attingendo alle *Prime lezioni di Psicologia* di Giovanni Jervis, scrive: «Prendendo in prestito il lessico degli psicologi potremmo forse dire che l'archeologia, in un certo senso, "si occupa di come gli essere umani hanno costruito il loro comportamento, hanno comunicato e costruito conoscenza". I resti di cui si occupa l'archeologia sono quindi in certa misura i fossili del comportamento umano, delle infinite azioni prodotte dagli abitanti di questo pianeta. Sono ciò che è rimasto, che è solo una porzione infinitesima della realtà, perché l'osservazione archeologica non può fare a meno di pensare anche al perduto, a ciò che è stato e non è rimasto, come l'impeto dei cavalli a Waterloo o il lampo della bomba che distrusse Hiroshima, o gli sguardi dei nativi d'America verso le caravelle di Colombo». D. MANACORDA, *Lezioni di Archeologia*, cit., p. 18.

di un progetto culturale capace di definire gli strumenti, le metodologie, i paradigmi di una riflessione critica in grado di dar conto del nuovo panorama culturale, economico e sociale nel quale il design si colloca attualmente. In questo senso è lecito affermare che la storia del design propone, in prima istanza, la questione del design della storia»<sup>15</sup>. Parole che sembrano porsi come il naturale completamento di quanto tracciato nel 1991 da Vanni Pasca che, intervenendo al primo convegno internazionale di studi storici sul design incentrato sul tema *Design: storia e storiografia*, disse: «Piuttosto che interrogarsi su cosa sia, il design dovrebbe avviare un lavoro di ricostruzione dei modi e delle norme con cui, nelle varie fasi storiche, il concetto di design si è rappresentato, tenendo conto di come esso implichi anche il definirsi della figura del designer e del suo ruolo»<sup>16</sup>.

Analogamente allo stratigrafo che proprio in virtù della sua capacità di saper distinguere in qualsiasi stratificazione gli strati, le superfici di strato (interfacce) e le superfici in sé, trasforma l'articolazione di un'opaca stratificazione in una chiara stratigrafia<sup>17</sup>, anche lo storico del design si trova davanti a un territorio vasto e mal delimitato che dovrà pazientemente percorrere, esplorare, conoscere, e di fronte al quale, per assumere meglio: «L'abito e il comportamento dello storico», seguendo efficacemente il suggerimento di Enrico

<sup>15</sup> M. VITTA, *Il design e l'analisi multidisciplinare*, in *Il design e la sua storia. Primo convegno dell'Associazione italiana degli storici del design. Triennale di Milano - 1-2 dicembre 2011*, Milano 2013, p. 33.

<sup>16</sup> V. PASCA, *Design: storia e storiografia*, in *Design: storia e storiografia. Atti del I Convegno Internazionale di Studi Storici sul Design*, a cura di V. Pasca e F. Trabucchi, Milano 1991, p. 20.

<sup>17</sup> A. CARANDINI, *Storie della terra*, Torino 1991, pp. 25-30.

Castelnuovo<sup>18</sup>, potrà far leva proprio su quell'atteggiamento «perplessamente convinto e lentamente frettoloso»<sup>19</sup> tipico dell'archeologo. Solo così potrà tenere conto integralmente: «Dei diversi agenti e delle diverse forze [...] in campo» senza privilegiarne alcuno ma «restituendo il ruolo e l'interazione [...] arrivare a una storia totale del design»<sup>20</sup>.

Camminare lungo le interfacce mettendo in evidenza le differenze per (ri)portare a galla la complessità del territorio che si trova ad indagare, a fronte di un'idea di complessità da intendersi nel proprio significato etimologico di *complexus*, ovvero «ciò che è tessuto insieme»: così potrebbe sintetizzarsi il percorso di ricerca dello storico del design a cui, però, è necessario aggiungere la perseveranza di una consapevolezza che, come riporta Bloch citando quanto espresso dal sociologo Émile Durkheim, induce chi voglia conoscere il presente, prima di tutto a distaccarsene, per non incorrere nel rischio tipico di chiunque si limiti esclusivamente all'attualità: non capirla, come ammoniva Michelet<sup>21</sup>.

Quanto appena indicato non solo sembra rimandare alle considerazioni di Bernardo Secchi che, nonostante siano mutate dall'analisi della città contemporanea, possono efficacemente applicarsi anche al contesto in esame<sup>22</sup>, ma por-

ta in auge quanto ribadito da Fulvio Carmagnola che, con riferimento all'importanza assunta attualmente dalla storia del design, la subordina alla capacità di prendere coscienza delle rotture, le interfacce precedentemente indicate. Una prospettiva che Michel Foucault definiva «genealogica»<sup>23</sup>, ma alla luce di quanto fin qui indicato si potrebbe tranquillamente definire *archeologica*.

«La storia è una e continua o dobbiamo necessariamente dividerla in età e periodi?», si chiedeva Jacques Le Goff ne *Il tempo continuo della storia*, il suo ultimo saggio non a caso considerato, da molta parte della critica, un autentico testamento scientifico. E così rispondeva: «Periodizzare la storia non è mai un atto neutro o innocente. Periodizzare la storia è a sua volta un appassionante tema di storia»<sup>24</sup>.

Nel rispondere, pertanto, alla domanda posta all'inizio di questa seconda parte - che cosa chiedere allo storico del design? - è possibile affermare che oggi allo storico del design venga chiesto di ritornare ad affrontare le grandi questioni ripartendo dalle fonti, le quali, potranno essere analizzate perseguendo un'attitudine allo sguardo più archeologica, così da catalizzare in maniera più efficace l'esercizio alla

<sup>18</sup> E. CASTELNUOVO, *Per una storia del design*, in *Storia del disegno industriale*, a cura di ID., Milano 1990, vol. I, pp. 11.

<sup>19</sup> A. CARANDINI, *Storie della terra*, cit., p. 13.

<sup>20</sup> E. CASTELNUOVO, *Per una storia del design*, in *Storia del disegno industriale*, cit., p. 11.

<sup>21</sup> M. BLOCH, *Che cosa chiedere alla storia?*, cit., p. 62.

<sup>22</sup> «Paradossalmente la città contemporanea è il luogo della non contemporaneità, perché rifiuta il tempo lineare, la successione ordinata di cose, di eventi e comportamenti disposti lungo la linea del progresso come è stato immaginato dalla cultura moderna. Nella città contemporanea si rappresenta una forma del tempo diversa da quella della città moderna. Ciò che nella frammissione della

città contemporanea diviene evidente è l'anacronismo, "la violazione del corso del tempo, della sua successione cronologica" (citando Enzensberger). Così la frammissione ci ha abituato a osservare la città contemporanea con l'occhio dell'archeologo; a comprendere che i diversi strati storici, il centro antico, la città moderna, le sue periferie, la frammentazione e dispersione della città contemporanea, si sono tra loro mescolate come dopo un movimento tellurico: ciò che troviamo alla superficie non è detto sia lo strato più recente, ciò che troviamo dopo lunghi scavi non è detto sia quello più antico», B. SECCHI, *Prima lezione di urbanistica*, Roma/Bari 2000, p. 80.

<sup>23</sup> F. CARMAGNOLA, *Design ed estetica oggi*, in *Il design e la sua storia*, cit., p. 57.

<sup>24</sup> J. LE GOFF, *Il tempo continuo della storia*, Roma/Bari 2014, p. IX (ed. or. *Faut-il vraiment découper l'histoire en tranches?*, Parigi 2014).

periodizzazione della storia. Pratica che risulta, attualmente, estremamente necessaria poiché ha per oggetto, tra gli altri, la ricostruzione dell'identità stessa della professione dello storico del design e, conseguentemente, della sua formazione.

#### VERSO LA FORMAZIONE DI UN NUOVO PROFESSIONISTA DELLA RICERCA

Nel 1991 presentando al Convegno internazionale «Cities and Ports» una relazione dal titolo *La ricerca dell'identità*, Edoardo Benvenuto ammoniva il proprio uditorio riguardo la difficoltà nell'interpretazione del significato profondo degli avvenimenti da parte di coloro che ne fossero stati contemporanei: «Una miriade di motivazioni ragionevoli, ora contingenti e pratiche, ora improntate a fasciose idealità, consente certamente di descrivere lo svolgimento, di apprezzare le intenzioni dichiarate, di prevedere l'ulteriore sviluppo di quello che sta accadendo. Ma ciò che si nasconde sotto la crosta della fenomenologia, ciò che affiorerà alla lunga, traendo le proprie connotazioni dal momento storico nel quale il processo si manifesta, non riesce ad essere catturato dai testimoni oculari che in tal momento storico sono immersi»<sup>25</sup>. Benché consapevoli di tali difficoltà, giunti a conclusione di questo contributo, non possiamo esimerci dal provare ad affrontarle ugualmente, soprattutto perché la ricerca di una nuova identità, citando il titolo dell'intervento, sta investendo anche una figura professionale come quella dello storico del design, divenuta ormai oggetto di un'autentica rivoluzione copernicana. A chiunque voglia intraprendere questo percorso professionale non sarà sfuggito come esso si

<sup>25</sup> E. BENVENUTO, *La ricerca dell'identità*, in *Cities and Ports*, a cura di M. Caselli e O. Lemaire, Genova 1991, pp. 63-65.

stia sempre più caratterizzando per la presenza di elementi che, sebbene si possano considerare componenti naturali di un'attività fondata sulla ricerca mediante una formazione alla ricerca, oggi e ancor più in futuro, stanno contribuendo ad alienare il campo d'azione del naturale ambito accademico con esplorazioni verso territori più familiari a realtà *libero-professionali*, come testimoniano le fattispecie contenute nei Comunicati che, da quello di Berlino del 2003<sup>26</sup> al Bergen del 2005<sup>27</sup> poi sfociato nei famosi Principi di Salisburgo<sup>28</sup> pubblicati sempre nel 2005, sanciscono in maniera evidente il progressivo spostamento della conoscenza consolidata durante la formazione dottorale verso mercati occupazionali più ampi rispetto a quelli strettamente accademici.

Di fronte a questo cambio di prospettiva e in particolare all'inerzia che, in molti casi continua a rendere farraginoso l'azione delle strutture accademiche dell'alta formazione universitaria italiana, il ruolo che potrebbe essere svolto dal mondo associativo risulta fortemente strategico, soprattutto dal punto di vista pedagogico poiché concorrerebbe alla formazione di una mentalità nuova da parte del professionista della ricerca e più vicina a quella del libero professionista, attinta direttamente dal programma di *fundraising*, anima costituente delle stesse realtà associative<sup>29</sup>. Il termine *fundraising* viene tradizionalmente tradotto in italiano attraverso l'espressione «raccolta fondi», ma tale locuzione non riesce a esprimere totalmente la portata del reale significato

<sup>26</sup> [http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read\\_cnt&id\\_cnt=6067](http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6067).

<sup>27</sup> *Ibid.*

<sup>28</sup> [http://www.sssup.it/UploadDocs/3893\\_PrincipiSalisburgo\\_Dottorato.pdf](http://www.sssup.it/UploadDocs/3893_PrincipiSalisburgo_Dottorato.pdf).

<sup>29</sup> V. MELANDRI, *Manuale di fundraising. Fare raccolta fondi nelle organizzazioni non profit e negli enti pubblici*, Santarcangelo di Romagna 2012.

contenuto nell'espressione inglese. Il verbo *to raise*, infatti, non è soltanto sinonimo di «raccolgere, ricevere o accettare» (espressione che in tal caso avrebbe avuto un'accezione più corretta con l'ausilio dei verbi *to collect* o *to receive*), ma racchiude in sé anche il significato di «accrescere, procurare, sollevare, far salire, elevare e addirittura far risorgere». Questa considerazione induce ad avvicinarsi al *fundraising* con l'atteggiamento illustrato da Martin Heidegger in *Sentieri Interrotti* quando si sottolinea come, malgrado una traduzione si definisca semplicemente letterale, ciò non significa che sia totalmente aderente a quanto venga detto o scritto. In una traduzione la valenza della fedeltà può ritenersi realmente autentica solo quando le parole usate parlano il linguaggio dell'argomento in oggetto<sup>30</sup>. Il *fundraising*, quindi, non corrisponde a una questua perché il suo nucleo centrale non coincide con una richiesta, quella del denaro, bensì con un percorso: un percorso di sviluppo che un soggetto decide di compiere per giungere al conseguimento del proprio obiettivo, e le cui azioni, specificamente orientate in tal senso, devono rendere il percorso stesso sostenibile.

Pertanto, la costruzione di un progetto di *fundraising* si pone nel novero di quelle azioni che se da un lato potrebbero ascrivere nella casistica di un design forse più implicito che palese, dall'altro lo pongono a pieno titolo tra le metodologie del design strategico, un design che per sua natura «sa interpretare la complessità cogliendone strutture di senso, sa indicare una strada rendendola visibile, sa comunicare e gestire i processi di condivisione delle scelte dentro l'organiz-

zazione», come evidenzia Francesco Zurlo<sup>31</sup>. Parole perfettamente collimanti con gli intenti dell'Associazione italiana degli storici del design i cui obiettivi, fin dalla sua costituzione, risiedono nella ricerca, promozione, valorizzazione e diffusione degli studi storici del design in Italia: attività che in un frangente come quello attuale risulta quanto mai fondamentale sviluppare e consolidare, così da contrastare la perdita dei riferimenti, la latitanza del concetto d'identità, l'abbandono dello studio della Storia sia nel contesto produttivo, sia in quello progettuale.

<sup>30</sup> M. HEIDEGGER, *Sentieri Interrotti*, Firenze 1968 (ed. or. *Holzwege*, Frankfurt a. M. 1950).

<sup>31</sup> F. ZURLO, *Design Strategico*, in *Enciclopedia Italiana XXI Secolo | Gli Spazi e le Arti*, a cura di L. Sacchi, Roma 2010, p. 506.

# Il progetto grafico e gli archivi manifesti

FRANCESCO ERMANNO GUIDA E LUCIANA GUNETTI

## PREMESSA

In Italia, se si guarda all'esperienza della Pubblica Utilità e ai suoi autori, alla precisazione in quegli stessi anni della nozione di comunicazione visiva come disciplina, alla nascita della storicizzazione, e successivamente della Carta del Progetto e della Facoltà del Design al Politecnico di Milano (oggi ridenominata Scuola del Design), ci si chiede come mai non si sia sviluppata l'idea di una cultura del design grafico che includa la promozione e la storicizzazione del progetto grafico attraverso le pubbliche istituzioni. La pratica culturale dei singoli - Steiner, Fronzoni, Noorda ad esempio - e la *design education* (tutta) hanno generato un *design thinking* che oggi non è né pensiero né design, dal momento che il contesto è cambiato e ci si trova nel *context of un-sustainability*. Ed è in questo nuovo contesto che la storia diviene e deve divenire ancor di più cultura. Una cultura che lavora oggi con l'artificiale, nel senso che il lavoro culturale deve concentrarsi con attenzione al divenire del futuro costruendo delle micro-storie che consentano di rileggere la storia «ufficiale» o di reinterpretarla. L'idea di microstoria cui si fa riferimento è infatti quella che nell'osservare e studiare, mediante le fonti, singole vicende, consenta nel ridurre la scala dell'osservazione di fornire interpretazioni e letture di un quadro più ampio.

## CONSIDERAZIONI PER NUOVE FORME NARRATIVE

Dai due mondi della professione e dell'accademia e di tutto quell'apparato del design come cultura (*design as culture*) emerge l'esigenza di una critica culturale per il design che vada nella direzione più generale del termine *sustainability* adottato da Tony Fry<sup>1</sup> e in particolare si concentri sulla *Sustainability as a Project of History* di cui ha parlato recentemente Dilnot<sup>2</sup>. È necessario - se non urgente - fare una riflessione sul contributo della storia e della critica per un design sostenibile su di un asse che va dalle *social sciences* alle *humanities* e viceversa, come sta accadendo nel mondo anglosassone, al fine di contribuire alla crescita della realtà scientifica e professionale italiana.

In Inghilterra già Henry Cole nell'Ottocento capì che il design era parte di una cultura che includeva scuole, giornali, mostre, musei e la pratica stessa del design. Tra le istituzioni pubbliche l'archivio ha il potenziale, secondo Margolin<sup>3</sup>, per diventare promotore dinamico dei suoi contenuti per differenti pubblici; non deve solo digitalizzare le immagini delle collezioni per averle online e gestite dai database, ma dovrebbe curare le esposizioni, in forme narrative che contribuiscano alla conoscenza storica del design. Il ruolo della narrazione è inteso come una strategia per la sostenibilità emotiva in una contemporanea comunità di utenti, e

<sup>1</sup> T. FRY, *Design Futuring: Sustainability, Ethics and New Practice*, Londra 2009.

<sup>2</sup> C. DILNOT, *Sustainability as a Project of History*, in «Design Philosophy Papers», luglio 2011, n. 2, pp. 103-155.

<sup>3</sup> V. MARGOLIN, *Archive and the Historical Consciousness*, lezione per l'inaugurazione del CDD-Centre de Documentació di Valencia, in *Investigación en torno al diseño*, CDD-Centre de Documentació IMPIVA Disseny, Valencia 2009, pp. 195-199.

ha il potenziale per far nascere progetti di collaborazione. Il superamento del *reflective practioner* di Donald Schön è auspicabile affinché la conversazione riflessiva da compiere sia organica al contesto e alla situazione contemporanea che sono cambiati: siamo nel *context of un-sustainability* e del *design thinking* (come enunciato da Manzini e altri) che non è né pensiero né design. La *forma* della nuova conoscenza prima identificata nella *knowledge* e nel *thinking*, per Clive Dilnot si centra sull'*understanding* e il *learning*.

In Italia, dove il vuoto di pubblicazioni e conferenze sulla storia del progetto grafico si è solo parzialmente colmato negli ultimi anni, diviene indispensabile, ancor prima di scrivere delle storie sulla disciplina, ricostruire in modo adeguato il sistema degli archivi, di quei materiali e documenti che sono alla base di qualsiasi contributo di scrittura critica, documentazione e narrazione storica<sup>4</sup>. Costruendo dei percorsi di ricerca, comprensione (*understanding*) e apprendimento (*learning*) per ricercatori, studiosi, curatori che attraverso il dialogo, la critica e lo scambio, possano produrre forme critiche di ricerca sulle fonti conservate nei luoghi della ricerca / fondazioni, archivi, biblioteche, musei / per il design e il progetto grafico in particolare.

L'attualità di una simile riflessione è confermata dal simposio e workshop «Mapping Graphic Design History in Switzerland» ospitato nel 2014 dalla Hochschule der Künste Bern, poi traslato come progetto di ricerca *in progress* in un sito web intesto come una piattaforma social che vuole contribuire alla costruzione di nuove pubblicazione e mostre, ponendosi come

<sup>4</sup> Per una puntuale e attuale lettura dello stato del sistema degli archivi italiani relativi al progetto grafico si rimanda a F. BULEGATO, *La grafica italiana negli archivi*, in «Progetto Grafico», n. 24, autunno 2013, pp. 92-105.

*teaching tool* per editori e musei<sup>5</sup>. È l'inizio di una scrittura in forma digitale della storia, basata sulla ricerca storiografica e gli *editorial and curatorial studies* che ricostruisce in maniera estesa le scritture della moderna storia del progetto grafico svizzero coinvolgendo istituzioni museali come il Museum für Gestaltung di Zurigo e le sue collezioni.

Nell'introduzione all'evento si cita Fallan nel riproporre l'idea centrale, che condividiamo interamente, che la storia del progetto grafico oggi è «a service subject in design education and an academic research subject»<sup>6</sup>. In Svizzera, e del resto anche in Italia, le discussioni sulla storia disciplinare sono state da tradizione condotte da storici dell'arte ed esperti appartenenti a organizzazioni (come le associazioni professionali) e da professionisti formatisi sul campo. Tuttavia, con la nascita delle università con corsi in design (in Svizzera le università di arte e design), il campo ha iniziato a essere di interesse per ricerche accademiche pur con la mancanza di strutture di formazione alla ricerca, di confronto e scambio<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> Si veda <http://mappingswissgraphicdesignhistory.ch/symposium>.

<sup>6</sup> Si veda K. FALLAN, *De-Tooling Design History: To What Purpose and for Whom Do We Write?*, in «Design and Culture», n. 5, marzo 2013, pp. 13-19. L'autore intende quindi il progetto grafico come «un soggetto a servizio nell'educazione sul design e oggetto di ricerca accademica».

<sup>7</sup> «In Switzerland, discussions on Graphic Design History have traditionally been led by practitioners, by art historians and expert organizations, and by professionals within practice-based design education. However, with the establishment of Swiss Universities of the Arts and Design, the field has begun to shift towards more academic research projects, yet it still lacks structures for research training, discussion and exchange» («In Svizzera, discussioni sulla storia del progetto grafico sono state condotte usualmente da professionisti, storici dell'arte e organizzazioni di esperti. Tuttavia, con la creazione delle università svizzere di arti e design, il campo disciplinare ha iniziato a essere di interesse per ricerche e progetti accademici, nonostante sia ancora debole di strutture di formazione alla ricerca, al confronto e allo scambio»). Si vedano

In particolare Teal Triggs nel suo intervento, intitolato (*Re*) *Mapping Futures: Graphic Design History, Research and Education*, sottolinea come l'importanza degli archivi del progetto grafico all'interno delle scuole stia aumentando di visibilità e stia definendo che cosa può essere una storia della professione e il suo *pedagogical framework*. La studiosa propone di esplorare le potenzialità di questi tipi di archivi di essere «an intersection for re(mapping) a future for graphic design history, research and education»<sup>8</sup>. Tale argomentazione si basa sul lavoro di Keith Jenkins che in *Rethinking History*<sup>9</sup> suggerisce l'idea che la storia sia un *field of force*, quindi aperta a una serie di modalità di interpretazione da parte di chi se ne occupa, ciascuna motivata da una intenzione dichiarata. La Triggs sostiene infatti che la storia del progetto grafico sia qualche cosa di più di una storia di oggetti grafici: è una storia di narrazioni formulate analizzando processi, produzioni, rapporti con la società e quindi più orientata verso una idea di *discourse*.

In tal senso gli archivi possono effettivamente essere determinanti per tracciare nuove forme di discorso, nuove narrazioni. E può essere altrettanto determinante considerare valido un approccio metodologico tipico del microstorico. Che implica una forma narrativa, nella riduzione della scala di osservazione, che consente di mettere in relazione aspetti differenti di uno specifico ambito e anche di approfondire

gli abstract del simposio «Mapping Graphic Design History in Switzerland» pubblicati online, <http://mappingswissgraphicdesignhistory.ch/symposium>.

<sup>8</sup> «Una intersezione per ri(mappare) un futuro per la storia del progetto grafico, per la ricerca e la formazione», in <http://mappingswissgraphicdesignhistory.ch/symposium>.

<sup>9</sup> K. JENKINS, *Re-thinking History*, Londra 2003.

la complessità di singole relazioni entro uno scenario sociale e, per quanto ci riguarda, disciplinare<sup>10</sup>.

## AIAP E IL CENTRO DI DOCUMENTAZIONE SUL PROGETTO GRAFICO

In questo quadro, portando l'attenzione al contesto italiano, è opportuno menzionare il ruolo che sta svolgendo AIAP (l'Associazione italiana design della comunicazione visiva, attiva dal 1945, pur se con differenti denominazioni), che ha promosso e promuove tutt'ora molteplici iniziative, mostre, seminari e incontri funzionali a costruire storie critiche sul progetto grafico. AIAP dal 1992 ha attivato la Galleria AIAP, l'unico spazio stabile in Italia dedicato al progetto grafico, la cui naturale evoluzione a partire dal 2009 è stata la costituzione del Centro di Documentazione sul Progetto Grafico (CDPG / AIAP)<sup>11</sup>. Queste attività associative hanno come obiettivi la valorizzazione della professione del progettista grafico, l'analisi, la ricerca e lo studio sui materiali di progetto. Attività ritenute strategiche per l'Associazione che ha come prerogativa quella di promuovere nuovi strumenti di approfondimento, informazione e formazione sulla professione. Un lavoro culturale rivolto non solo all'interno, verso i soci, ma anche se non soprattutto all'esterno, al fine di arricchire il sistema del design nel suo complesso. Mario Piazza, in quello che può essere considerato il documento fondativo del Centro, sostiene che «produrre cultura per la professione è un corollario indispensabile per le asso-

<sup>10</sup> Si veda S. G. MAGNUNSSON, *What Is Microhistory?*, 2006, pubblicato online all'indirizzo <http://historynewsnetwork.org/article/23720>.

<sup>11</sup> Per tutte le informazioni, ma soprattutto per una prima consultazione degli archivi, dei fondi e delle collezioni conservate presso il CDPG / AIAP, si faccia riferimento a <http://www.aiap.it/cdpg>.

ciazioni», ma ancor più lo è «il tema dei contenuti, ovvero delle culture che modellano l'agire professionale e il campo della grafica»<sup>12</sup>.

Il CDPG / AIAP è «un luogo, soprattutto è un'idea, in cui i materiali raccolti che testimoniano una determinata, per quanto multiforme, attività - come è possibile intendere il progetto di comunicazione visiva oggi -, vengono conservati e soprattutto resi disponibili per riletture critiche e nuove interpretazioni. Il Centro non è un deposito in cui i materiali (in massima parte cartacei) rischiano di marcire, piuttosto è un organismo dinamico in cui le testimonianze conservate devono diventare nodi per la costruzione di percorsi storici e stimoli per nuovi progetti»<sup>13</sup>. Il Centro è oggi articolato in un Archivio Storico del Progetto Grafico, in una Biblioteca e in una Galleria. L'Archivio testimonia la ricchezza della produzione progettuale e promuove ricerche che sfociano in attività di valorizzazione, attraverso mostre e pubblicazioni, suggerendo percorsi di indagine inediti. In particolare presso l'Archivio Storico sono conservati singoli archivi (oltre quello associativo, vi si trovano quelli intestati a Ilio Negri, Daniele Turchi e Massimo Dolcini), fondi (intestati a singoli progettisti, noti e meno noti, quindi disponibili per ricerche e narrazioni microstoriche) e collezioni (di fatto premessa per ricerche tematiche in ambito editoriale e tipografico). Dal 1992, con la mostra dedicata ad A.G. Fronzoni, la Galleria AIAP ha articolato il proprio programma in tre direzioni che hanno prevalentemente riguardato: la documentazione e la riflessione sull'attualità del progetto grafico

<sup>12</sup> Si veda M. PIAZZA, *Culture, professione e associazione*, 2009, pubblicato online all'indirizzo <http://www.aiap.it/cdpg?current=11755>.

<sup>13</sup> F. E. GUIDA, *Documentare. Narrare. Valorizzare*, in M. Piazza, *La grafica del Made in Italy. Comunicazione e aziende del design 1950-1980*, Milano 2012, pp. 5-7.

e sul mestiere di grafico, sia in una dimensione storica sia in relazione ad aree e a settori di specializzazione del campo professionale sia all'indagine sullo stato dell'arte e agli scambi internazionali; la documentazione in termini di espressione qualitativa del lavoro degli associati; la documentazione e l'esposizione di lavori sperimentali, di ricerca ed innovazione nel campo disciplinare e professionale. A partire dal 2009 le attività del CDPG / AIAP hanno fortemente orientato le attività espositive, di documentazione e valorizzazione verso nuove narrazioni micro-storiche. Con un «Libro al mese», mostra dedicata alla grafica editoriale di Bruno Munari per il Club degli Editori, si è avviato un percorso di rilettura e re-interpretazione dei contributi di maestri e grafici meno noti o studiati, sia in chiave monografica che contestuale. Si pensi ai progetti «La grafica del Made in Italy» e «On the road: Bob Noorda, il grafico del viaggio», i cui cataloghi sono stati segnalati nell'ADI Index, edizioni 2011 e 2012. L'uno che ricostruisce il contributo della cultura professionale al successo delle aziende del boom economico italiano; l'altro che rilegge il lavoro di un maestro come Bob Noorda attraverso il ventennale progetto per il Touring Club Italiano<sup>14</sup>. Ma anche al progetto «Il segno continuo» dedicato a una professionista, nonché artista e calligrafa, Simonetta Ferrante, che ha consentito di introdurre il tema della necessità della rilettura del progetto al femminile, in chiave storica. Tema di attualità anche a livello internazionale<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Si vedano M. PIAZZA, *La grafica del Made in Italy*, cit. e C. FERRARA e F. E. GUIDA, *On the road. Bob Noorda, il grafico del viaggio*, Milano 2011.

<sup>15</sup> L. GRAZZANI e F. E. GUIDA, *Il segno continuo. Simonetta Ferrante. Grafica tra arte, calligrafia e design*, Milano 2011. Nel volume, a proposito della rilettura dei contributi delle designer di comunicazione visiva, si veda in particolare D. PISCITELLI, *Guida della donna intelligente*, pp. 19-28. Sull'attualità della pubbli-

In tempi più recenti il Centro ha avviato una serie di esposizioni supportate da un nuovo progetto editoriale in sedicesimo denominato Folders per valorizzare in forma sintetica i singoli archivi e fondi<sup>16</sup>, aprendo quindi ulteriori spiragli per ricerche più approfondite, alcune delle quali attivate dall'esterno o mediante tesi di laurea.

In Italia, oggi, si può affermare che associazioni come l'AIAP e università e centri di ricerca come il Politecnico di Milano (con l'Archivio Steiner, oggi accorpato all'Area Servizi Bibliotecari di Ateneo) e lo IUAV (presso il cui Archivio Progetti sono depositati archivi di designer e progettisti grafici come Diego Birelli ma anche quello relativo ai progetti e agli allestimenti della Biennale di Venezia, per citarne un paio), come è accaduto da più di vent'anni in Gran Bretagna e negli Stati Uniti, fungono da motori per la ricerca sulla storia del progetto grafico. Questa svolta si è avuta, allora, quando gli archivi di questi enti pubblici e privati da luoghi di raccolta e conservazione sono divenuti luoghi di ricerca storica applicata, di formazione e di valorizzazione. Quest'ultimo punto è ancora più necessario se si accetta la considerazione che proprio gli archivi consentono, ancora prima che nelle pubblicazioni editoriali, di mostrare l'attività di riflessione e

cazione si faccia riferimento a G. BREUER e J. MEER, *Women in Graphic Design*, Berlino 2012.

<sup>16</sup> Per Aiap Edizioni sono stati fino a oggi pubblicati (in doppia lingua, italiano e inglese): F. E. GUIDA, *01 F IN. Ilio Negri: metodo e ragione grafica*, Milano 2015; M. GALLUZZO, *02 F DP. Silvio Coppola, Diego Prospero e il ristorante El Prosper*, Milano 2015; M. PIAZZA, *03 F HW. Heinz Waibl: ritmo, armonia, sintesi, design*, Milano 2015. I prossimi in programma saranno dedicati a due personaggi come Mario Dagrada e al suo progetto per le collane di narrativa Rizzoli degli anni sessanta e al lavoro di Franco Canale a Napoli. Due professionisti ritenuti minori ma parte di un quadro più ampio di ridefinizione e rilettura storica della disciplina.

progettuale, ma anche di restituire le implicazioni culturali, sociali ed economiche riferite a una disciplina.

## LO SCENARIO INTERNAZIONALE

Tra i sistemi di archivi internazionali relativi al progetto grafico che sono riusciti ad essere delle risorse aperte reali, vi sono sicuramente i Design Archives dell'Università di Brighton (UK) e i Graphic Design Archives del Rochester Institute of Technology (RIT) negli Stati Uniti.

In entrambi i casi si è lavorato alla definizione di relazioni interdisciplinari da applicare alla didattica, utilizzando contenuti e materiali d'archivio, prevedendo un'ampia gamma di uscite interpretative basate su di un comune network di risorse primarie. Gli archivi in questi casi sono intesi come *risorse aperte* soprattutto dal punto di vista dei contenuti, piuttosto che dal punto di vista della rappresentazione.

In Gran Bretagna, avvenuto il consolidamento come disciplina accademica della storia del design, è subentrata la necessità di colmare la lacuna sui materiali necessari agli storici, soprattutto legati alle *risorse visive*, così nel 1993 la Art Libraries Society (ARLIS) organizzò un forum sulle «Visual resources for design». Tramite il Joint Information Systems Committee of the UK Higher Education Funding Council promosse, all'interno di un programma più vasto legato alla realizzazione di un network di infrastrutture per le università, un progetto pilota per un archivio digitale di immagini. L'obiettivo era di disseminare conoscenza e *best practice* con l'applicazione di standard comuni a partire dalla partecipazione al progetto di una quarantina di università e istituzioni, tra cui il Design Council Archive del Design History Research Centre dell'Università di Brighton, gli ar-

chivi del Central Saint Martins College of Art & Design e del London College of Fashion, la John Johnson Collection of Printed Ephemera della Bodleian Library dell'Università di Oxford e l'African and Visual Arts Archive dell'Università di East London. In particolare, i Design Archives dell'Università di Brighton, nati all'interno del Design History Research Centre (DHRC), sono una delle strutture che maggiormente promuove le *risorse primarie* per gli studi sul design, e per quel che ci interessa sul progetto grafico e il design della comunicazione. Difatti, tra le collezioni che raccoglie, relative alla professione e alla pratica del design nel ventesimo secolo - come il Design Council Archive, l'archivio dell'ICOGRADE e dell'ICSID - vi sono una serie di archivi di progettisti, sia designer che grafici come, tra gli altri, F. H. K. Henrion, James Gardner, Alison Settle, Bernard Schottlander, Paul Clark, Anthony Froshaug, Edwin J. Embleton<sup>17</sup>.

Negli Stati Uniti, invece, due eventi in particolare sottolineano l'emergere negli anni ottanta di un interesse per la storia del progetto grafico: la pubblicazione di Meggs, *A History of Graphic Design*, e la conferenza «Coming of Age», organizzata dal Rochester Institute of Technology (RIT). Molte università negli stessi anni iniziarono, tramite l'acquisizione degli archivi di progettisti del graphic design, a preservare e documentare i loro materiali. Lo stesso RIT ha svolto mol-

<sup>17</sup> I materiali sono tutti consultabili all'url [www.brighton.ac.uk/designarchives](http://www.brighton.ac.uk/designarchives), che poi rimanda ai siti delle singole collezioni. Alla voce *Research Projects and Exhibition* si può accedere a progetti di e-learning come *Designing Britain 1945-1975. The Visual Experience of Post-War Society*. L'obiettivo primario del progetto è di riuscire a incrementare corsi ed esperienze di insegnamento relative alle arti, al design e alla comunicazione che utilizzino le tecnologie dei nuovi media.

to lavoro nell'area della documentazione sistematica, difatti ha organizzato, tramite la RIT Library, una serie molto vasta di materiali in collezioni distinte messe in relazione tra loro tramite database. Le collezioni includono materiali relativi alle arti applicate, alla fotografia e, soprattutto, ai progettisti grafici americani. La macrocollezione Design & Typography Special Collections include: Graphic Design Archive, 20<sup>th</sup> Century Design & Photo Periodicals, Poster Collection, Artists' Books and Related Multiples, Political Cartoon Collection. Le prime collezioni presenti nella sezione Graphic Design Archives risalgono al 1984 quando R. Roger Remington fondò il centro, di cui continua a essere il coordinatore scientifico.

All'interno dell'archivio online<sup>18</sup> la strutturazione dei contenuti e dei materiali punta al loro utilizzo soprattutto a fini didattici, tutto è focalizzato su una sezione in particolare, *Educational*, progettata per creare e sviluppare nuovi corsi interdisciplinari basati sulle collezioni dei progettisti che divengano a loro volta nuovi contenuti da collezionare. Qui, Remington ha organizzato una serie di moduli didattici interattivi di immagini e documenti confluiti nel Graphic

<sup>18</sup> Al link <http://library.rit.edu/graphic-design-archive-online> si comprende come le collezioni siano parte di un macrosistema di più archivi, accessibili in parallelo. Inoltre nella stessa pagina si trovano le pubblicazioni *Graphic Design Archives chapbook series* dedicate ai progettisti, e infine si può accedere al Graphic Design Archive Online (<http://library.rit.edu/gda/>) dove si trovano delle schede biografiche con alcuni esempi di progetti dei maggiori protagonisti del design grafico attivi tra il 1920 e il 1950: Walter Allner, Hans J. Barschel, Saul Bass, Lester Beall, Alexey Brodovitch, Will Burtin, Tom Carnase, Chermayeff and Geismar, Louis Danziger, Estelle Ellis, Mary Faulconer, George Giusti, William Golden, Rob Roy Kelly, Leo Lionni, Alvin Lustig, Joyce Morrow, Cipe Pineles, Paul Rand, Alex Steinweiss, Ladislav Sutnar, Ceil Smith Thayer, Bradbury Thompson, Fred Troller, Massimo e Lella Vignelli.

Design Archive Online. Si tratta di un network di risorse per l'insegnamento della storia articolato in due moduli<sup>19</sup>. Il primo modulo, relativo alla storia delle riviste di design e fotografia del ventesimo secolo, ne narra l'evoluzione attraverso il supporto di strumenti come le *timeline*, le biografie e le bibliografie. In tal modo riesce a dare una nuova visione e un diverso racconto delle risorse archivistiche, utilizzando il materiale di sette dei dieci archivi di progettisti e della collezione dei periodici rari depositati presso il RIT. Il secondo modulo, intitolato 20<sup>th</sup> Century Information Design, riguarda la storia della pratica dell'*information design*. L'obiettivo è raccontare i protagonisti, i processi e le teorie che riguardano questo specifico ambito disciplinare, facendone comprendere anche il ruolo svolto all'interno della storia del design. È una modalità che consente di guardare con una prospettiva storica all'*information design*. Entrambi i moduli sono esempi di come si possano incrociare e narrare le risorse di archivi di progettisti differenti, una volta inquadrato un settore specifico della produzione.

Nel settembre del 2010 è stato inaugurato il Vignelli Center for Design Studies, un luogo per la formazione e la ricerca critica sul design. Il Centro ha l'obiettivo di ricercare, conservare e valorizzare il proprio patrimonio culturale ma contemporaneamente di investigare le questioni cruciali del Movimento moderno in chiave storico-critica, in sintesi di identificare e facilitare l'accesso agli artefatti della storia del progetto grafico.

<sup>19</sup> Per il primo modulo dedicato all'*editorial design* si veda <http://library.rit.edu/gda/content/20th-century-editorial-design> per il secondo, dedicato all'*information design* invece, <http://library.rit.edu/gda/content/20th-century-information-design>.

Infine può essere utile menzionare un paio di progetti relativi ad archivi di singoli progettisti, per comprendere l'efficacia di una modalità di presentazione coerente con il contesto disciplinare, premettendo che si tratta di due tra i primi casi che hanno sviluppato delle proprie risorse online. In particolare emerge quanto sia poco efficace rendere accessibile il patrimonio mostrandone inventari o fredde schede di catalogazione piuttosto che attraverso una narrazione storica e viviva riferita al singolo personaggio, al contesto e alla sua produzione. Un primo esempio rilevante è il sito *Alvin Lustig 1915-1955: Modern Design Pioneer*<sup>20</sup>, talmente ben strutturato nei contenuti che Rick Poynor, in un suo articolo su «Eye» dal titolo *Digital History Book*, ne parla sottolineando il fatto che progetti del genere possano costituire valide alternative alle ampie monografie a stampa ben scritte piene di immagini e progetti<sup>21</sup>. Il sito contiene infatti 425 immagini e viene presentato come un vero e proprio archivio online finalizzato sia alla didattica che alla professione. Il valore didattico è rafforzato dai testi di Steven Heller, tratti da vari suoi articoli su Lustig pubblicati su riviste come «Baseline», «Eye» e «Print»; mentre il repertorio di immagini non è corredato, purtroppo, da didascalie altrettanto scientifiche. La struttura presenta tre macrocategorie di produzione: Books and Periodicals, Architecture and Interiors, Ads, Identity and Prints. All'interno di ciascuna delle quali si trovano un testo di inquadramento di Heller e la possibilità di accedere ai singoli progetti suddivisi o per committente o per sottosectori della produzione. Ad esempio, in Ads, Identity

<sup>20</sup> Si veda <http://www.alvinlustig.org>.

<sup>21</sup> R. POYNOR, *Digital History Book*, in «Eye», n. 59, Spring 2006, disponibile anche in <http://www.eyemagazine.com/opinion/article/digital-history-book-59>.

and Prints si trovano le sottocategorie Advertising, Logos / Stationery, Packaging, Typographic Design. Il risultato complessivo, dal punto di vista della narrazione scritta, è articolato, vi sono una serie di rimandi a personaggi contemporanei, eventi, scritti che consentono di collegarsi ad altri siti, come quello dell'AIGA (l'associazione statunitense dei professionisti del design) nel caso delle biografie. Altro caso interessante è quello nato dalla tesi di master di Erin K. Malone, intitolata *The Contribution to the History of Graphic Design by Dr. Robert Leslie and his Publications PM Magazine and AD Magazine* discussa al Rochester Institute of Technology nel 1994<sup>22</sup>. L'obiettivo della ricerca era di associare il lavoro di studio di Robert Leslie (1885-1987) alla storia disciplinare, rileggendone le attività svolte e organizzate per la Composing Room. Tra queste vi erano infatti mostre dedicate al progetto grafico presso la AD Gallery e le riviste «PM Magazine» e «AD». Attualmente il progetto è confluito nel sito *Dr Leslie & The Composing Room. 1934-1942. An Important Time In The Development Of American Graphic Design*, divenendo una vera e propria risorsa informatica per designer professionisti, storici e studenti di design. La struttura del sito, suddivisa in sezioni relative a Leslie, alle due riviste e alla galleria AD, trova un utile strumento di integrazione in un sistema di tre *timeline*, consultabili in parallelo. Una prima *timeline* è relativa a eventi di storia generale e agli sviluppi tecnologici del xx secolo, la seconda ad artisti e progettisti del design che hanno dato il loro contributo alle riviste o esposto nella galleria, la terza ricostruisce la biografia di Leslie e la mette in relazione con le storie delle riviste «PM» e «AD». Il tutto risulta essere uno strumento

<sup>22</sup> Si veda <http://www.drleslie.com>.

utilissimo per la restituzione del contesto complessivo e ai fini di una narrazione storica adeguata.

Quanto si è cercato di far emergere è, intanto, che anche l'Italia inizia ad avere una propria rete di istituzioni e centri deputati alla conservazione e alla valorizzazione dei materiali in grado di documentare e costruire storie relative al progetto grafico. In particolare per quello che riguarda l'ambito universitario e associativo. L'aspetto da sottolineare, nei progetti analizzati, è che tutto ciò che riguarda la struttura archivistica dei fondi è tralasciato in favore di adeguate narrazioni testuali e visive più utili agli studenti e ai professionisti, agli utenti in generale. Dall'analisi dei casi studio a livello internazionale (Gran Bretagna e Stati Uniti) è emerso quanto possa essere complesso rendere accessibili gli archivi in rete, da un punto di vista della quantità e della varietà dei materiali, e come sia possibile affrontare il problema con narrazioni molto differenziate uscendo dalla logica del database, proprio per stimolare interesse intorno alla disciplina e ulteriori approfondimenti da parte di ricercatori, studiosi, studenti. In tutti i casi ciò che ha maggiore rilievo è, se non la biografia del progettista e la produzione, il tentativo di costruire delle *design history researches*, orientate ad affrontare le problematiche legate al contesto, all'ambito disciplinare e a tessere le relazioni tra diversi protagonisti, come accade nelle narrazioni storiche e microstoriche.

# Storia del design grafico. Problemi e potenzialità all'interno delle scuole italiane

CARLO VINTI

«Books of [graphic] design history that are packaged for a supposedly illiterate audience only engender further illiteracy. Visual literacy is important, but it isn't everything. It doesn't teach you how to think»<sup>1</sup>.

Questa obiezione netta nei confronti dei primi tentativi di raccontare la storia del design grafico veniva mossa, in un articolo apparso su «Print» nel 1991, non da un gruppo di storici accademici ma da due noti esponenti della comunità professionale del graphic design come Tibor Kalman e J. Abbott Miller, insieme alla critica Karrie Jacobs. I tre autori puntavano il dito contro i vizi di una storia costruita troppo spesso solo per immagini, come mera successione di artefatti e priva di validi filtri critico-interpretativi. Nella produzione editoriale cui essi guardavano, la storia si riduceva così a un elenco di stili e soluzioni immediatamente disponibili per il riuso da parte di designer abituati a leggere soltanto le immagini, o comunque considerati capaci solo di questo. Certo, gli anni ottanta del secolo scorso si erano appena conclusi

<sup>1</sup> T. KALMAN, J. ABBOTT MILLER e K. JACOBS, *Good History / Bad History*, in «Print», marzo-aprile 1991. Poi pubblicato in T. KALMAN, *Perverse Optimist*, a cura di P. Hall e M. Bierut, New York 1998, pp. 76-81 («I libri di storia del design grafico, confezionati per un pubblico considerato analfabeta, generano ulteriore analfabetismo. L'alfabetizzazione visiva è importante, ma non è tutto. Non ti insegna come pensare»).

e il testo aveva tra i principali obiettivi polemici i ben noti «saccheggii»<sup>2</sup> della storia compiuti all'epoca da grafici e art director. Tuttavia, al centro del discorso di Kalman e dei suoi colleghi c'era anche un'altra questione: la possibilità di un ruolo diverso per la storia del design grafico, che non fosse solo di servizio e ispirazione per la professione.

Sebbene da allora si siano moltiplicate le voci in favore di una narrazione storica con maggiore attenzione agli effetti sociali e alle idee, in grado di stimolare il dibattito critico e magari anche di rivolgersi a un pubblico di non designer, nell'elaborazione storica del design grafico sembra resistere un approccio finalizzato principalmente a trasmettere alle nuove generazioni di progettisti un patrimonio di riferimenti visivi e di buoni esempi. Tale condizione è strettamente legata al fatto che la scrittura e l'editoria in questo ambito sono legate a doppio filo alla formazione dei designer, mentre lo stesso insegnamento della storia - in Italia come altrove - è concepito unicamente al servizio degli studenti delle scuole di design.

A tal proposito, recentemente uno studioso come Kjetil Fallan ha proposto una netta emancipazione della *design history* dalla *design education*, rivendicando con forza una concezione non strumentale della storia, contraria cioè a una sua riduzione a «tool for better design»<sup>3</sup>. Nel campo del progetto

<sup>2</sup> Si fa riferimento qui, in particolare, al testo di J. SAVAGE, *The Age of Plunder*, apparso nella rivista «The Face» nel gennaio del 1983 (n. 49) e più volte discusso negli studi dedicati al design del postmodernismo (vedi, ad esempio, R. POYNOR, *No More Rules: Graphic Design and Postmodernism*, Londra 2003, e *Postmodernism: Style and Subversion, 1970-90*, a cura di G. Adamson e J. Pavitt, catalogo della mostra al Victoria & Albert Museum, Londra 2011).

<sup>3</sup> K. FALLAN, *De-tooling Design History: to What Purpose and for Whom Do We Write?*, in «Design Culture», March 2014, vol. 6, n. 1, pp. 13-20.

grafico e della comunicazione visiva, non mancano certo le ragioni per sostenere con decisione tale posizione. Tuttavia, in questo intervento sulla situazione dell'insegnamento della storia del design grafico in Italia, vorrei provare ad adottare un punto di vista più pragmatico e, allo stesso tempo, moderatamente ottimista. Tenterò di farlo, da un lato, partendo dall'analisi dei dati raccolti in occasione del secondo convegno biennale della Associazione Italiana storici del design (AIS/Design) sull'insegnamento della storia in Italia; dall'altro, facendo alcune considerazioni sulla base della mia personale esperienza di docente tra il 2005 e il 2011.

#### UN PRIMO TENTATIVO DI MAPPATURA

I dati a cui faccio riferimento sono stati raccolti in occasione della breve indagine compiuta nell'autunno del 2013 sugli insegnamenti di storia del design, volta a fornire materiale per il dibattito all'interno del convegno AIS/Design. La mappatura incentrata sull'insegnamento della storia del design grafico, coordinata da Daniela Piscitelli, è stata concepita chiaramente come indagine preliminare, senza alcuna ambizione di esaustività. È importante segnalare, ad esempio, che non sono state rilevate ancora in modo completo le accademie di belle arti, dove negli ultimi anni l'insegnamento di discipline legate al design è cresciuto sensibilmente, anche con l'attivazione di corsi di laurea specifici. D'altra parte, per non rischiare di escludere forme meno esplicite e visibili di insegnamento della storia del design grafico, si è deciso di allargare fortemente i criteri di inclusione, prendendo in considerazione anche alcuni insegnamenti di tipo progettuale, tenuti da docenti che ritengono opportuno riservare un cospicuo numero di ore a temi storici.

Dall'analisi dei dati emergono alcune informazioni interessanti. Risultano rilevati 25 insegnamenti, di cui 17 all'interno di istituzioni pubbliche (università e AFAM) e 7 all'interno di scuole private<sup>4</sup>. Come si può immaginare, insegnamenti specifici di storia del design grafico esistono tendenzialmente dove sono attivati corsi di laurea con un chiaro orientamento verso il design della comunicazione. È il caso di alcune lauree magistrali, ma anche di un triennio come quello dell'ISIA di Urbino, che vanta una lunga e consolidata tradizione nel campo del progetto grafico, e del Politecnico di Milano, che dispone di un'offerta didattica specializzata già nella laurea di primo livello, con un Corso di studi in Design della comunicazione. All'Università IUAV di Venezia e al Politecnico di Torino, pur esistendo un triennio unico in design, l'insegnamento di storia è scorporato in due moduli: uno di Storia del design e l'altro di Storia delle comunicazioni visive. Nelle altre lauree triennali in Disegno industriale, c'è a malapena spazio per un corso di Storia del design in cui raramente viene trattato il design grafico, sebbene non manchino significative eccezioni.

Un aspetto che salta all'occhio è la variegata istituzionalizzazione di tali insegnamenti in termini di denominazione e di appartenenza ai settori disciplinari. In molti casi, il termine *storia* è affiancato significativamente a parole come *cultura*, *teoria* o *critica*. La denominazione dei corsi riflette l'incertezza terminologica che da sempre regna nell'area del progetto grafico, con il continuo alternarsi di espressioni come *visual design*, *graphic design* e *comunicazioni visive*. Insegnamenti con

<sup>4</sup> Anche quest'ultimo dato però è da ritenere parziale, perché certamente nelle diverse sedi di istituti come lo IED (Istituto Europeo di Design) esistono altri insegnamenti di storia del design grafico, che non compaiono in questo primo tentativo di censimento.

un focus più specifico hanno titoli come Storia del typographic design e Storia della stampa e dell'editoria, mentre compaiono anche denominazioni come Storia dell'illustrazione e della pubblicità. Nelle sedi universitarie che hanno attivo un corso di laurea in design, normalmente tali insegnamenti sono inquadrati nel settore disciplinare ICAR/13 (Disegno industriale), cui, come è noto, nel sistema accademico italiano, appartengono anche molti docenti e ricercatori che si occupano di storia del progetto. All'interno delle accademie, invece, il settore prevalente è ABPR/19 (Grafica), mentre all'ISIA esiste un settore dedicato alla Storia e cultura della comunicazione (ISSC/02), che comprende anche insegnamenti come Storia del libro e della stampa, Storia dell'illustrazione e Storia della fotografia.

Quanto alla formazione dalla quale provengono i docenti, si può individuare, a grandi linee, la presenza di due gruppi: uno composto da coloro che hanno alle spalle un percorso universitario di studi umanistici o architettonici (e spesso hanno conseguito poi un dottorato in Disegno industriale) e l'altro, più esiguo, cui appartiene chi invece si è formato nell'ambito specifico del progetto grafico. Particolare non privo di interesse è che il numero di docenti a contratto è piuttosto alto, non solo all'interno delle strutture private: riguarda infatti più del doppio degli insegnamenti rilevati. Anche in termini di contenuti trattati, l'indagine compiuta offre un panorama piuttosto vario. Si osserva soprattutto una certa disparità in relazione all'arco cronologico preso in considerazione dai docenti. A differenza dei programmi di storia del design - che sembrano per lo più accettare la cesura della rivoluzione industriale come termine *a quo*, da cui far partire il percorso didattico e di studio - gli insegnamenti

storici nel campo del progetto grafico rispecchiano l'incertezza della storiografia quanto ai limiti cronologici nei quali inscrivere la narrazione storica. È questo il segnale di un sostanziale disaccordo sulla tradizione da considerare fondante rispetto al panorama disciplinare contemporaneo. Accanto ai docenti di storia che decidono di focalizzare l'attenzione sul design grafico inteso come fenomeno caratteristico della modernità industriale, c'è infatti chi sceglie di iniziare con le origini della scrittura o il passaggio dall'oralità alla scrittura, chi propone un percorso specifico di «storia dell'epigrafia e della calligrafia a partire dal 500 a.C.», chi invece parte con l'avvento della stampa a caratteri mobili. In altri casi, si opta per la nascita della pubblicità, l'esplosione dell'affiche francese o ancora l'apparire dei movimenti artistici di avanguardia del primo Novecento. All'altro estremo, emerge una situazione più omogenea e la soglia storica alla quale si fermano le lezioni è quasi sempre quella degli scenari contemporanei connessi in vario modo alla rivoluzione digitale: nuovi media, grafica in movimento, tipografia digitale. La scelta dei testi adottati per la didattica della storia appare coerente con tale panorama caratterizzato da approcci eterogenei. Non mancano naturalmente i pochi volumi di sintesi di cui disponiamo in italiano<sup>5</sup>, così come gli scritti di Sergio Polano<sup>6</sup>. Compaiono testi teorici ormai classici come *Monogrammi e figure* di Giovanni Anceschi<sup>7</sup> e quei pochi saggi storici di autori stranieri che hanno trovato traduzione in

<sup>5</sup> In particolare: D. BARONI e M. VITTA, *Storia del design grafico*, Milano 2003 e G. FIORAVANTI, L. PASSARELLI e S. SFLIGIOTTI, *La grafica in Italia*, Milano 1997.

<sup>6</sup> In particolare S. POLANO e P. VETTA, *Abecedario*, Milano 2002.

<sup>7</sup> G. ANCESCHI, *Monogrammi e figure. Teorie e storie della progettazione di artefatti comunicativi*, Firenze-Milano 1988.

italiano, come il prezioso *Tipografia moderna* di Robin Kinross<sup>8</sup>. Per il resto, si va da opere monografiche come quelle di Armando Petrucci o James Mosley<sup>9</sup>, che affrontano la storia della scrittura da prospettive molto specifiche, fino a una serie di titoli che fra loro hanno in comune solo il riferimento al tema della comunicazione e dell'immagine<sup>10</sup>. La varietà tematica dei riferimenti bibliografici forniti dai docenti può essere letta come riflesso della scarsa disponibilità di testi specifici per uso didattico nel campo della storia del design grafico: emerge non solo la mancanza di una maggiore offerta di manuali di base ma anche di saggi monografici e letture storico-critiche da proporre agli studenti per approfondimenti e ricerche. Negli ultimi anni si sono fatti certamente alcuni passi avanti<sup>11</sup>. Tuttavia - tenuto conto soprattutto delle persistenti difficoltà degli studenti italiani con le lingue straniere - non c'è dubbio che occorrerebbe lavorare ancora molto in ambito editoriale, soprattutto per tradurre alcuni testi fondamentali pubblicati nell'area anglosassone

<sup>8</sup> R. KINROSS, *Tipografia moderna. Saggio di storia critica*, Roma 2005 (ed. or. *Modern Typography*, Londra 1992).

<sup>9</sup> A. PETRUCCI, *Breve storia della scrittura latina*, Roma, 1989; J. MOSLEY, *Radici della scrittura moderna*, Roma 2001.

<sup>10</sup> Si va da U. ECO, *Apocalittici e integrati*, Milano 1964, al saggio di L. MALVANO, *Fascismo e politica dell'immagine*, Torino 1988, dall'immanicabile B. MUNARI, *Design e comunicazione visiva*, Roma-Bari 1968, a una serie di manuali di progettazione grafica e tipografia.

<sup>11</sup> Fra i testi citati dai docenti interpellati nell'indagine, compaiono ad esempio: D. RUSSO, *Free Graphics. La grafica fuori delle regole nell'era digitale*, Milano 2006; V. PASCA e D. RUSSO, *Corporate image. Un secolo d'immagine coordinata dall'AEI alla Nike*, Milano 2005; M. PIAZZA, *La grafica del Made in Italy*, Milano 2012; C. VINTI, *Gli anni dello stile industriale 1948-1965*, Venezia 2007; G. CAMUFFO, M. PIAZZA e C. VINTI (a cura di), *TDM5: la grafica italiana*, Milano 2013.

e ultimamente anche in Francia, magari puntando anche su ebook, strumenti e piattaforme digitali online<sup>12</sup>.

#### DIDATTICA DELLA STORIA E RICERCA

Dopo aver preso in considerazione i dati dell'indagine del 2013, vorrei aggiungere alcune considerazioni sulla base della mia personale esperienza di insegnamento all'Università IUAV di Venezia (2005-2011) e all'ISIA di Urbino (2008-2011), in particolare riguardo alle potenzialità che, nonostante tutto, esistono nelle nostre scuole in termini di ricerca sulla storia del design grafico.

Come è noto a chi conosce i corsi universitari di design, gli insegnamenti di storia sono collocati di norma nel primo anno di studio del triennio per poi ricomparire - ma solo in alcuni casi - nel secondo livello della formazione: le lauree magistrali. Permane nelle scuole di design - e non accenna a perdere terreno - un'idea della storia come prima introduzione agli strumenti della disciplina, con l'unico obiettivo di fornire i fondamenti su cui costruire competenze operative e progettuali<sup>13</sup>. Tuttavia, a differenza di molti master in graphic design attivi in Europa (che privilegiano altre discipline umanistiche come la storia e la critica d'arte o l'estetica), in Italia un buon numero di bienni magistrali con un orientamento specifico verso la comunicazione visiva ha

<sup>12</sup> A questo proposito è importante citare il lavoro di C. Giuliani, *Call for Criticism*, una piattaforma on-line che ha raccolto in versione originale e in traduzione scritti critici sul design grafico e sulla comunicazione visiva. Il lavoro, ideato in occasione di una tesi di laurea magistrale all'ISIA di Urbino nel 2011, è stato successivamente implementato, ma purtroppo al momento non più in rete (per maggiori informazioni, vedi: <http://aiapzine.aiap.it/notizie/12800>).

<sup>13</sup> Cfr. V. PASCA, *La storia del design oggi: compiti e prospettive*, in *Il design e la sua storia. Primo convegno dell'Associazione italiana degli storici del design. Triennale di Milano - 1-2 dicembre 2011*, Milano 2013, p. 23-24.

inserito nei propri curricula corsi di storia del design grafico. Che si sia trattato di una scelta culturale ragionata o di una decisione tutto sommato *pigra* (ai grafici diamo la storia del progetto grafico), l'aspetto importante è che ha prodotto qualche risultato valido: in particolare, una cospicua produzione di tesi di laurea nell'area della storia, che forse non vale la pena sottovalutare<sup>14</sup>. Si tratta di ricerche spesso costruite intorno a un archivio o comunque fortemente incentrate sull'analisi delle fonti primarie; studi cui sicuramente potranno fare riferimento altri ricercatori e storici in futuro. Tali tesi forniscono insomma quella ricerca di base su argomenti monografici di cui c'è forte necessità per lo sviluppo degli studi storici sul design grafico.

Nel quadro complesso dell'educazione nel campo del design in Italia, al momento non esistono grandi spazi di manovra per dare un ruolo diverso alla storia, non soltanto per i vincoli e nella gestione del sistema universitario ma anche a causa del persistere di pregiudizi di natura culturale. Difficile anche solo intravedere la possibilità di creare corsi di laurea magistrale di profilo storico sul design. Se appare assai lontana l'ipotesi che corsi del genere trovino ospitalità nelle facoltà e nei dipartimenti di tipo umanistico (sebbene stia crescendo tra gli storici dell'arte l'interesse per il design, e in particolare per il design grafico), non meno improbabile appare la loro istituzione, a breve termine, all'interno delle

<sup>14</sup> In parte questi lavori sono stati mappati e raccolti sotto forma di abstract nel sito [aiapzine.aiap.it](http://aiapzine.aiap.it), in una sezione dedicata a «Tesi, ricerche e studi». Alcune di queste ricerche inoltre hanno trovato un'occasione di pubblicazione - sempre sotto forma di estratti e rielaborazioni sintetiche - all'interno del recente numero della rivista «Progetto grafico» dedicato al lavoro storiografico in corso sui temi della grafica italiana (si veda: M. DALLA MURA e C. VINTI (a cura di) «Progetto grafico», *Grafica, Storia, Italia*, n. 24, autunno 2013).

strutture universitarie dedicate alla formazione dei designer. Tuttavia, sarebbe già un risultato riuscire a non buttare all'aria quanto di buono si è riuscito a fare in anni recenti nei corsi di laurea magistrale in design. Tanto più che - come ho potuto constatare di persona, seguendo molte tesi o semplicemente partecipando alle commissioni di laurea - fra gli studenti di design grafico delle ultime generazioni esiste un forte interesse verso la pratica della scrittura, l'esercizio della critica e, non da ultimo, verso la storia. O almeno ciò è vero per una parte di loro.

Nell'ambito delle lauree magistrali in design, programmaticamente pensate per collegare didattica e ricerca, le tesi di impianto storico, così come quelle di teoria e critica, costituiscono un valore da salvaguardare, anche per garantire la presenza della storia nel livello di formazione successivo del dottorato. Si tratta di un bacino che una associazione come AIS/Design dovrebbe impegnarsi a valorizzare con iniziative specifiche. Sarebbe necessario inoltre difendere da minacce di smantellamento e accorpamento la presenza dei corsi di storia nelle lauree di secondo livello e la possibilità per i docenti e gli studenti di portare avanti tesi di ricerca storica. Queste infatti, se ben impostate, costituiscono non soltanto una grande occasione formativa per gli studenti ma anche una opportunità per l'avanzamento degli studi storici sul design.

## NUOVI GRAFICI, NUOVI STORICI

A questo punto, occorre fare una riflessione supplementare sulla relazione, di cui si è parlato all'inizio, fra storia del design e formazione dei designer. Per quanto si possa condividere la necessità di promuovere una visione indipendente e non subordinata della storia nei confronti della didattica del

design, occorre essere consapevoli di un dato: prima che a metà degli anni novanta il design entrasse finalmente all'interno dell'università italiana, un insegnamento di nicchia come quello della storia del design grafico praticamente non esisteva nel nostro paese. Allo stato attuale, di fatto, la domanda di formazione in quest'area resta saldamente collocata all'interno del mondo professionale del design stesso. Inoltre, gli studenti delle scuole di design non costituiscono soltanto il pubblico potenziale più ampio a disposizione degli storici che si occupano di progetto grafico; quegli studenti sono anche coloro che con maggiori probabilità avranno interesse a intraprendere percorsi di ricerca storica nella loro area. Il problema allora potrebbe non essere tanto quello di separare nettamente l'insegnamento della storia dalla formazione dei designer. Tale prospettiva, oltre che poco realistica, si rivelerebbe forse controproducente. Per di più, se gli storici futuri avranno qualche competenza pratica in più e potranno fondare le proprie indagini su un solido sapere specialistico, ad esempio in campo tipografico, nelle tecniche di stampa e nelle nuove tecnologie digitali, questo non potrà che essere un vantaggio. Del resto, in Italia, gli storici dell'architettura e spesso gli stessi storici del design sono formati come architetti e questo, non sempre ha impedito loro di assumere «l'abito e il comportamento dello storico»<sup>15</sup>. Esistono numerosi esempi in tal senso anche nel panorama internazionale degli studi storici sul design: studiosi formati come designer che, dopo aver acquisito le competenze metodologiche necessarie, hanno scelto di dedicarsi esclusivamente alla ricerca storica<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> E. CASTELNUOVO, *Storia del disegno industriale*, vol. I, Milano 1989, p. 11.

<sup>16</sup> È il caso ad esempio della studiosa come Catharine Rossi, che in una recente

Inoltre, rispetto al periodo in cui scrivevano Kalman, Abbott Miller e Jacobs, nella pratica del design grafico sono cambiate alcune cose. Se all'epoca il pregiudizio secondo il quale i designer non leggono poteva avere un fondamento di verità, oggi si assiste a un fenomeno per molti versi di natura opposta: un rinnovato interesse, se non addirittura uno sbilanciamento, verso quella «dimensione testuale e editoriale del design», di cui parlavano i tre autori nell'articolo del 1991<sup>17</sup>. Negli ultimi anni, i grafici e almeno coloro che vengono da un percorso di studi di livello universitario sono sempre più affascinati dalle attività legate al pubblicare, curare, recensire, commentare, fare ricerca sul piano dei contenuti prima ancora che sperimentare con la forma. Sulla scia di questi cambiamenti e iniziati almeno due decenni fa e dovuti anche alla diffusione dei media digitali e gli studenti di design grafico hanno acquisito familiarità sempre maggiore con ruoli precedentemente fuori dalla loro portata come quello di autore, editor di testi o curatore di mostre. Oggi non è più detto che insegnare storia del design grafico significhi rivolgersi a un pubblico interessato solo a qualche buon esempio da imitare nella pratica progettuale. Nella mia personale esperienza, non è stato così raro incontrare studenti che non solo si sono appassionati ai temi da loro studiati, ma hanno mostrato anche disponibilità ad acquisire gli strumenti metodologici propri del mestiere di storico. Non si tratta di consegnare definitivamente la storia del design nelle mani dei designer. Forse, però e più che inseguire mi-

intervista ha sottolineato i vantaggi di avere alle spalle una formazione da designer (vedi: *Learning between Past and Present*, intervista a C. ROSSI in *About Learning and Design*, a cura di G. Camuffo, M. Dalla Mura con A. Mattozzi, Bolzano, 2014, pp. 81-85).

<sup>17</sup> T. KALMAN, J. A. MILLER e K. JACOBS, *Good History* cit., p. 77.

raggi di autonomia / ha senso lavorare *dentro* la formazione del design per approfittare delle opportunità che offre e, a partire da queste, provare in futuro ad aprire nuovi percorsi formativi specifici dedicati agli studi storici.

Non intendo certo negare i rischi di un orientamento di questo genere. Primo fra tutti quello di autoreferenzialità. Siamo tutti d'accordo: come sottolinea da tempo Rick Poyner / una delle voci internazionali più autorevoli nel settore / bisognerebbe provare a ricollocare la storia del design grafico «out of the studio», vale a dire in un orizzonte di obiettivi lontano da quelle che sono le necessità immediate della professione e della formazione dei professionisti<sup>18</sup>. D'altra parte, in diversa occasione, lo stesso Poyner ha criticato / non senza qualche ragione / gli studiosi che vivono asserragliati nel mondo accademico e si nutrono solo di riferimenti interni a esso, perdendo di vista le questioni più rilevanti per il design<sup>19</sup>. L'obiettivo arduo da inseguire, allora, è quello di allargare la cerchia di lettori e fruitori, oltre quella dei designer e degli addetti ai lavori. Il design grafico è una pratica che continua ad avere una presenza centrale e pervasiva nella nostra vita quotidiana e nei meccanismi economici e sociali del mondo contemporaneo. Intercettare un pubblico più ampio, interessato a conoscerne criticamente le origini e gli sviluppi può essere difficile, ma forse non è impossibile. Se fossero proprio alcuni dei migliori studenti delle nostre scuole di design a riuscire in questa impresa?

<sup>18</sup> R. POYNOR, *Out of the Studio: Graphic Design History and Visual Studies*, <http://designobserver.com/feature/out-of-the-studio-graphic-design-history-and-visual-studies/24048/> (ultimo accesso: 12.04.2015).

<sup>19</sup> R. POYNOR, *The Closed Shop of Design Academia*, 13.04.2012, <http://designobserver.com/feature/the-closed-shop-of-design-academia/33658/> (ultimo accesso: 12.04.2015).

## L'insegnamento della storia del design negli USA e in Gran Bretagna: analisi e prospettive

PIER PAOLO PERUCCIO

Il panorama italiano relativo all'insegnamento della storia del design è stato illustrato negli interventi precedenti. La mia relazione intende invece restituire i lavori della Commissione che riguardano la mappatura a livello internazionale<sup>1</sup>. Come ricorderete, la Commissione ha infatti voluto ragionare anche in termini progettuali, cioè ipotizzare la fondazione di un dottorato di ricerca o di un master professionalizzante in Storia del design in un contesto più ampio rispetto al solo territorio nazionale.

Molto pragmaticamente, e d'accordo con l'Associazione, si è deciso quindi di analizzare i corsi indirizzati alla formazione degli storici del design. Si tratta, quindi, principalmente di corsi di dottorato e in parte di master con sbocchi occupazionali nei settori museali, del collezionismo, dell'editoria, delle imprese e dell'accademia.

Diventa quindi prioritario conoscere lo scenario di riferimento, le geografie relative all'insegnamento della storia, analizzare alcuni esempi virtuosi e capire i meccanismi sottesi al loro funzionamento.

In questa prospettiva, Lisa Hockemeyer e Michele Sala hanno evidenziato le peculiarità dei corsi di master in storia del

<sup>1</sup> Gli interventi in questione sono quelli di Elena Formia, Francesco Ermanno Guida, Lisa Hockemeyer, Pier Paolo Peruccio e Michele Sala; i dati citati nel presente testo si riferiscono alle ricerche condotte nel mese di ottobre 2013.

design rispettivamente in Inghilterra e Stati Uniti, paesi dove la disciplina ha una tradizione consolidata, un'organizzazione accademica articolata ed evoluta, nonché ricadute piuttosto concrete sul mondo del lavoro. In entrambi gli interventi sarà mantenuto alto il livello di attenzione verso gli sbocchi professionali: si tratta di casi studio emblematici, o ritenuti tali anche da alcuni colleghi che insegnano in quei luoghi<sup>2</sup>, e che ben rappresentano una parte del sistema formativo in Nord America e in Gran Bretagna.

Elena Formia, invece, ha messo a fuoco l'insegnamento della storia del design nei paesi dell'America latina con una relazione, apparentemente eccentrica rispetto ai lavori della Commissione, su un'esperienza didattica da lei condotta in Messico, finalizzata alla formazione professionalizzante di docenti di design.

In questo contributo si definiscono alcune linee guida per la progettazione di un corso di master in Storia del design a partire dalla mappatura tracciata insieme ai colleghi della Commissione e dall'analisi dei corsi di dottorato in Storia del design e della cultura materiale erogati in particolare presso il Bard Graduate Center di New York, istituzione internazionale di rilievo per quanto riguarda la ricerca in *design history*. A questo proposito, rimane un riferimento fondamentale quanto riportato nel saggio *Why design history?* da Daniel J. Huppatz e Grace Lees-Maffei<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Eric Anderson, Rhode Island School of Design, Providence (USA); Alessandro Colizzi, Université du Québec, Montréal (Canada); Paolo Scrivano, Boston University, Boston (USA), Peter N. Miller, Bard Graduate Center: Decorative Arts, Design History, Material Culture, New York (USA).

<sup>3</sup> D. J. HUPPATZ e G. LEES-MAFFEI, *Why Design History? A Multi-national Perspective on the State and Purpose of the Field*, in «Arts & Humanities in Higher Education», 24 dicembre 2012, pp. 1-21; <http://ahh.sagepub.com/content/>

La prima questione riguarda l'ambito formativo di un corso di questo tipo: intendiamo occuparci soltanto di storia del design e della grafica o crediamo utile allargare l'indagine alla cultura materiale anche soltanto per essere competitivi su un mercato internazionale?

La cultura materiale, per l'antropologo britannico Daniel Miller, è un settore di studi che indaga principalmente le cose, gli oggetti: *stuff*, appunto, prendendo a prestito il titolo di un suo fortunato volume<sup>4</sup>. Si tratta di oggetti studiati non soltanto all'interno della cultura industriale, ma in un contesto più ampio, in cui si guarda per esempio anche al consumatore come parte del progetto creativo.

Reyner Banham lo ricorda Victor Margolin in occasione del convegno *Design: Storia e Storiografia* del 1991<sup>5</sup> - è tra i primi a promuovere la cultura popolare e a introdurre nella storia del design il concetto di cultura di massa, sulla scorta di quanto teorizzato già da Siegfried Giedion in *Mechanization takes Command*<sup>6</sup> e al suo concreto tentativo di tracciare una storia dell'*anonymous design*<sup>7</sup>.

Certamente la questione relativa al rapporto tra *stuff* e ricerca storica è nodale: condividiamo le due modalità di lettura degli artefatti come tratteggiate da Raimonda Riccini in un

early/2012/12/14/1474022212467601

<sup>4</sup> D. MILLER, *Stuff*, Cambridge 2010; Miller è anche l'autore del volume di D. MILLER, *Material Culture and Mass Consumption*, Oxford 1987.

<sup>5</sup> V. MARGOLIN, *Storia sul design o studi sul design?* in *Design: Storia e Storiografia. Atti del I Convegno Internazionale di Studi Storici sul Design*, a cura di V. Pasca e F. Trabucco, Politecnico di Milano 1991, Bologna 1995, p. 57.

<sup>6</sup> S. GIEDION, *Mechanization Takes Command: a Contribution to Anonymous History*, Oxford 1948.

<sup>7</sup> Cfr. il numero monografico della rivista «Rassegna», *Siegfried Giedion: un progetto storico*, n. 25, marzo 1986.

saggio del 1996<sup>8</sup>: la prima considera i prodotti come «oggetto» dell'indagine storica, cioè «elementi di studio, di analisi, di osservazione»<sup>9</sup> secondo un approccio che deriva dalla storia dell'arte e dalla storia dell'architettura. La seconda modalità di lettura invece guarda ai prodotti come «documento» della ricerca storica, «come tramite per qualcosa d'altro»<sup>10</sup>: in questo caso i riferimenti disciplinari sono l'antropologia, l'archeologia e l'etnologia. In quell'articolo si auspica l'integrazione di queste due modalità / posizione che riteniamo valida ancora oggi, in ottica anche di riflessione profonda sulla disciplina per avvicinare idealmente l'approccio storico tipico di una parte della cultura angloamericana al nostro / al fine di definire una storia del design attenta agli artefatti tanto come «oggetto» quanto «documento» della ricerca<sup>11</sup>. Questo metodo pone la ricerca storica nel campo del design in diretto rapporto con la storia culturale intesa come filone della storiografia che si occupa di ricostruzione della cultura materiale dei popoli e quindi, per estensione, dei loro oggetti. Inoltre, si deve valutare seriamente l'apertura disciplinare all'analisi storica dei processi di design / dai servizi ai sistemi / che Victor Margolin riassume nell'efficace formula «Studi sul design» e che conduce ad esempio alla legittimazione di processi di inclusione disciplinare in quei settori in

<sup>8</sup> R. RICCINI, "History from things". Note sulla storia del disegno industriale, in «Archivi e Imprese», VII, dicembre 1996 n. 14, pp. 231-258.

<sup>9</sup> Ivi, p. 251.

<sup>10</sup> Ivi, p. 251.

<sup>11</sup> «La mia ipotesi / scrive Riccini / è quella che la storia del disegno industriale possa costituire un'opportunità di integrazione di queste due modalità, integrazione che vede gli artefatti tanto come oggetto quanto come documento della ricerca. Questo modo di vedere assume un significato più forte se si pensa che, molto spesso, la ricostruzione storica di un prodotto è spesso finalizzata alla sua riprogettazione», Ivi, p. 251.

cui non esiste una ricerca storica consolidata, come la Storia del design di sistemi<sup>12</sup>. Gli *studies* per Margolin sono infatti quel settore d'indagine che «si interroga su come produciamo e usiamo gli oggetti nella vita quotidiana e su come facessimo ciò in passato. [...] Insieme ai prodotti, gli studi sul design abbracciano la struttura linguistica che connette produzione ed uso»<sup>13</sup>.

La distinzione tra *Design Studies* e *Design History* nel campo del design, com'è noto, ha infiammato la rivista «Design Issues» a metà degli anni novanta<sup>14</sup>. Non intendo soffermarmi su questo argomento, già noto ai più, se non per ricordare che la storia urbana, ambito disciplinare da cui in parte provengo, da tempo si muove sul doppio binario: *studies* e *history*. *Urban History*, di matrice britannica, è la storia praticata principalmente da storici sociali e storici economi-

<sup>12</sup> Il corso di Teoria e storia del design di sistemi (60 cfu) è stato introdotto per la prima volta in Italia nell'a.a. 2010-2011 presso il Politecnico di Torino, Laurea Magistrale in Ecodesign (oggi Design sistemico).

<sup>13</sup> V. MARGOLIN, *Design History or Design Studies: Subject Matter and Methods*, «Design Issues», vol. 11, n. 1, primavera 1995, p. 14: «I define design studies as the field of inquiry which addresses questions of how we make and use products in our daily lives and how we have done so in the past. These products comprise the domain of the artificial.

Design studies encompasses issues of product conception and planning, production, form, distribution and use. It considers these topics in the present as well as in the past. Along with products, it also embraces the web of discourse in which production and use are embedded». Si veda anche V. MARGOLIN, *Ivi*, p. 66.

<sup>14</sup> ID, *Design History and Design Studies: Subject Matter and Methods* in «Design Studies», vol. 13, n. 2, aprile 1992, pp. 104-116; A. FORTY, *A Reply to Victor Margolin*, in «Journal of Design History», vol. 6, n. 2, 1993, pp.131-132. V. MARGOLIN, *A Reply to Adrian Forty*, in «Design Issues», v. 11, n. 1, primavera 1995, pp.19-21; si veda anche V. MARGOLIN, *Il design nella storia*, in «Ais/Design. Storia e Ricerche», n. 1, marzo 2013, [www.aisdesign.org/ais/il-design-nella-storia](http://www.aisdesign.org/ais/il-design-nella-storia).

ci. *Urban Studies* è invece un campo d'indagine che riguarda i sociologi urbani, dalla Scuola di Chicago negli anni venti del XX secolo, e molto dopo anche gli architetti. Il termine *studies* permette un'apertura verso la contemporaneità: si guardano anche i fenomeni *in fieri*; il termine *history* rende invece più ingessata la narrazione.

Qual è quindi il dominio della storia del design oggi negli Stati Uniti?

«Nel Nord America / spiega Paolo Scrivano / è necessario allargare l'area d'indagine della disciplina anche ai cosiddetti *Cultural studies* e *Material culture* all'interno dei quali vengono svolte ricerche che appartengono alla storia del design in senso più allargato: le sedute di Herman Miller ma anche e soprattutto le cucine degli Amish»<sup>15</sup>. Le fonti indagate per una ricerca storica sulla migrazione, tra USA ed Europa, dei modelli architettonici delle strutture di servizio all'automobilista (motel, stazioni di servizio...) provengono proprio da questo mondo: inoltre, *Material Culture* presso la Boston University è aggregata ad *American Studies*, che a sua volta contiene anche *Preservation*. A questo proposito l'intervento di Pietro Nunziante riprende il concetto di «cultura materiale» per rilevare un certo carattere strumentale della storia del design rispetto al progetto e mettere in discussione la necessità di formare lo storico del design come figura disciplinare autonoma<sup>16</sup>. Secondo Nunziante bisognerebbe formare uno storico con competenze diverse finalizzate al progetto che si potrebbe configurare in una sorta di teorico-progettista.

Le ricerche condotte negli Stati Uniti hanno evidenziato

<sup>15</sup> Intervista di P. P. Peruccio a Paolo Scrivano, storico dell'architettura, Boston University (ottobre 2013).

<sup>16</sup> Si veda in questo volume il saggio di P. NUNZIANTE, *Design fra storia e cultura materiale*, pp. 198-209.

in particolare la relazione diretta che intercorre tra sistema universitario e mondo del lavoro: si tratta a tutti gli effetti di un «sistema» perché le principali università americane che hanno un interesse diretto rivolto alla storia del design / nell'accezione per lo più di *Material culture* / sono parte dal 2007 di un Consorzio (Consortium for American Material Culture / CAMC) che tiene insieme accademici e curatori di musei di un'area geografica corrispondente alla parte culturalmente più vivace degli Stati Uniti (Boston, New York e Washington). L'obiettivo è generare valore al sistema culturale e assegnare alla storia stessa un ruolo di protagonista. Tra le università partner del Consortium figurano: Yale University, New York University, Boston University, Brown University, University of Delaware, University of Wisconsin-Madison, University of North Carolina e University of Pennsylvania<sup>17</sup>. Tra le istituzioni: Smithsonian Institution, Metropolitan Museum, New York Historical Society, Chipstone Foundation, National Museum of American History, Brooklyn Museum, Museum of the City of New York, Museum of Arts and Design e Lower East Side Tenement Museum.

Sono assenti le aziende e le associazioni d'impresa, ma in realtà non bisognerebbe stupirsi, considerato il fatto che anche in Europa solo recentemente si guarda all'impresa come strumento strategico per indagare la storia dei prodotti. La vicinanza, anche geografica, tra università e istituzioni culturali, museali ma non solo, è fondamentale. È noto il caso del Master of Arts presso la Cooper-Hewitt di New York, collocato all'interno dell'omonimo museo. Altrettan-

<sup>17</sup> Le università partner del Consortium for American Material Culture sono indicate sul sito internet <http://camc.wikis.bgc.bard.edu>

to interessante è il caso del Bard Graduate Center: si trova vicino ai grandi musei newyorkesi (il Metropolitan, il Museo di Scienze Naturali e la Frick Collection), istituti partner che insieme al Bard formano un vero e proprio campus (Cultural Sciences Campus). Il modello di riferimento è il Kulturwissenschaftliche Bibliothek Warburg (la Warburg Library for the Cultural Sciences con sede oggi a Londra) che ad Amburgo nel primo decennio del xx secolo riuniva studenti di storia dell'arte, di archeologia, antropologia, storia della religione e letteratura per comprendere lo sviluppo dell'umanità attraverso lo studio di «tracce e simboli». Nei suoi vent'anni di attività il Bard Graduate Center ha diplomato 340 studenti di Master of Arts (della durata di due anni)<sup>18</sup>. Di questi, 300 hanno fornito precise informazioni circa il loro attuale impiego: ebbene, il 40% ha continuato il PhD con l'obiettivo di entrare all'università, il restante 60% invece è stato assunto con la qualifica di *curator* in musei e gallerie principalmente nel Nord America.

Qualcosa di analogo / spiega Michele Sala / si verifica anche nei programmi di Master of Art presso la Cooper-Hewitt/Parsons, The New School for Design.

Anche nel selettivo PhD in Arti Decorative, Storia del Design, e Cultura Materiale presso il Bard Graduate Center / che come già ricordato è l'unico programma di dottorato in Storia del design nel Nord America / sono confermati i numeri precedenti relativi agli sbocchi professionali: su sei candidati che hanno concluso il programma, solo due oggi insegnano nelle università; gli altri quattro hanno trovato un impiego come *curator*. La scuola infatti ha una doppia anima che il preside, Peter N. Miller, definisce *bilingual*: si forma

<sup>18</sup> Intervista a Peter N. Miller, preside del Bard Graduate Center (ottobre 2013).

no studenti<sup>19</sup> che possono essere *curators* e allo stesso tempo professori universitari; si spiega loro come muoversi da un ambito all'altro e si promuove la relazione diretta tra ricerca storica e attività curatoriale: lo studio della storia alimenta le mostre, asset fondamentale della scuola, e, viceversa, l'organizzazione di eventi (anche nei grandi musei) permette di rafforzare la ricerca storica.

In questa prospettiva è di estremo interesse la relazione di Hockemeyer sui corsi dottorali in Inghilterra organizzati in discontinuità con quello di Bard per struttura e obiettivi: se in Inghilterra il dottorando investe almeno tre anni solo per attività di ricerca (limitando la didattica a qualche sporadico workshop), negli USA si propongono invece due anni di insegnamenti (con corsi che vanno dalla Storia del design moderno a *Connoisseurship*<sup>20</sup>), un terzo anno per gli esami e, infine, prende avvio la ricerca vera e propria. Si arriva quindi alla scrittura della tesi (*doctoral dissertation*) e alla discussione del lavoro dopo cinque o sei anni di PhD.

Oggi la sfida per gli storici del design è ancora quella di collocare la narrazione in uno spazio di riflessione che abbia delle relazioni strette con la contemporaneità, un approccio storico che non rifletta soltanto un modo di fare storia figlio delle facoltà di architettura (come capita oggi e la mappatura in Italia conferma inequivocabilmente questo dato). I

<sup>19</sup> Come riferisce il preside «molti studenti che s'iscrivono al Bard Graduate Center provengono da esperienze di lavoro nel "saper fare": molti di loro sono artigiani vetrai, alcuni ceramisti che si rivolgono alla scuola per capire non tanto come fare ma "perché"», intervista di P. P. Peruccio a Peter N. Miller, ottobre 2013.

<sup>20</sup> Si tratta di un corso di «cura museale» per studenti che molto probabilmente andranno a lavorare nei musei locali: ad esempio, presso il Maine Maritime Museum, l'Edgar Allan Poe House and Museum e il Brooklyn Museum.

programmi di mobilità internazionali di studenti e docenti, come rileva Elena Formia in riferimento all’America latina, stanno scardinando un’idea di storia univoca, si va verso un dialogo continuo con specialisti, verso una ibridazione degli approcci.

Il programma di master professionalizzante o corso di alta formazione in Storia del design che avevamo ipotizzato nel 2011 crediamo possa concretizzarsi oggi all’interno di una cornice di questo tipo:

- ✓ considerare l’inclusività dell’oggetto di ricerca e delle metodologie di indagine come asset fondamentale;
- ✓ agire nel contesto locale: avviare cioè collaborazioni con i musei territoriali (dagli ecomusei ai musei d’impresa), veri centri propulsori di cultura materiale<sup>21</sup>. Le realtà che interessano sono quindi i musei storici e non soltanto le istituzioni come il MAXXI, il MART, il MACRO, il Castello di Rivoli Museo d’Arte Contemporanea, la Galleria d’Arte Moderna di Torino, la Triennale di Milano...
- ✓ in parallelo bisognerebbe creare collegamenti con fondazioni, imprese, associazioni, istituzioni culturali pubbliche e private finalizzate alla promozione e divulgazione della cultura del design ✓ in primis la Triennale di Milano ✓ attraverso un progetto di collaborazione virtuosa come già descritto da Dario Russo. Collaborazione che deve declinarsi anche nel saper accogliere e valorizzare le figure professionali che si formeranno nel programma di dottorato o master;
- ✓ garantire, attraverso la costituzione di una rete di partner, una solidità di struttura anche dal punto di vista finanziario

<sup>21</sup> È necessario un censimento dei musei territoriali, realtà dinamiche, spesso sostenute finanziariamente dalle regioni, che svolgono una funzione educativa e sociale molto importante.

attraverso strumenti di *fundraising*, così come Gianluca Grigatti riporta nella sua relazione<sup>22</sup>;

- ✓ costituire un consorzio (e l’AIS/Design potrebbe essere realmente l’anima di questa iniziativa) tra università nazionali e internazionali (sul modello del *Consortium* di cui sopra) con la partecipazione delle principali associazioni di storia del design, a partire dalla britannica Design History Society. Quella che proponiamo è solo un’ipotesi di rete, necessaria a collocare il master di storia del design in un contesto come quello italiano. È un’operazione che necessita di un intervento di traduzione difficile e culturalmente rilevante, affinché possa trovare un’idonea collocazione nel nostro contesto, nel rispetto e nella valorizzazione delle potenzialità del sistema dato da tutte le realtà coinvolte.

<sup>22</sup> Si veda in questo volume il saggio di G. GRIGATTI, *Lo storico del design oggi: una professione archeologica?*, pp. 127-141.

## Lavorare con la storia tra «centro e periferia»: un'esperienza latino-americana

ELENA FORMIA

Chiedersi cosa significhi oggi formare storici del design necessita, tra le diverse prospettive di analisi, anche una riflessione sulle implicazioni geopolitiche e sulla nuova dimensione assunta dai concetti di centro e periferia nel campo del design<sup>1</sup>. Nel tentativo di indagare, a livello internazionale, l'offerta di corsi universitari di terzo livello (master e dottorati), si è pertanto ritenuto significativo prestare attenzione anche al caso specifico dell'America latina e, in particola-

<sup>1</sup> V. MARGOLIN, *Design, the Future and the Human Spirit*, in «Design Issues», 23, n. 3, 2007, p. 7: «Geopolitical theories and their implications for the future are also relevant to design. One of the few designers to make reference to geopolitics is Gui Bonsiepe, who has written cogently about the center-periphery model and its effect on designing in Latin America. Bonsiepe, for example, has refused to characterize Latin America as a peripheral region that must derive its ideas and models of design practice from the center. Rather, he has sought to empower Latin American designers by urging them to locate their practices within a revisionist geopolitical model that does not relegate their work to the margins of the transnational production and flow of goods and services» («Le teorie geopolitiche e le loro implicazioni per il futuro sono rilevanti anche nel campo del design. Tra i pochi progettisti che si sono occupati di geopolitica occorre citare Gui Bonsiepe che ha scritto in modo convincente sul modello centro-periferia e il suo effetto sulla progettazione in America latina. Bonsiepe, per esempio, si è rifiutato di considerare l'America latina come una regione periferica che deve attingere dal centro le proprie idee e i modelli di pratica progettuale. Piuttosto, egli ha cercato di potenziare i progettisti latinoamericani esortando loro di localizzare le loro pratiche all'interno di un modello geopolitico revisionista che non releghi il loro lavoro ai margini della produzione transnazionale e al flusso di beni e servizi»).

re, a due paesi dove è stato possibile compiere un'analisi più approfondita: il Brasile e il Messico. L'allargamento delle geografie rispetto ai contesti dell'area anglosassone rappresenta un modo per verificare, da un diverso punto di vista, le opportunità di crescita e i possibili terreni di sviluppo dei temi e degli approcci discussi. Oltre che un modello, questi territori rappresentano un bacino di potenziale interesse per un'offerta formativa transnazionale, un'opportunità di crescita per un insieme di professioni e organizzazioni che guardano al design come a un sistema culturale.

Prima di soffermarsi sui casi e i contesti analizzati, occorre fare una breve premessa. La storia della formazione al design in America latina ha una tradizione consolidata, almeno se confrontata con i paesi dell'Europa latina, come ad esempio l'Italia. Un esauriente quadro è stato restituito dalla studiosa argentina Silvia Fernández, prima in un articolo del 2006 apparso su «Design Issues»<sup>2</sup> e poi nella monografia del 2008 *Historia del diseño in América Latina y el Caribe. Industrialización y comunicación visual para la autonomía*, curata a quattro mani con Gui Bonsiepe. Tracciando le origini della formazione latinoamericana al design, Fernández fa sostanzialmente coincidere l'avvio delle politiche di sviluppo industriale degli anni sessanta dello scorso secolo e la conseguente diminuzione d'importazioni con la fondazione d'iniziativa nel campo dell'insegnamento. Il processo d'istituzionalizzazione della disciplina, strettamente connesso all'influenza esercitata sulla cultura locale dall'impostazione didattica, culturale e scientifica della Hochschule für Gestaltung (HfG) di Ulm, conosce poi, secondo l'autrice, una rinascita negli anni no-

<sup>2</sup> S. FERNÁNDEZ, *The Origins of Design Education in Latin America: From the HfG in Ulm to Globalization*, in «Design Issues», 22, n. 1, 2006, pp. 3-19.

vanta del xx secolo, quando la privatizzazione del sistema industriale pubblico e l'imposizione del nuovo paradigma neoliberalista determinano una progressiva «esplosione» di corsi di design, spesso disattenti agli impatti economici, sociali e culturali della propria offerta formativa. Una rinascita documentata anche dalla creazione di corsi di specializzazione preposti alla formazione postlaurea. Pur sull'onda lunga di questa tradizione (pionieristica se confrontata, ad esempio, con il contesto dell'Europa latina), l'educazione al design dei paesi dell'America latina soffre, ancora oggi, di una deficienza nel campo della formazione di alto livello, in particolare dottorale. Ragionando in termini di mercato, dal quadro analizzato emerge che l'offerta è, ancor oggi, esigua, ma la domanda è, al contrario, in forte crescita e si sta palesando in modo cospicuo anche a livello istituzionale. È proprio l'evidenza di questa necessità che il presente documento desidera sottoporre all'attenzione della Commissione. A partire da queste sintetiche premesse, ci proponiamo di affrontare il tema del ruolo della storia nei percorsi di formazione di alto livello, andando ad analizzare, con il supporto di testimonianze dirette, i sistemi e le organizzazioni di due specifici contesti, il Brasile e il Messico, e riportando, in conclusione, un'esperienza didattica in forma di workshop svolta tra il 2012 e il 2014 presso il Corso di Laurea in Disegno industriale del Tecnológico de Monterrey (TEC). Perché questa scelta? L'offerta dei corsi di dottorato in design riconosciuti a livello internazionale, seppur ancor oggi esigua, incontra in tali contesti la tradizione più strutturata<sup>3</sup>. Brasile e Messico hanno storicamente dimostrato di

<sup>3</sup> Una condizione che va tuttavia rapportata alla recente nascita di corsi di dottorato anche in altri contesti come, ad esempio, il dottorato in Diseño y Crea-

sapere e volere investire nello sviluppo di questo settore in termini formativi e professionali, fondando i primi dottorati a metà degli anni novanta dello scorso secolo. Come documenta l'indagine svolta da Fatina Saikaly nel 2008, «i corsi di dottorato in design del Sudamerica sono molto recenti»<sup>4</sup>. Ma che ruolo riveste la storia del design in questi percorsi di studio? E soprattutto quale storia del design?

Partiamo dal caso del Brasile. Qui esistono dottorati di ricerca riconosciuti a livello internazionale legati a una visione disciplinare che guarda al design in termini saldamente ancorati al prodotto industriale. Un approccio dimostrato, ad esempio, dal dottorato in Design istituito nel 2008 dalla FAAC / Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação dell'Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita Filho» (Campus de Bauru)<sup>5</sup>, o da quello fondato nel 2010 presso il Departamento de Design del Centro de Artes e Comunicação dell'Universidade Federal de Pernambuco (Cidade Universitária, Recife-PE)<sup>6</sup>. In direzione diversa, e più interessante per questo excursus, si muove invece l'iniziativa del Dipartimento Artes & Design della PUC (Pontificia Universidade Católica) di Rio de Janeiro che, pionieristicamente, negli anni novanta, ha istituito il primo master in design (1994), poi seguito dalla fondazione di un PhD (2003) che conta, a oggi, 63 tesi<sup>7</sup>. All'interno del percorso

ción istituito nel 2011 nel Departamento de Diseño Visual dell'Universidad de Caldas (Colombia) e il dottorato in Diseño istituito nel 2012 all'Universidad de Palermo (Argentina).

<sup>4</sup> F. SAIKALY, *Programas de Doctorado en Diseño*, Barcellona 2008, p. 35. Il documento è scaricabile online: <http://www.adp-barcelona.com>.

<sup>5</sup> <http://www4.faac.unesp.br/posgraduacao/design>.

<sup>6</sup> <https://www.ufpe.br/design>.

<sup>7</sup> <http://dad.puc-rio.br>.

di dottorato esiste una linea di ricerca denominata «Design: Comunicação, Cultura e Artes», dedicata a studi teorici e critici su artefatti e linguaggi generati dai media tecnologici e artistici. Un filone che presenta legami con la tradizione anglosassone dei *cultural studies*, indirizzandosi in particolare verso ricerche che, a partire dallo studio della cultura materiale locale, propongono letture storiche dei linguaggi visivi e dei processi di comunicazione. La vocazione interdisciplinare (con una confluenza di analisi su «aspetti semiotici ed estetici, storici, sociologici, morfologici») ne determina la peculiarità, restituita anche dal ruolo conferito alle ricadute pratiche e sperimentali dell'attività di ricerca (sono connessi al corso di dottorato il Laboratório da Representação Sensível, il Laboratório da Comunicação em Design, il Laboratório Design Memória e Emoção, il Laboratório de Design de histórias e il Laboratório de Cultura Moderna e Contemporânea: Arquitetura, Arte & Cidade). La figura del designer si arricchisce pertanto di una dimensione analitica e interpretativa degli artefatti (anche visivi), intesi come prodotti culturali addensatori di significati e valori materiali e immateriali.

In linea più generale, la formazione di figure professionali di alto livello è stata, in questi ultimi anni, per il Brasile, oggetto d'ingenti programmi di finanziamento governativo. Un esempio su tutti è il progetto Ciências sem Fronteiras, lanciato nel 2011 con un piano quadriennale per centomila borse di studio e un investimento di tre bilioni di reais<sup>8</sup>. Tra le motivazioni si legge: «Science in Brazil has demonstrated

<sup>8</sup> «The program is a joint effort of the Ministry of Education (MEC) and the Ministry of Science and Technology (MCT) through their respective funding agencies / CAPES and CNPQ». <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br>.

a significant growth in recent years. However, the country still faces major challenges ahead: (a) increase the number of PhD's relative to population, (b) enhance the interaction between academia and both the business sector and civil society, (c) promote international collaborations in scientific publications, and (d) foster the rate of patent applications nationally and internationally»<sup>9</sup>. Il programma opera infatti su tre livelli di mobilità internazionale: studenti delle lauree e lauree magistrali; dottorandi; giovani ricercatori (postdottorato), studiosi e docenti per i quali è previsto un periodo di ricerca e didattica all'estero<sup>10</sup>. Un programma che, tuttavia, non presenta un dichiarato interesse per l'ambito delle scienze umane e sociali e del possibile ruolo di tali forme di conoscenza nello sviluppo di pratiche di ricerca interdisciplinare e di politiche e strategie d'innovazione rispetto a temi cardine per lo sviluppo economico e sociale della contemporaneità. Una situazione simile può essere rintracciata anche in Messico. Attualmente nel paese non esistono corsi postlaurea in storia del design; tuttavia i più importanti centri formativi del paese offrono percorsi di studio dedicati ai temi della storia del design all'interno dei master o dottorati in design e architettura. Il primo dottorato del settore risale al 1995 nella divisione Ciências y Artes para el Diseño della UAM (Universidad Autónoma Metropolitana), campus di Xo-

<sup>9</sup> «La scienza, in Brasile, è cresciuta significativamente negli ultimi anni. Tuttavia, il paese deve ancora affrontare grandi sfide: (a) incrementare il numero di corsi di dottorato di ricerca rispetto al numero della popolazione, (b) migliorare l'interazione tra mondo accademico, società civile e settore delle imprese, (c) promuovere collaborazioni internazionali nella realizzazione di pubblicazioni scientifiche e (d) promuovere, a livello nazionale e internazionale, la percentuale di domande di brevetto». <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br>.

<sup>10</sup> Il programma prevede anche l'ospitalità in Brasile di giovani ricercatori e studiosi affermati a livello internazionale coinvolti in progetti di ricerca locali.

chimilco<sup>11</sup>. Questo corso offre diverse aree di ricerca (estetica e semiotica, sostenibilità ambientale, conservazione del patrimonio culturale...), tra cui quella di «Teoría e Historia Crítica» è connotata da un approccio operativo. Tra gli obiettivi si legge: «Lo studio e la ricerca critica sulle teorie, i metodi, le strategie di produzione di oggetti, come base per lo sviluppo di pratiche professionali nel campo del progetto». Questo dottorato riceve supporti da istituzioni governative come il Fondo Sectorial de Investigación para la Educación e il Fondo Sectorial de Investigación para el Desarrollo Social. Secondo il professor Luis Rodríguez Morales, «il gruppo interdisciplinare tra teoria, storia e semiotica sta producendo lavori interessanti»<sup>12</sup>.

L'Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) di Città del Messico offre invece una serie di Master Degrees che includono l'area di ricerca in «Teoría e Historia del Diseño». Tra i più attivi studiosi di questo contesto, Oscar Salinas Flores si occupa di storia del design messicano tentando, in particolare, di colmare un vuoto nella periodizzazione che riguarda il periodo tra gli anni trenta e sessanta del XX secolo. Il fermento di questo gruppo di ricerca è documentato dalla produzione pubblicistica della casa editrice Designio (Città del Messico) fondata nel 2003 dallo stesso Salinas Flores con Ana María Losada. Nella stessa Università esiste anche un dottorato in «Análisis, Teoría e Historia» che figura sotto la scuola di Architettura, disciplina che ancora gioca un ruolo predominante nella scelta dei percorsi di ricerca.

<sup>11</sup> [http://www.uam.mx/posgrados/pdfs/109\\_4\\_doctoradocyd.pdf](http://www.uam.mx/posgrados/pdfs/109_4_doctoradocyd.pdf).

<sup>12</sup> L'intervista a Luis Rodríguez Morales, professore del Departamento de Teoría y Procesos del Diseño / División de Ciencias de la Comunicación y Diseño della UAM (Unidad de Cuajimalpa), è stata realizzata in data 16 gennaio 2015.

Infine, di recente istituzione è il master in «Teoría y Crítica del Diseño», istituito dall'Escuela de Diseño dell'Istituto Nacional de Bellas Artes y Literatura di Città del Messico. Tuttavia, come documentato dai soggetti intervistati, questi percorsi non presentano quantitativamente un alto livello di attrattività per gli studenti, almeno se confrontati con i paralleli corsi nell'area del design. Un quadro che si dimostra strettamente vincolato alle politiche di ricerca adottate a scala nazionale. Come sostiene il direttore dell'Escuela de Ingeniería Arquitectura y Salud del Tec de Monterrey, Campus di Guadalajara, Roberto Iniguez Flores, «Le risorse governative in Messico sono orientate soprattutto verso la ricerca applicata. Tutto ciò che verte su cultura e riflessione teorica, dal punto di vista del Governo o delle aziende, non trova spazio, come dimostra il forte impulso verso il settore tecnologico. Nel mondo dell'arte esistono programmi di finanziamento per progetti artistici applicati, ma pochi per l'implementazione della professione, della critica, della teoria. Tuttavia, la necessità di sviluppare percorsi di ricerca innovativi, che si potrebbero definire come una mediazione tra quelli prettamente scientifici e quelli umanistici *tout court*, sta emergendo a livello istituzionale»<sup>13</sup>.

Tale necessità si è palesata durante l'esperienza (in termini di obiettivi, metodi e risultati) condotta in un workshop della durata di cinque giorni, svolto nel dicembre 2012 presso la Escuela de Ingeniería Arquitectura y Salud nel Campus di Guadalajara del Tec de Monterrey, un'università privata fondata nel 1943 grazie alla visione di un gruppo d'imprenditori messicani, che oggi conta oltre novantamila studenti.

<sup>13</sup> L'intervista a Roberto Iniguez Flores è stata realizzata nell'ottobre 2013 e riattualizzata nel gennaio 2015.

Questi momenti di didattica professionalizzante per la formazione dei docenti (denominati CADI - Curso de Actualización en la Disciplina) sono organizzati dall'università, per ciascuna sua scuola, due volte l'anno. I corsi scaturiscono da una domanda di aggiornamento degli stessi professori dei vari dipartimenti e vertono su temi di attualità, in linea con l'approccio generale dell'ateneo. Un sistema che rientra nelle attività formative extracurricolari sviluppate in tale contesto, che richiamano una comunità di docenti e ricercatori internazionali: oltre ai CADI, infatti, sono previste, ad esempio, *summer schools* o *innovative weeks* aperte all'intera comunità di studenti.

Nel mio caso, la proposta è giunta dal Corso di studi in Diseño industrial activo, a Guadalajara, da dieci anni, parallelamente ad altri dodici corsi nella stessa disciplina dislocati nei trentun campus del Tec de Monterrey. Il gruppo docente del corso, composto da professori delle discipline progettuali così come da docenti di arte, antropologia, estetica, storia, si è dimostrato interessato ad aprire un dibattito sul ruolo delle scienze umane e sociali nella cultura del progetto e nella formazione del designer. Una necessità che ricalca il solco dei nuovi indirizzi strategici dell'università che, dalle parole di Iniguez Flores, «da circa sette anni, ha avviato un confronto rispetto a temi umanistici, come la responsabilità verso gli studenti; il concetto d'ipoteca sociale; la sostenibilità culturale e sociale»<sup>14</sup>.

L'esperienza di ricerca condotta presso lo Humanities Design Lab (laboratorio fondato nel 2011 presso il Dipartimento di Design del Politecnico di Milano) ha costituito l'incipit dell'attività del workshop intitolato «Design as Third

<sup>14</sup> *Ibid.*

Culture». Una delle principali questioni affrontate dal centro di ricerca di Milano, ed esposte al consesso locale, riguarda la possibilità d'intendere il design come forma di sapere che si affianca alla classica, seppur problematica e discutibile, divisione tra cultura scientifica e cultura umanistica<sup>15</sup>. Una forma di sapere in grado, come sostiene Vilém Flusser, d'insinuarsi nella breccia aperta tra le due branche, facendo leva sulla sua stessa natura semantica: il design «indica grosso modo il luogo in cui arte e tecnica vengono di comune accordo a coincidere, spianando la strada a una nuova forma di cultura»<sup>16</sup>. «Tutto ciò ha a che fare con la natura "ibrida" che il design condivide con altre discipline progettuali, collocate a metà strada tra i saperi di tipo formalizzato (scienze, matematiche ecc.) e saperi di tipo umanistico. [...] L'aumento della complessità da un lato e il crescente ruolo sociale del designer richiedono oggi l'apporto di discipline teoriche, tecnico-scientifiche e storiche, in dialogo continuo fra il design come disciplina e le aree della psicologia, della semiotica, delle storie, della tecnologia, delle filosofie e della scienza»<sup>17</sup>. Due quesiti hanno infatti guidato il percorso d'indagine. Il primo: in che modo saperi umanistici e cultura del progetto si confrontano per verificare se e come i propri

<sup>15</sup> Il dibattito sulle *due culture* ha inizio nel 1959 con il testo di C. P. SNOW, *The Two Cultures and the Scientific Revolution: the Rede Lecture 1959* (trad. it. *Le due culture e la rivoluzione scientifica*, Venezia 2005) e continua, in anni più recenti, fra l'altro, con l'elaborazione del concetto di «terza cultura» (J. BROCKMAN, *The Third Culture*, New York 1995; V. LINGIARDI e N. VASSALLO, *Terza cultura: idee per un futuro sostenibile*, Milano 2011).

<sup>16</sup> V. FLUSSER, *Filosofia del design*, Milano 2003, p. 3 (ed. or. *Shape of Things. A Philosophy of Design*, Londra 1999).

<sup>17</sup> R. RICCINI, *Culture per l'insegnamento del design*, in «AIS/Design. Storia e Ricerche», n. 1, marzo 2013 (disponibile on line <http://www.aisdesign.org/aisd/culture-per-linsegnamento-del-design-2>).

statuti e modelli di conoscenza possano avere termini di contatto e sovrapposizione? Il secondo: è possibile che strumenti propri di saperi umanistici (legati cioè alla prassi della ricerca, sia essa una ricerca speculativa o sperimentale) possano essere utili e utilizzati dalla cultura del progetto traslandoli/adottandoli nella propria pratica (di ricerca, professionale, formativa), e viceversa?<sup>18</sup>. La testimonianza dei contributi e dei temi sviluppati all'interno del Laboratorio<sup>19</sup> documenta la ricchezza dei possibili fronti di sovrapposizione: il concetto stesso di design come *fenomeno culturale*, da una parte, e lo studio, da parte delle scienze sociali, dell'antropologia, della semiotica degli oggetti come espressione materiali e immateriali delle comunità sociali, dall'altra, ha segnato una progressiva integrazione di riflessioni teoriche, metodologie, pratiche e strumenti d'indagine all'interno dei processi progettuali<sup>20</sup>. L'introduzione di una dimensione *umanistica*

<sup>18</sup> Sulle attività e l'approccio del Laboratorio, cfr. E. FORMIA e M. CELI, *Humanities Design Lab: Understanding and Shaping Cross-fertilization Experiences*, in «The International Journal of Critical Cultural Studies», 11, n. 3, maggio 2014, pp. 15-28.

<sup>19</sup> Le attività del Laboratorio (2012-2013) hanno compreso una ricerca di *scouting* scientifico e networking volta a individuare soggetti oggi operanti nel mondo del design attorno a questa relazione; una serie di seminari tematici di confronto tra studiosi di scienze umane e sociali e delle culture del progetto («La natura relazionale degli artefatti. Processi di significazione della cultura contemporanea», a cura di Chiara Colombi ed Eleonora Lupo; «Design e racconto. Processi creativi a confronto», a cura di Manuela Celi e Francesca Rizzo; «L'osservazione etnosemiotica. Pratiche quotidiane e processi significanti», a cura di Salvatore Zingale; «Lo studio dell'anticipazione. Advanced Design e Future Studies», a cura di Flaviano Celaschi) e la realizzazione di due convegni («Diversity: Design/Humanities», settembre 2012, UEMG, Belo Horizonte, Brasile, «Humanities/Design: un dialogo per l'innovazione», maggio 2013, Politecnico di Milano).

<sup>20</sup> Cfr. J. FRASCARA (a cura di), *Design and the Social Sciences: Making Connections*. New York 2002; J. ALMQUIST e J. LUPTON, *Affording Meaning:*

lontana dal più tradizionale sguardo tecnico-scientifico del progetto, può quindi diventare paradigmatica per formulare nuovi approcci delle culture del progetto contemporanee<sup>21</sup>. Ma è possibile estendere questo ruolo *generativo*, oltre che analitico e riflessivo, anche alla storia, senza ricadere in approcci *strumentalistici*<sup>22</sup>? Attraverso uno scambio con i partecipanti e un confronto con le rispettive esperienze d'insegnamento, sono state ipotizzate alcune possibili linee di sovrapposizione e contaminazione tra discipline del progetto e saperi storici in ambito formativo, a partire dalla consapevolezza del valore culturale del design e dell'innovazione nello scenario attuale e del ruolo sociale dei nuovi *intellettuali tecnici* come figure in grado d'interpretare il legame del progetto con la memoria creando relazioni dinamiche tra passato, presente e futuro: a livello didattico, lo sviluppo di scenari didattici sperimentali basati su un mutuo scambio tra saperi umanistici e progettuali, attraverso l'ideazione, ad esempio, di nuovi format d'insegnamento come workshop per studenti volti a educare, attraverso materiali storici, a trovare nel proprio passato risposte per il futuro;

*Design -Oriented Research from the Humanities and Social Sciences*, in «Design Issues», 26, n. 1, 2010, pp. 3-14; K. FALLAN, *Design History. Understanding Theory and Method*, Oxford-New York 2010; A. PENATI (a cura di), *È il design una narrazione? Design e Narrazioni*, Milano 2013; G. JULIER, *The Culture of Design*, Londra 2014.

<sup>21</sup> E. FORMIA, *Humanistic Design to Envision New Meanings. Some Case Studies from the History of Contemporary Italian Design*, in *Diversity: Design|Humanities, Proceedings of Fourth International Forum of Design as a Process (Belo Horizonte, Brasil, 19-22 September 2012)*, a cura di D. De Moraes, R. Álvares Dias, R. Bom Conselho Sales, Barbacena 2014, pp. 326-335.

<sup>22</sup> Sul concetto di uso strumentale della storia, si fa riferimento a un dibattito interno alla comunità di studiosi di storia del design che ha trovato esito nell'articolo di K. FALLAN, *De-tooling Design History: To What Purpose and for Whom Do We Write?*, in «Design and Culture», 5, n. 1, marzo 2013, pp. 13-19.

✓ a livello metodologico, la definizione di sovrapposizioni finalizzate alla costituzione di repertori di documenti da mettere a disposizione degli studenti nella pratica progettuale (biblioteche, banche dati, archivi d'immagini);

✓ a livello divulgativo, la creazione di nuovi paradigmi e strumenti di valutazione per l'accreditamento di fonti secondarie utilizzate nella ricerca per il progetto.

Cosa ne è emerso? Alle domande «potrebbe interessare una figura formata in un dottorato italiano in storia del design?», «In Messico avrebbe ricadute?», «Ci sono fondazioni, programmi di ricerca, organizzazioni interessate?», la risposta è stata «sì», seppure in una prospettiva dove la storia del design diviene un possibile canale per aprire un dialogo interdisciplinare e creare nuovi territori di studio sui media, sulle industrie culturali e creative, sulle arti e le subculture, sui consumi e gli stili di vita, sulla tecnica e la tecnologia, attenti ai contemporanei sviluppi delle culture del progetto e dell'innovazione.

Questa preliminare riflessione ha poi trovato una ricaduta applicativa e sperimentale nel giugno 2014, quando, sempre su invito del Corso di studi in Diseño industrial, è stato condotto un workshop della durata di quattro giorni rivolto a giovani studenti di primo livello, svolto in collaborazione con il professor Jaime Francisco Gómez Gómez del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño dell'Universidad de Guadalajara<sup>23</sup>. Il breve percorso didattico, intitolato «Design Quotations: A multidisciplinary approach to design

<sup>23</sup> Jaime Francisco Gómez Gómez ha svolto ricerche sui sistemi formativi di design in Messico con particolare attenzione alle implicazioni derivate dal trasferimento di modelli culturali: J. F. GÓMEZ GÓMEZ, *Origins of Industrial Design Education at the University of Guadalajara: Pratt Institute Influence in the mid 1970's*, in «Design Discourse», II, n. 2, novembre 2006, pp. 1-8.

project», si poneva l'obiettivo di riflettere, confrontando due punti di vista differenti (Italia e Messico), sulla modalità di apprendimento, da parte del designer, dalle  *cose del passato*; quindi sulla capacità del soggetto progettante d'*in-formare* il processo creativo e di tradurne gli esiti in artefatti contemporanei<sup>24</sup>. Pur nella consapevolezza dell'ampiezza e della complessità del tema, il lavoro con gli studenti si è basato, in primis, sull'introduzione di alcuni concetti chiave e, in particolare, sulla formulazione di una comune idea di *re-design*<sup>25</sup>, ovvero di come gli artefatti possano essere letti in una logica evolutiva che unisce passato e futuro e di come questo produca implicazioni e ricadute sulle stesse culture dell'innovazione. Una riflessione che prescinde dal dibattito su storicismi/astoricismi caro alla cultura architettonica e alle teorie postmoderne, ricalcando piuttosto la relazione tra storiografia e progettazione, così come presentata da Renato De Fusco in un saggio del 1999<sup>26</sup>. Gli artefatti possono pertanto essere letti come narrazioni di relazioni con il passato e atti di costruzione di memoria. Sostiene Remo Bodei: «Nella nostalgia aperta le cose non sono più sottoposte al desiderio inappagabile di ritorno a un irrecuperabile passato, non aderiscono al sogno di modificare l'irreversibilità del tempo, di rovesciare o perpetuare la sequenza di quegli eventi che si presentano una sola volta per tutta l'eternità,

<sup>24</sup> Il concetto di *in-formare* è inteso nell'accezione che ne dà V. FLUSSER, *Filosofia del design* cit. p. 10: i falegnami «prendono la forma di un tavolo (l'idea di tavolo) e la impongono su un pezzo amorfo. Il guaio è che in questo processo non solo *in-formano* il legno [...], ma deformano anche l'idea del tavolo».

<sup>25</sup> In particolare ci si ricollega al concetto di *re-design* e alla sua relazione con il contesto formativo così come presentato da Jan Michl in un articolo del 2002.

<sup>26</sup> R. DE FUSCO, *La storiografia è progettazione*, in «Op. cit.», n. 104, 1999 (consultabile online <http://www.opcit.it/cms/?p=161>).

ma sono diventate veicoli di un viaggio di scoperta di un passato carico anche di possibile futuro»<sup>27</sup>. Un'indagine fenomenologica di oggetti appartenenti alla cultura del design italiano (con particolare riferimento al contesto del prodotto d'arredo) ha documentato forme di citazione di artefatti iconici o anonimi. Successivamente l'esercizio è stato esteso a famiglie di prodotti propri della storia del design messicano. Ne sono risultate mappe come alberi genealogici, linee evolutive e racconti sugli oggetti. A seguire è stato fatto un tentativo di allargamento della riflessione dal concetto di citazione in senso strettamente linguistico al processo creativo: sono state quindi presentate testimonianze contemporanee, in forma d'interviste, dalle quali fosse esplicitabile l'attitudine del designer a creare nuovi *artefatti-raccordo*. La lettura di queste forme di attualizzazione, manipolazione, rielaborazione, comportava, in primis, il disvelamento delle modalità impiegate dal progettista nella propria ricerca: l'uso di fonti primarie (come gli archivi d'impresa), secondarie od orali; la costruzione di collezioni materiali e immateriali di artefatti, in particolare tecnici, e il loro impiego in nuove pratiche di progetto; l'adozione di sistemi di competenze multidisciplinari e la possibilità di lavoro in équipe. Contemporaneamente, appariva centrale indicare gli artifici dell'atto interpretativo usati per tradurre e materializzare la ricerca nel progetto e nell'artefatto e quindi creare nuovi codici sintattici. Infine, si procedeva a un tentativo di sintesi delle tendenze attualmente più significative per avanzare ipotesi di ulteriori e futuri sviluppi. In una logica che travalica la dimensione locale, sembra infatti fondamentale, sin dalle prime fasi di progettazione e produzione, prestare attenzione

<sup>27</sup> R. BODEI, *La vita delle cose*, Roma-Bari 2009, p. 55.

ai contenuti immateriali, simbolici ed evocativi che si materializzano poi in aggregati di tecnologie, prodotti, servizi, strategie, comunicazione.

In questo quadro, l'esperimento effettuato tentava di esplorare nuovi possibili formati didattici multidisciplinari e transnazionali. L'obiettivo si focalizzava principalmente sul *come*, il *perché* e *attraverso quali alternative* fosse possibile proporre scenari potenziali nella didattica delle *storie*, indipendentemente dal *cosa* si fosse finora insegnato e quindi dai contenuti stessi della narrazione storica di per sé. Il che ci riporta all'ipotesi iniziale, ovvero di *come*, in una nuova e critica lettura della relazione tra centro e periferia, si aprano interessanti prospettive geopolitiche in cui l'analisi degli scambi culturali non ammette più relazioni unidirezionali: si tratta infatti di una dialettica che implica una dimensione di reciprocità, di fertilizzazione reciproca e di crescita condivisa<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> Rispetto a questa prospettiva cfr. F. CELASCHI ed E. FORMIA, *Design Cultures as Models of Biodiversity: Design Processes as Agent of Innovation and Intercultural Relations*, in «Strategic Design Research Journal», 3, n. 1, gennaio-aprile 2010, pp. 1-6.

# Design tra storia e cultura materiale

PIETRO NUNZIANTE

«La trasmissione culturale è analoga alla trasmissione genetica nel senso che [...] sebbene sia di base conservativa, può dare origine a una forma di evoluzione [...] a un ritmo che è parecchi ordini di grandezza più veloce dell'evoluzione genetica»<sup>1</sup>. Una concezione della cultura materiale contemporanea implica l'abbandono della storia basata esclusivamente sulla soggettività progettuale e produttiva, o in alternativa sulle ragioni dello sviluppo del mercato. Sembra indispensabile orientare la riflessione storica all'orizzonte delle forme tecniche e alla loro evoluzione. La storia è un insieme multiforme e disomogeneo di fatti, di eventi, di scoperte, di processi culturali e materiali, questi possono essere ordinati secondo ragioni e principi alternativi. Una storia, non ridotta a uso degli storici, utile al progetto e al disegno di futuro è una storia che deve mettere in connessione discipline, saperi e pratiche distinte.

La storia diventa utile al progetto di futuro quando si trasforma in teoria; una storia sbilanciata sulle pratiche rischia di diventare come l'albero di fico di cui parla Alberti: «paradossalmente inglobata nelle mura del discorso modernista per accrescerne la compattezza, finisce per sgretolare l'edifi-

<sup>1</sup> R. DAWKINS, *Il gene egoista*, Milano 1989, p. 204 (ed. or. *The Selfish Gene*, Londra 1976).

cio»<sup>2</sup>. Si può dire, parafrasando Lévi Strauss<sup>3</sup>, che una storia fatta solo di pratiche, priva di teoria, non sia altro che *magia*. A partire da queste considerazioni, il testo è orientato a chiarire il campo di discussione superando l'idea della storia del design intesa come plurale, come sommatoria di storie particolari. È necessario riportare la questione della formazione dello storico del design all'interno del quadro scientifico nel quale risiede. La costruzione di una teoria unificata del design e il rapporto con la critica, impongono che il design, come attività operativa e produttiva, diventi sempre più oggetto dell'osservazione degli storici, in particolare di quelli dell'architettura, e nello stesso tempo che alcuni di essi si specializzino. È necessario che la storia dell'industria, quella dell'economia, quella dell'arte e della tecnica collaborino e ci forniscano la cornice entro cui collocare la cultura specifica del design e i suoi mutamenti. Non possiamo confondere l'esigenza dell'insegnamento della storia e delle teorie, dei principi del design con l'idea asfittica di uno storico specialista di un unico campo. Dunque la storia del design esiste, così come l'archeologia industriale, ma ciò non vuol dire che esista l'archeologo industriale.

Questo contributo parte da un punto di vista eccentrico: è orientato a porre dei quesiti piuttosto che risposte. «Ogni uomo è progettista. Tutto ciò che facciamo è quasi sempre progetto, proprio perché il progetto è alla base di ogni attività umana»<sup>4</sup>. Ma dove si fonda l'idea che genera il progetto?

<sup>2</sup> A. PAYNE, *Rudolf Wittkower*, Torino 2011, p. 144 (ed. or. *Rudolph Wittkower and Architectural Principles in the Age of Modernism*, Cambridge MA 1994).

<sup>3</sup> Cfr. C. LÉVI STRAUSS, introduzione a M. Mauss, *Teoria generale della magia* (1950), Torino 2000, ora pubblicato online [http://monoskop.org/images/6/65/Levi-Strauss\\_Claude\\_Introduction\\_to\\_the\\_Work\\_of\\_Marcel\\_Mauss.pdf](http://monoskop.org/images/6/65/Levi-Strauss_Claude_Introduction_to_the_Work_of_Marcel_Mauss.pdf).

<sup>4</sup> V. PAPANEK, *Progettare per il mondo reale*, Milano 1973, p. 15. (ed. or. *Design for*

A quale domanda essenziale esso dà risposta? Cosa lo rende valido in una prospettiva storica?

#### RIVOLGERE L'ATTENZIONE ALLE FORME TECNICHE E ALLA LORO EVOLUZIONE

Se è vero che il design, come campo dell'applicazione progettuale alla vita materiale, nei termini di usi e comportamenti, oggi progetta il desiderio piuttosto che la funzionalità<sup>5</sup>, allora si deve convenire che esso è legato intimamente alla dimensione materiale della cultura e agli stili di vita quotidiani, gli unici campi in cui è possibile individuare i desideri: l'unico spazio in cui essi si manifestano sono infatti i comportamenti e i consumi. Ma se per design intendiamo anche la capacità del progetto di pervadere in modo completo tutta la sfera produttiva e riproduttiva, quella materiale e quella immateriale, si deve riconoscere l'unità, il carattere unificante e di sintesi che il design opera tra le tecniche e il loro dipanarsi. Attraverso l'analisi di artefatti reali, di oggetti funzionanti e di forme simboliche, osservare la capacità del design di determinare e costituire un ambiente è il compito del critico e dello storico. L'identità del fenomeno industriale, da cui il fenomeno design prende origine, presenta le stesse cause in qualunque luogo del pianeta si manifesti. Che sia in India oppure nel deserto dell'Arabia o negli Stati Uniti, fornisce agli uomini un quadro di vita simile, basato su una stessa forma di organizzazione del lavoro, del modo di consumare, degli usi comuni, implica un'identica trasformazione del quadro sociale, ed esige identiche condizioni per poter pro-

*the Real World. Human Ecology and Social Change*, New York 1971).

<sup>5</sup> Cfr. F. CARMAGNOLA, *Design. La fabbrica del desiderio*, Milano 2009, p. 23.

gredire<sup>6</sup>. Dunque una storia del design non può che partire da qui per poter esaminare la crisi del modello industriale, così come è stato conosciuto a partire dalla rivoluzione dell'epoca della meccanizzazione e poi dell'automazione, partire cioè dall'unità del fenomeno industriale. La storia e la critica dell'universo industriale fanno i conti con la crisi di questo sistema, a partire dalla incapacità del mercato di fornire e selezionare risposte responsabili, eticamente fondate, funzionali e utili alla costruzione di un futuro abitabile sostenibile. L'irrompere della galassia elettrica e il portato informativo di quella elettronica ha espanso le dimensioni conosciute dell'ambiente sociale, dilatando a scala planetaria processi produttivi e di consumo, ha modificato la nozione di cultura materiale a cui riferirci. Se negli ultimi due secoli questo orizzonte era racchiuso dalla sfera urbana, la città ne rappresentava simultaneamente la fabbrica e il campo di applicazione, oggi lo sviluppo dei network nella dimensione sociale ci pone di fronte a uno scarto, di cui la filosofia critica già ci aveva avvertito attraverso la critica del sistema degli oggetti e l'orizzonte negativo verso cui si orientava<sup>7</sup>. La sfera sociale nell'epoca digitale appare totalmente mediata da dispositivi comunicativi. La produzione di immaginario avviene attraverso apparati tecnici che conformano le attività e denotano gli usi. L'orizzonte stesso delle opportunità del progetto sembra rinchiuso in questo scenario; qui presenza, partecipazione e consumo sono diventati fattori indistinti di uno stesso modello riproduttivo. In primo

<sup>6</sup> Cfr. J. ELLUL, *Il sistema tecnico*, Milano 2009 (ed. or. *Le Système technique*, Calmann-Lévy 1977).

<sup>7</sup> Cfr. J. BAUDRILLARD, *Il sistema degli oggetti*, Milano 2004 (ed. or. *Le système des objets*, Milano 1968); P. VIRILIO, *L'orizzonte negativo, saggio di dromoscopia*, Genova 1984 (ed. or. *L'horizon négatif*, Parigi 1984).

luogo si è andata affermando una dimensione dominante e identitaria dei consumi, che impone agli studiosi l'abbandonando dei commenti sui presunti protagonisti del progetto. Questi appaiono alla prova del tempo storico spesso sempre meno influenti in rapporto alla dimensione anonima (da non confondere con quella comune) delle trasformazioni sociali, del progetto e del quotidiano. Queste stesse categorie oggi possono essere interpretate attraverso l'aggiornamento di modelli interpretativi classici alla luce di nuovi modelli epistemologici che provengono direttamente dalle scoperte delle scienze della vita.

Un modello genetico, una concezione genetica della storia del design<sup>8</sup>, vale a dire un approccio fondato su un concetto evolutivo può essere utile a chiarire i fondamenti del design moderno e il funzionamento delle loro relazioni. Fu il biologo e botanico Weismann<sup>9</sup> che per primo fissò la distinzione tra le parti mortali e quelle immortali di un organismo, distinse il soma, l'involucro, dalle cellule germinali. Il genoma è il nucleo informativo che genera lo sviluppo e la crescita dell'organismo. L'involucro-corpo esteriore cresce e poi si disfa, mentre la componente genetica (informativa) si trasferisce di generazione in generazione. In questa ottica non sono i corpi, gli involucri, che usano i caratteri dei geni, ma piuttosto i geni che usano i corpi-involucri per potersi

<sup>8</sup> Cfr. V. PASCA, *Design: storia e storiografia*, «AIS/Design Storia e Ricerche», n. 1, marzo 2013.

<sup>9</sup> Cfr. G. MONTALENTI, *Weismann, August*, in Enciclopedia Treccani, Roma 1937, [www.treccani.it/enciclopedia/august-weismann\\_\(Enciclopedia-Italiana\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/august-weismann_(Enciclopedia-Italiana)): «Il W. è inoltre autore della teoria della continuità del plasma germinale (v. eredità), secondo la quale le cellule germinali costituiscono una linea virtualmente immortale, mentre le cellule somatiche sono destinate a morire e a rinnovarsi periodicamente di generazione in generazione».

perpetuare. Se si trasla alla storia del design questo modello si può affermare che i caratteri primi, che i geni del design, sono assimilabili al concetto dei *memi*<sup>10</sup>, unità di significato primarie; i *memi* sono i fattori propulsivi principali della conoscenza e delle forze produttive nel loro insieme<sup>11</sup>. I *memi* sono le idee, i comportamenti e i metodi; agiscono come simboli, trasportano frammenti che si trasmettono da individuo a individuo, da popolazione a popolazione, sono capaci di auto replicarsi e rispondono a logiche evolutive e selettive. In qualche modo il concetto dei *memi* è fondato sull'idea che il linguaggio possa essere interpretato come un virus della mente, un agente esterno, il quale la contamina, la usa e ne determina convincimenti e comportamenti. Se trasferiamo questo schema al nostro spazio di riflessione possiamo affermare che il design è un *meme* per il sistema industriale, un agente esterno che cerca di utilizzare le forze produttive al fine di migliorare la realtà materiale, ma possiamo dichiarare allo stesso modo che esiste un universo industriale privo di design. Dunque, mentre tutte le merci ci vengono presentate e proposte come design, in realtà solo una parte di ciò che è prodotto è autenticamente design. Compito dello storico è definire le regole, gli artifici che spiegano ciò che design effettivamente è.

La storiografia più che essere fondata su invenzioni discorsive deve fare i conti con modelli epistemologici che superano le strutture disciplinari, quelle che impongono artificialmente la separazione dei campi operativi da quelli percettivi.

<sup>10</sup> R. DAWKINS, *Il gene egoista*, Milano 1989, p.205-207 (ed. or. *The Selfish Gene*, Londra 1976).

<sup>11</sup> S. ŽIŽEK, *Organi senza corpi. Deleuze e le sue implicazioni*, Napoli 2012. (ed. or. *Organs without bodies. Deleuze and consequences*, New York-London, 2004).

Una cultura impostata sulla pluralità delle discipline, sulla loro costitutività interna e autonomia non supporta più la comprensione di fenomeni sociali, né di quelli naturali o biologici né delle loro complesse interazioni. Già Sigfried Giedion nel 1948 aveva avvertito la necessità di mettere in discussione la fede di Marx nella soluzione scientifica del problema sociale. Il tramonto della visione meccanicistica degli organismi, l'invenzione di organi delle macchine, ha progressivamente condotto alla comprensione di un sistema in cui gli elementi organizzati e quelli casuali (spontanei o non strutturati) convivono, coevolvono e si adattano, in questo senso la divisione tra universo naturale e artificio va riformulato. Dobbiamo, da storici, rintracciare questo codice genetico del design, per riportare alla luce la connessione che esiste tra l'intuizione della vite senza fine di Archimede e la brugola del signor Egidio.

LA STORIA DIVENTA UTILE AL PROGETTO  
DI FUTURO SOLO QUANDO SI TRASFORMA IN  
TEORIA; UNA STORIA FATTA SOLO DI PRATICHE,  
PRIVA DI TEORIA NON È ALTRO CHE *MAGIA*

I modelli interpretativi sequenziali e strutturalisti appaiono oggi insufficienti al fine di analizzare l'uso e il funzionamento dei linguaggi informativi. Questi si presentano nella forma di continua circolarità, dove a coincidere sono proprio i punti estremi del modello, progetto ciò che vendo non ciò che serve. Lo schema tradizionale del modello produttivo applicato ai linguaggi informativi e comunicativi non funziona, non spiega, e non dimostra capacità predittive, quantomeno non le esprime. L'ecologia lavora su questa aporia, si inserisce su tutti i livelli di valutazione dell'azione collettiva,

sempre più diviene il centro dell'agenda. Nello stesso tempo sposta l'attenzione dal processo della decisione a quello delle forze brute che agiscono nel mondo.

La classica divisione del lavoro è impropria per descrivere la condizione degli operatori coinvolti nelle varie fasi del processo. L'utente ha acquisito un'intenzionalità progettante, e il designer studia e analizza sempre più la dinamica di comportamenti sociali e individuali, nel tentativo costante non più di anticiparne l'indirizzo ma semplicemente di usarlo ai fini del successo del proprio progetto, del proprio prodotto. Allo sviluppo imperniato sul modello fordista si è andato sostituendo un modello regolato dall' algoritmo. La vicenda dell'accumulo informativo di cui il fenomeno Google rappresenta la punta, dal punto di vista finanziario e cognitivo, è racchiuso dentro questo processo. Ma la stessa esplosione della fotografia e del video come fenomeno narrativo totale appartiene al progressivo affermarsi di un inconscio tecnologico sociale<sup>12</sup> che si fonda sulla pervasività dell'immagine e del proliferare dei dispositivi che ne rendono possibile l'accumulo; questo rappresenta il sistema nodale della produzione di memoria e conoscenza<sup>13</sup>.

Bruce Sterling in un recente volume ci ha stimolati a riflettere su *La forma del futuro*<sup>14</sup>. Questo problema rappresenta il punto focale di una storia che, in modo paradossale, può essere vista come storia del futuro, vale a dire che la storia del design va intesa come *teoria* utile al progetto futuro, al progetto di Futuro. Dunque la storia del design non può che esse-

<sup>12</sup> Cfr. F. VACCARI, *Fotografia e inconscio tecnologico*, Torino 2011.

<sup>13</sup> Cfr. T. MALDONADO, *Memoria e conoscenza. Sulle sorti del sapere nella prospettiva digitale*, Milano 2005.

<sup>14</sup> B. STERLING, *La forma del futuro*, Milano 2006. (ed. or. *Shaping Things*, Cambridge MA 2005)

re storia d'invenzioni, di scoperte, quelle che sono alla base della progettazione e della costruzione di nuove categorie, di merci, di artefatti, della relazione che queste invenzioni, questi oggetti, queste protesi delle nostre naturali capacità percettive, una volta divenute prodotti e immessi nell'uso comune stabiliscono con gli stili di vita, con le forme dell'abitare e con i modi di relazionarsi, molto più che con i modi della produzione che a esse presiedono. Qui c'è un cambio d'accento fondamentale tra le visioni dominanti nelle generazioni passate di storici. Non più un modello interpretativo, un artificio che si sovrappone alla realtà materiale per estrarne categorie imperniate su affinità programmatiche o formali, ma modelli semantici di associazione non strutturata tra concetti, fatti, comportamenti e progetti.

È NECESSARIO RIPORTARE LA QUESTIONE DELLA FORMAZIONE DELLO STORICO DEL DESIGN ALL'INTERNO DEL QUADRO SCIENTIFICO NEL QUALE RISIEDE.

LA COSTRUZIONE DI UNA TEORIA UNIFICATA DEL DESIGN

Giuseppe Colombo nel 1863 concludeva il saggio *Sull'insegnamento del disegno industriale* sostenendo che: «Il frutto di tutte le scuole è sempre piccolo, se si considera la massa degli individui che fruiscono dell'insegnamento; è grandissimo, se si considerano i pochi che ne approfittano»<sup>15</sup>, poneva la questione di come l'élite dei progettisti fosse in grado di

<sup>15</sup> G. COLOMBO, *Sull'insegnamento del disegno industriale*, in F. Giordano (a cura di), *Scritti e discorsi scientifici*, Milano 1934, pubblicato in <http://www.dmg-lib.org/dmglib/handler?docum=30601009>. Cfr. il profilo biografico di Colombo su [http://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-colombo\\_\(Dizionario-Biografico\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-colombo_(Dizionario-Biografico)).

orientare pratiche di massa, la trasformazione essenziale di queste dinamiche e il suo superamento attraverso la tecnologia. Questa posizione riporta a uno dei problemi principali e ancora attuali della nostra disciplina. Il fatto cioè che il design è un ambito operativo nel quale è necessario comporre competenze distinte e in rapida evoluzione, orientate a scopi singolari e generali al tempo stesso. La meccanizzazione del linguaggio, la stampa a caratteri mobili, la macchina da scrivere e poi il personal computer rappresentano un percorso chiaro in cui singolarità e generalità mutano l'una incorporata nell'altra vicendevolmente.

Negli anni cinquanta del secolo scorso riprese l'attenzione sull'epoca vittoriana, come epoca eroica della rivoluzione industriale, qui accanto «ai medievalisti come Pugin, Ruskin e Morris si studiano i primi funzionalisti, i designer che presero a interrogarsi sulla loro funzione e sulla condizione della loro attività come Henry Cole»<sup>16</sup>. Il design è stato principalmente da quel momento una pratica che è andata sviluppandosi in modo sempre più forte con lo sviluppo delle tecnologie industriali, ma proprio queste impongono che si sviluppi una *teoria* in grado di distinguere i fattori che ne determinano il percorso. Non possiamo non riconoscere quanto lo sviluppo di nuovi materiali sia connesso alle ricerche fatte in ambito aerospaziale, quanto la riconversione dell'industria bellica abbia prodotto sul piano dei metodi produttivi, e in ultimo non per importanza, quanto la miniaturizzazione stessa sia nata proprio dalla esigenza di rendere accessibile tecnologie sviluppate per scopi specifici (balistico, elettronico, medicale). Il design non può essere ridotto a

<sup>16</sup> E. CASTELNUOVO, *Arte, Industria, Rivoluzioni. Temi di storia sociale dell'arte*, Torino 1985, p. 87.

questo, vale a dire non è semplicemente lo sviluppo di sistemi produttivi e riproduttivi. Il design, se vogliamo che esso sia *solido* e *orientato*, deve fondarsi come cultura complessiva, deve cioè indicare dei fini, degli obiettivi da raggiungere e a cui tendere<sup>17</sup>. Dunque il design, come cultura del produrre e del progettare, deve necessariamente comprendere lavori, oggetti, macchine e metodi che sono correlati al sistema tecnico, ma per orientarlo alla produzione del maggior confort e benessere per le presenti e future generazioni.

DUNQUE LA STORIA DEL DESIGN ESISTE, COSÌ  
COME L'ARCHEOLOGIA INDUSTRIALE, MA CIÒ  
NON VUOL DIRE CHE ESISTA L'ARCHEOLOGO  
INDUSTRIALE

La storia del design rappresenta uno dei campi di indagine meno sviluppati e al contempo utile per poter comprendere i mutamenti del presente storico e quelli verso cui disporci nel prossimo futuro. Già Enzo Frateili nelle sue dieci lezioni sul disegno industriale affrontava la problematica della molteplicità proponendo un ordine secondo tre distinte componenti, che sembrano ancora attuali: 1) la storia della forma, 2) la storia della tecnologia, 3) la storia del contesto d'uso<sup>18</sup>. Il primo punto corrisponde al concetto evolutivo che riguarda la forma, su questo piano il carattere specifico del design è quello che può essere definito come *membrana*, involucro di una funzione ma in modo figurato come strato sottile che distingue e separa due ambiti distinti dei campi di azione

umana. Il design come sistema e la sua storia stabiliscono una relazione essenziale tra un interno e un esterno, rappresentano una membrana tra il mondo del progetto e la realtà in cui esso agisce. Il design in questo senso è l'arte della forma, dell'interfaccia, del libro come della sedia. Può essere ricalco, *affordance*, invito; suggerire un gesto, un passo, un'azione oppure una riflessione.

Il secondo punto propone l'indagine sul design inteso come intelligenza incorporata nelle cose, negli utensili, nei prodotti, nei processi e anche nelle comunità, in una parola nella tecnologia. In questo senso il design può essere interpretato come progetto *emersivo*, nel senso di ordine che si afferma spontaneamente, che emerge da un dato contesto e si manifesta come sistema complesso non predeterminato, talvolta adattabile a condizioni mutevoli.

Il terzo punto impone la riflessione sul rapporto tra utilità e piacere, tra desiderio e bisogni, tra ragione e intenzionalità progettuale, tra responsabilità collettiva e dimensione individuale del produrre. Si può rendere comprensibile oggi un progetto etico del design a partire dall'osservazione, dalla gratuità, dall'ecologia, ma anche attraverso la scelta, la selezione, e la condivisione di un punto di vista preciso, orientato a un profilo di storico del design libero dai condizionamenti in cui inevitabilmente è stato a lungo immerso.

<sup>17</sup> Cfr. S. GIEDION, *L'era della meccanizzazione*, Milano 1967 (ed. or., *Mechanization Takes Command. A Contribution to Anonymous History*, Oxford 1948); E. MANZINI, *La materia dell'invenzione*, Milano 1986; N. CROSS (a cura di), *Developments in Design Methodology*, New York 1984.

<sup>18</sup> E. FRATEILI, *Dieci lezioni di disegno industriale. Breve storia*, Milano 1995.

# Basic design, fundamenta del design

GIOVANNI ANCESCHI

La domanda intorno alla quale ruota questo ragionamento è: «a cosa serve il basic design?».

Cercheremo di mostrare che rispondere alla domanda implica l'oggettivazione di questa branca della disciplina del design che si occupa del suo insegnamento. Implica, insomma, la presentazione delle ricerche svolte dai designer quando insegnano, nonché le metodologie e gli approcci pedagogici che stanno e sono state alla base dell'insegnamento. È ovvio che la domanda «a che cosa serve» coincide praticamente con quella che suona: che cos'è il basic design? «Basic design» non è una espressione del linguaggio comune come la parola «arte» o come è, ormai, la parola «design» da sola.

E certamente non è una nozione notissima.

Se si dovesse fare un'inchiesta presso gli studenti di molte università e scuole di design italiane e ho l'impressione che sarebbe più facile che dimostrassero di conoscere quello che si chiama «design primario»<sup>1</sup> piuttosto che la tradizione del vero e proprio basic design.

Il che risulta davvero abbastanza curioso se i pensa che Alain Findeli in *Rethinking Design Education for the 21<sup>st</sup> Century*<sup>2</sup> è

<sup>1</sup> Elaborato in Italia negli anni ottanta da Antonio Petrillo e Clino Trini Castelli.

<sup>2</sup> A. FINDELI, *Rethinking Design Education for the 21<sup>st</sup> Century: Theoretical, Methodological, and Ethical Discussion*, in «Design Issues», n. 1, Winter 2001, vol. 17.

proprio al basic che affida il ruolo centrale e riequilibratore delle relazioni fra componente estetica, tecnologica e scientifica nella disciplina e nella professione.

Ai designer italiani, si potrebbe dire che il basic design è la disciplina centrale del design.

È una disciplina estremamente particolare e originale come statuto, in quanto intreccia intimamente propedeutica (cioè la pratica dell'insegnamento di un saper fare) e fondazione disciplinare (cioè il pensiero teorico e metodologico che le sta alla base).

In altri termini il basic design è il luogo ideale dove convergono e si concatenano di fatto ricerca formale e espressiva, progetto e, appunto, insegnamento.

A dire il vero, questa connessione stringente fra insegnamento e teoria è connaturata con il modo in cui - forse da sempre e dappertutto - è avvenuto e avviene che nascono le discipline. Il sapere si forma e cioè si formula laddove c'è bisogno di trasmetterlo.

Nasce quando la trasmissione è indiretta, e allora nasce l'opera di Vitruvio o di Hogart nella forma di quel libro che è il manuale.

Ma nasce ancor prima quando si pratica la trasmissione diretta (cioè si fa scuola). Si pensi che De Saussure - il fondatore della semiolinguistica - non ha mai scritto una riga, e solo a posteriori - a partire dagli appunti dei suoi allievi - è nata la dispensa che diventerà il *Traité*<sup>3</sup>.

Nel design ci sono antefatti del basic design già a partire dalla fine del XIX e dell'inizio del XX secolo, che prendono la forma del manuale in un contesto industriale tessile e mani-

<sup>3</sup> F. DE SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, Parigi 1916 (trad. it. *Corso di linguistica generale*, Roma-Bari 1972).

fatturiero che chiede di sistematizzare la decorazione: Walter Crane, Lewis Foreman Day, Eugene Grasset.

Ma la grande novità nell'insegnamento di quel tipo di competenze che si definiscono comunemente come le competenze creative e progettuali è rappresentata senza equivoci dal Bauhaus.

È presso il Bauhaus che assistiamo alla nascita della disciplina del design: la disciplina, si badi bene, e non attività che ovviamente è nata molto prima, e cioè con la nascita di sistemi produttivi determinati con la rivoluzione tipografica di Gutenberg o con la rivoluzione industriale di Watt. E invece la nascita del design in quanto disciplina avviene in quel settore propedeutico che si chiamava *Grundkurs* a Weimar e Dessau, che si chiamò *Grundlehre* a Ulm e che fu tradotto nei paesi anglosassoni con l'espressione *basic design* (*Grund* = base).

I pionieri del Bauhaus avevano le idee chiare e giustamente pretenziose: si permisero di scegliere come docenti fondatori del *Grundkurs* (fra gli altri) due personaggi di livello superiore. A proporre un azzeramento dei pregiudizi formativi che ciascun allievo si portava dietro e a proporre una concezione nuova del fare progettuale, furono chiamati Wassili Kandinsky, in cui questo processo culminerà nella formulazione di *Punto Linea e Superficie*<sup>4</sup>; ma soprattutto Paul Klee con il suo compiutamente consapevole *Teoria della forma e della figurazione*<sup>5</sup>.

«Forma», nel titolo italiano, traduce la parola *Gestaltung*, ma

<sup>4</sup> V. KANDINSKIJ, *Punto, linea, superficie*, Milano 1968 (ed. or. *Punkt und Linie zu Fläche*, Monaco 1926).

<sup>5</sup> P. KLEE, *Teoria della forma e della figurazione*, a cura di M. Spagnol e R. Sapper, Milano 1959, vol. I (ed. or. *Paul Klee, Cours du Bauhaus (Weimar 1921-1922): Contributions a la Theorie de la Forme Picturale*, a cura di K. Rainer, Strasburgo-Parigi 2004).

forse oggi si potrebbe dire meglio «configurazione» e «configurare», che appaiono come buone approssimazioni. In tedesco dunque *gestalten* e *Gestaltung* contrapposte a *darstellen* e *Darstellung*, e in italiano un «configurare» ben distinto da «raffigurare». Un «plasmare, disporre, comporre, montare e modulare» nettamente distinto da un «rappresentare e disegnare».

In inglese abbiamo solo *to design*, che tende a mettere l'accento sull'aspetto di raffigurazione, notazione, prefigurazione e forse pianificazione, in altre parole sulle procedure e non sui risultati. E appare significativa questa prospettiva operazionalista implicita nel pensiero pragmatico anglosassone. Seguendo l'avvio dei corsi di Kandinskij e soprattutto di Klee al Bauhaus ci è dato di assistere a uno spettacolo unico e favoloso: assistiamo in presa diretta al passaggio dalla trasformazione della poetica personale di un artista nello sforzo di una oggettivazione e formulazione disciplinare. Alla metamorfosi di un sapere implicito e ineffabile (il segreto del mestiere) nella fiducia in un sapere trasmissibile.

Con Itten le cose sono un poco diverse perché diverso è il suo modello di trasmissione del sapere. Posso propormi come testimone di questo atteggiamento avendo praticato (nel corso di Herbert Lindinger a Ulm) una importante esercitazione gestuale ideata a suo tempo da Itten. Il modello sono le discipline orientali del corpo (come forse le arti marziali), basate sull'idea di un training in grado di «mettere in condizione di agire», nello specifico di «sciogliere il polso»).

Moholy-Nagy svilupperà invece soprattutto le prospettive dell'intreccio fra la multisensorialità, se non addirittura sinestesia, e le nuove tecnologie (elettriche, fotografiche e cinematografiche).

A Ulm, dopo una prima fase guidata da Max Bill, si ha la riforma della propedeutica a opera di Maldonado. Bill, il primo rettore di Ulm, si era limitato alla riproposizione fedele della formula bauhausiana. Come abbiamo visto, al Bauhaus il corso base si caratterizzava come un unico corso indifferenziato, finalizzato all'azzeramento di ogni pregiudizio, al training e alla ricerca/sperimentazione.

Con Maldonado si ha l'abbandono del modello, per così dire, montessoriano, steineriano se non già catartico, proprio dei pionieri del Bauhaus<sup>6</sup>. Il discente non è più pensato come una figura di principiante ma come il frequentatore di una scuola superiore.

La sua riforma si concentra su una serie di punti chiave.

1) Differenziazione del basic a seconda della disciplina: un basic specializzato per il corso di laurea in informazione (esercitazioni, per esempio, di montaggio letterario, di *cut up* come avrebbe potuto dire Burroughs), un basic specializzato per le comunicazioni visive (principalmente bidimensionale e semiotico), per design del prodotto (principalmente tridimensionale e topologico), per architettura industrializzata (principalmente strutturale).

2) Progressivo abbandono della formula della sperimentazione libera di estrazione artistica, per passare alla formula caratterizzata da una formulazione precisa degli elementi delle regole e dell'obiettivo. (Il basic - nella versione ultima - enfatizzerà poi molto questo aspetto che avvicina molto la formulazione dell'esercitazione a un autentico brief di progetto).

<sup>6</sup> Cfr. T. MALDONADO, *Grundlehre*, HfG Archiv Ulm 1956; ora in «form+zweck» n. 20, 2003, pp. 15-21. In questo testo interessantissimo Maldonado parla, fra l'altro, contro gli eccessi dell'anti-verbo-centrismo dei designer. Gui Bonsiepe parlerà poi di «designer afasici».

3) Innesto sistematico delle discipline scientifiche nella determinazione, precisazione dei processi di morfogenesi, di composizione, di modulazione...

Essendo io stesso stato assistente pedagogico a Ulm, dispongo di una raccolta piuttosto estesa delle formulazioni delle esercitazioni. Cito alcune fra le principali aree tematiche esplorate<sup>7</sup>:

✓ «Creazione di strutture» (studiata dalla Teoria della simmetria);

✓ «Trapasso di forme», e «Trapasso di trame» (in gran parte derivazioni di quella branca della simmetria detta «singenometria». Bill Huff svilupperà questa tematica intitolandola «Parquet deformations» e raggiungendo un livello di rigore fondazionale che gli meriterà la citazione di un matematico-epistemologo come Hofstadter in *Metamagical Themas*<sup>8</sup>;

✓ «Superfici non orientabili» (studiate dalla Topologia);

✓ «Produzione di pattern per mezzo di sequenze lineari» («Calcolo combinatorio e anticipazione dei frattali», «Curva di Peano» ecc.);

✓ «Contrasti», «Differenziazioni minime» e «Produzione di effetti spaziali apparenti» (studiati da Percettologia e Gestaltpsychologie);

✓ Infine il grande e sfaccettato tema del colore. Al Bauhaus è fondamentale il contributo di Itten ispirato a Goethe<sup>9</sup>.

E poi soprattutto a Yale (e anche a Ulm) si hanno le ricerche e le elaborazioni di quel gigante della configurazione e della sua pedagogia che è Josef Albers. Albers era stato al-

<sup>7</sup> Cfr. G. ANCeschi, *Relazione pedagogica*, in «Design Italia», n. 4 settembre, 1972.

<sup>8</sup> D. R. HOFSTADTER, *Metamagical Themas: Questing for the Essence of Mind and Pattern*. New York 1985.

<sup>9</sup> J. ITTEN, *Arte del colore*, Milano, 1983 (ed. or. *Kunst der Farbe*, Ravensburg 1961).

lievo e poi docente del *Grundkurs* al Bauhaus, e svilupperà la sua impostazione innovativa che va sotto il nome di *Interazione del colore*<sup>10</sup>. Portando alle estreme conseguenze alcune osservazioni di Itten, Albers guiderà gli studenti, verso una prospettiva che vede il colore come realtà instabile, riuscendo però a elaborare un rapporto conoscitivo costruttivo con la cromatologia oggettiva. Non parla infatti di colori illusori, contrapposti ai colori reali, ma di realtà parallele: la realtà fattuale e la realtà attuale.

Con l'esercitazione intitolata «Quattro colori con tre colori», ad esempio, Albers fa prendere coscienza del fatto che un tassello di colore è influenzato diversamente da due diversi colori di fondo. Si produce così l'apparenza di quattro diversi colori attraverso la presenza fisica di solo tre colori. Successivamente, con l'esercitazione chiamata «Tre colori con quattro colori», viene stimolata la capacità dei discenti di manipolare il colore fino a livelli di grande virtuosismo. Si chiede che, a partire dalle quattro realtà cromatiche apparenti - in uno dei due tasselli -, lo studente produca una correzione cromatico-percettiva tale da evocare l'apparenza di un solo colore, laddove ce ne sono fisicamente due. Da porre nel massimo risalto è, soprattutto poi, la novità della formula pedagogica, che si basa sul principio (fenomenologico) dell'intersoggettività: in questo ambito del percepito il vero è ciò che è vero per la comunità di senso rappresentata dalla classe di studenti.

In un suo testo che si chiama *Search Versus Re-search*<sup>11</sup>, un titolo che è un manifesto ante litteram contro il postmoderno,

<sup>10</sup> J. ALBERS, *Interazione del colore*, Milano 2009 (ed. or. *Interaction of Color*, New Haven 1995, I ed. 1961).

<sup>11</sup> ID., *Search Versus Re-Search: Three Lectures by Josef Albers at Trinity College, April, 1965*, Hartford, 1969.

Albers dice poi che arte e design sono qualcosa di contiguo ma di diverso, perché il design è un'attività finalizzata ma contigua perché la zona di contatto se non di sovrapposizione è la questione formale.

Il basic design serve dunque a insegnare concretamente a un pubblico di potenziali designer. Ma come si insegna a dar forma, a configurare, a *gestalten*?

- Secondo un modello che definiremo «artistaide» queste cose non si insegnano e, per argomentarlo, si fa ricorso a nozioni come l'ispirazione, o «la mano», che o si hanno o non si hanno. Insomma, il superdotato contrapposto all'incapace innato. Si fa ricorso all'idea del talento, che potrebbe significare che non tutti sono identicamente dotati, ma questo non vuol dire che a partire dalla dotazione non si possa andare avanti. In fondo è un modello molto datato, risalente al romanticismo.

- Il maestro coi suoi segreti è il perno del modello - più solido certamente - che potremmo chiamare medioevale (quello della bottega, che viene sublimata nell'atelier delle Beaux Arts e poi ulteriormente nelle scuole di architettura, che appunto nascono presso le accademie di belle arti): l'allievo imita il maestro, quando gli sarà data l'occasione, o più tardi l'allievo copia le opere esemplari dei maestri o infine, ancora più di recente, l'allievo decostruisce le opere del canone, e poi le ricostruisce e le adatta.

- L'ultimo modello è quello del sapere universitario. Le università, più che la scienza, si erano strutturate secondo il modello di un sapere istituzionale organizzato secondo principi deduttivi. E allora la formula, che implica il programma delle lezioni e la lezione ex cathedra, è una metodologia pedagogica ispirata al pensiero deduttivo. E per il basic

design abbiamo avuto modo di osservare lo sforzo oggettivante, avviato in modo inaugurale da Kandinskij e da Klee, e poi in modo già molto maturo da Maldonado, per il quale il *Gestalter* non deve inventarsi tutto, perché ci sono pezzi di sapere, conoscenze scientifiche organizzate, già disponibili. Ma quella deduttiva è una strada che per la didattica o meglio per la pedagogia dell'invenzione e del design non è sufficiente. E Albers sceglie infatti la formula della verità dialogica, l'idea di una certezza che, come abbiamo visto, è di tipo intersoggettivo.

Nel Basic insomma è la didattica (e lo stesso il training del saper fare) che veicola e contemporaneamente genera il corpus delle conoscenze.

Il corpus delle conoscenze si distilla nelle esercitazioni. Le esercitazioni sono letteralmente paradigmatiche, esemplari. Sono esempi semplificati, cioè consapevolmente ridotti della situazione effettiva di progetto.

L'esempio più esplicito è rappresentato da un'esercitazione ideata da Maldonado e intitolata «Antiprimadonna». Al discente viene chiesto di ottenere un preciso effetto: fare sì che nessun elemento o parte del pattern risultante eserciti il ruolo di *prima donna*. La scacchiera di questo «gioco con regole» è rappresentata da un rettangolo allungato da suddividere in bande verticali. I «pezzi» del gioco sono sette per la precisione, sette bande, delle quali cinque devono essere riempite di un colore piatto a piacere e due con due diverse trame isometriche in bianco e nero (retini di punti o linee, nero su bianco o bianco su nero). È possibile così allenare i discenti a produrre pattern non gerarchizzanti. E questo è forse il modo migliore per sviluppare l'abilità a realizzare gerarchie percettive. Saper pilotare la percezione del destinato

rio, in modo che si renda subito conto che cosa è importante e che cosa lo è meno, rappresenta / si pensi a un manifesto, a un'interfaccia o a un oggetto d'uso / una delle competenze cruciali per ogni design e ogni designer.

In altre parole il paradigma disciplinare che, in questo esempio, identifica come competenza fondamentale ed essenziale la capacità di far percepire gerarchie, è sotteso e non formulato. Ma lo studente lo pratica e se ne appropria, prima di formularlo (o di sentirlo formulare), secondo un approccio epistemologia ri-fondativo e induttivo.

Collegato a questo, c'è un altro carattere di straordinaria originalità nel basic design e cioè la intrinseca plasticità del corpus dei saperi specifici che lo compongono. Il basic col procedere del tempo porta per così dire con sé il proprio orizzonte. Il basic degli anni cinquanta dell'altro secolo non è lo stesso degli inizi del 2000.

In parole chiare alcune esercitazioni e quindi alcuni punti focali disciplinari decadono e ne nascono di nuovi, adattandosi alle circostanze e agli sviluppi del contesto, ad esempio quello tecnologico. Attualmente il basic design sta includendo sempre più esercitazioni cinetiche, sequenziali, interattive e multimodali in accordo con la presenza determinante nel nostro orizzonte esistenziale di quel Proteo mediatico che è il computer<sup>12</sup>. Il basic design è insomma una disciplina rigorosa ma anche vivente e metamorfica.

È molto interessante infine farsi un'idea della situazione italiana del basic design.

E, ricapitolando, abbiamo visto che in Germania col Bauhaus nasce la disciplina nel corso fondamentale; e poi, at-

<sup>12</sup> Il computer come Proteo è una metafora di S. PAPERT, *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*, New York 1980.

traverso la diaspora, causata dall'avvento in Europa del Nazismo, con Chicago e Yale, e nel dopoguerra con Ulm, il basic design si diffonde in tutto il mondo.

E in Italia? In Italia vige la totale leadership del modello architettonico: la *Domina Architectura* regna sulle altre discipline (urbanistica, design, grafica...), pensate come *ancillae atque mechanicae*). In Italia infatti l'insegnamento resterà in molti casi vincolato a quella che abbiamo chiamato la formula medioevale o forse orientale che si salderà con la prospettiva decostruzionista postmoderna.

Una pedagogia questa che, nel suo complesso, crede poco alla possibilità della creazione di una disciplina autonoma e oggettiva nelle questioni formali. E allora in Italia assistiamo al fenomeno di un basic senza l'insegnamento, complice la mancanza di un'università del design. Il basic si è allora realizzato nell'arte o più precisamente in quella zona intermedia fra il design e l'arte. E rappresenta il recupero di un ritardo.

È Bruno Munari a incarnare questa posizione. E ad avviare una ricerca che si è realizzata nell'arte concreta e soprattutto nell'arte cinetica e programmata e nell'avanguardia gestaltica. Sono abbastanza evidenti le parentele concettuali e formali che ci sono fra un risultato dell'arte cinetica come l'«Ipercubo» di Davide Boriani e la «Sfera topologicamente non orientabile» del corso di basic di Maldonado, oppure fra la «Struttura Tricroma», un'opera cinetica di Giovanni Anceschi, artista programmato prima di andare a Ulm, e l'esercitazione ideata sempre da Maldonado e intitolata «Concavo convesso ambiguo e piano». Nel caso delle relazioni fra il lavoro di Walter Zeischegg, docente di morfologia a Ulm e quello di Munari c'è poi, addirittura, qualcosa di più. Munari realizza l'opera «Tetracorno», e nel suo libro *Il cerchio* è pubblicata la «Conosfera» di

Zeischegg<sup>13</sup>. Ma ciò che l'arte cinetica e programmata aveva di davvero originale e anticipatore, e che non si può trovare nel basic design canonico, è stato:

✓ in primo luogo, un'attenzione molto intensa per la relazione del fruitore-utilizzatore con l'oggetto (*activation du spectateur*, come dicevano i colleghi del Groupe de Recherche d'Art Visuel);

✓ e in secondo luogo, con l'avvento degli ambienti, di cui proprio il mio gruppo, il Gruppo T, è stato promotore e anticipatore, l'attenzione per l'inclusione dello spettatore nell'opera. Queste due cose si chiamano oggi *interattività* e *immersività* e sono due nozioni che pratichiamo continuamente quando progettiamo interfacce e ambienti virtuali (i siti).

Come sempre - diceva Max Bense in un suo luogo - la teoria implicita nell'attività artistica dimostra di avere delle lunghe antenne e deve aspettare che le condizioni circostanti siano mature per diventare condivisa.

<sup>13</sup> B. MUNARI, *La scoperta del cerchio*, Milano 1964, p. 25.

# Design fra università e professione. Un'idea di didattica e ricerca

MEDARDO CHIAPPONI

Le circostanze e i modi in cui si insegnano e si apprendono attività professionali *creative*, tra cui va incluso a pieno titolo anche il design, pongono questioni di primaria importanza nel momento in cui tale insegnamento viene istituzionalizzato e collocato in un contesto universitario. È opinione diffusa, e in verità supportata da esempi piuttosto numerosi e convincenti, che attività di quel tipo si imparino in un luogo in cui altri le praticano (dalla bottega dell'artista o dell'artigiano allo studio professionale) mediante un apprendistato durante il quale si osserva un maestro, si viene gradualmente resi partecipi delle sue tecniche e dei suoi segreti professionali, si prende parte alla realizzazione di concreti progetti selezionati e svolti con una logica interna a quel preciso posto di lavoro e così facendo si acquisiscono un'autonomia e una professionalità sempre maggiori. Al termine di questo percorso, l'allievo particolarmente dotato di *talento* e *creatività* si trova nella condizione proverbiale di «superare il maestro» introducendo innovazioni radicali nella propria attività, nella maniera di interpretarla, nelle tecniche utilizzate. In altri casi, per contro, non emerge l'individualità di un *autore* ma piuttosto l'identità collettiva di una *scuola*, in cui l'obiettivo principale è quello di perpetrare una prassi consolidata introducendo innovazioni graduali.

I progetti sviluppati dagli allievi in una bottega o in uno

studio professionale diventano dunque lo strumento principale per una iniziazione professionale mediante un processo di *learning by doing*. Ciò avviene però in un ambiente in cui la formazione non è l'obiettivo prevalente, o almeno non è un'attività autonoma rispetto a quella produttiva. Al contrario l'una e l'altra sono strettamente connesse, l'allievo impara svolgendo compiti funzionali alla produzione e l'insegnamento è riservato a chi dopo l'apprendistato continuerà a lavorare nella medesima struttura che lo ha formato. In alcuni casi sono anzi previste sanzioni pesanti per chi si trasferisce portando con sé conoscenze e segreti<sup>1</sup>. In questa situazione gli allievi imparano separatamente aspetti parziali della loro professione svolgendo parti di un progetto la cui visione d'insieme è riservata al maestro. Inoltre, la scelta dei progetti su cui essi si applicano non è funzionale a un disegno formativo pensato appositamente per loro, bensì alle opportunità e alle prospettive di lavoro della struttura in cui stanno operando<sup>2</sup>. La loro formazione precedente non è decisiva, conta soprattutto ciò che essi imparano sul luogo di lavoro in cui utilizzeranno le conoscenze operative acquisite. Una novità importante è costituita dalle scuole professionali

<sup>1</sup> Severe punizioni erano previste dalle corporazioni medievali per i membri che «si mettevano in proprio» ed erano perciò considerati una sorta di concorrenti sleali. Cfr. T. K. DERRY e T. I. WILLIAMS, *A Short History of Technology*, Londra 1960 e T. MALDONADO, *Reale e virtuale*, Milano 1992. Analogie dal punto di vista della riservatezza e della non trasferibilità delle conoscenze apprese si ritrovano anche oggi nella formazione all'interno di una struttura aziendale.

<sup>2</sup> Questo aspetto va considerato con attenzione anche all'interno delle scuole di design universitarie e in quelle professionali. Capita infatti che, in nome di giuste esigenze di concretezza e di uno stretto collegamento con le esigenze del mondo produttivo, si facciano lavorare gli studenti su temi scelti più sulla base di opportunità occasionali che non di un piano formativo organico. Tra l'altro ottenendo spesso risultati deludenti, frutto di aspettative sproporzionate.

di design in cui l'insegnamento è reso autonomo dalla pratica professionale quotidiana ed è collocato in strutture ad hoc. La loro presenza significa di fatto che esiste un corpus di conoscenze, di procedure e persino di linguaggi condivisi tra chi opera in diversi luoghi e in diversi settori produttivi. In un certo senso, ciò segna il passaggio da una formazione pensata per un contesto artigianale a un'altra funzionale a processi produttivi industriali e in cui si riconosce il valore di una specifica preparazione precedente all'esperienza professionale. L'esperienza sul campo tuttavia conserva un ruolo formativo fondamentale in quanto serve per la trasmissione delle cosiddette conoscenze implicite, ossia di quelle conoscenze non formalizzabili e comunicabili (o che intenzionalmente non si vogliono comunicare all'esterno) sedimentate in un'azienda o in uno studio professionale e che ne costituiscono uno dei patrimoni più preziosi. Rappresenta anche il momento cruciale in cui le conoscenze acquisite in precedenza vengono messe a confronto con una specifica realtà e per ciò stesso sottoposte a verifica e integrate dal know-how specifico del luogo di lavoro, impresa o studio professionale che sia.

Cosa cambia dunque quando l'apprendimento di un'attività creativa viene posto in una istituzione come quella universitaria che ha tra i suoi compiti fondamentali sia la trasmissione della conoscenza, sia la sua produzione e continua messa in discussione ed è pertanto finalizzata a far arretrare le frontiere dell'ignoto e dell'ineffabile? Un'istituzione in cui l'innovazione non è soltanto il frutto di una circostanza favorevole o di un individuo particolarmente dotato, ma viene costantemente perseguita nella ricerca? Quali connotazioni peculiari ha la ricerca nel campo del design? Che ruolo as-

sume il *progetto* in un simile contesto didattico e di ricerca? Che funzione possono svolgere all'interno dell'università coloro che praticano la professione di designer e, più in generale, come può delinarsi nel campo del design il rapporto tra università, mondo professionale e sistema istituzionale e produttivo territoriale? In che modo la presenza con un ruolo di primo piano di professionisti e i rapporti con il contesto istituzionale e produttivo territoriale contribuiscono a creare un diverso modello di università?

Come si vede, abbiamo di fronte questioni direttamente pertinenti la struttura e la logica interna all'università, ma connesse ad altre che invece riguardano i suoi rapporti con il mondo esterno e superano la tradizionale reciproca estraneità tra «città e toga». Aumenta anzi la permeabilità e, per certi versi, si configura una sorta di andirivieni potenzialmente virtuoso tra formazione e ricerca svolte nell'università, attività professionale, formazione e ricerca svolte sui luoghi di lavoro. Va detto subito che questi interrogativi non rappresentano una situazione unica e priva di precedenti. Al contrario, ciascuno di essi trova esperienze che possono fungere da riferimento in aree disciplinari che hanno una consolidata presenza nel mondo accademico e anzi in qualche caso, come per esempio quello della medicina o del diritto, risalgono fino alle origini dell'università<sup>3</sup>. Ho citato non a caso Medicina e Diritto che hanno un ragguardevole pedigree accademico pur presupponendo un rapporto molto stretto e

<sup>3</sup> Le prime scuole di medicina europee risalgono alle università, o proto-università come vengono anche definite, medievali di Salerno e Montpellier. Tra gli esempi più noti di scuole di diritto si può citare quella che si è insediata nell'università medievale di Bologna. Al riguardo, cfr. tra gli altri A. B. COBBAN, *The Medieval Universities: Their Development and Organization*, Londra 1975 e H. WIERUSZOWSKI, *The Medieval University*, Princeton (New Jersey) 1966.

uno scambio continuo di persone, esperienze e conoscenze tra formazione e ricerca universitarie, da un lato, e attività professionale dall'altro<sup>4</sup>.

La forza degli esempi serve a sgombrare il campo da un equivoco abbastanza diffuso, secondo cui l'insegnamento dell'attività progettuale, in quanto integrato con la professione dovrebbe essere confinato nel mondo dell'apprendistato o al più in quello delle scuole professionali ma non troverebbe posto in un'accademia totalmente dedicata alla didattica e alla ricerca nel campo delle arti liberali. Le radici di una simile posizione si possono far risalire a un'idea aristotelica di università, in cui teoria e prassi non interagiscono e in cui non è prevista una formazione professionalizzante che veda una partecipazione significativa di chi quella professione esercita. Questioni di questo genere appartengono alla storia del dibattito intorno all'istituzione universitaria. In particolare, il dibattito sulla possibilità o meno di includere in senso proprio nell'università una formazione professionalizzante o, al contrario, la discussione sull'opportunità o meno di restringerla alla formazione *liberale*. Il periodo della storia universitaria più interessante se si vuole riflettere sull'opportunità e legittimità della professionalizzazione è senza dubbio quello dei primordi dell'università moderna nel XIX secolo. In quel momento storico infatti le scelte operate su quei temi erano caratterizzanti per i modelli di università che venivano via via proposti e messi a confronto.

A partire da posizioni contrapposte riguardo a questo argomento si sono costruiti modelli culturali e organizzativi

di università del tutto divergenti. La riforma universitaria napoleonica del 1815 ha dato alla Francia un'istruzione superiore nettamente indirizzata alla formazione di tecnici, funzionari e *grand commis*. Una formazione dunque con forti componenti applicative, professionali e specialistiche, i cui contenuti didattici sono differenziati nella misura in cui riflettono la varietà dei profili professionali.

Diametralmente opposta, sotto questo profilo, era l'impostazione del modello universitario proposto da Wilhelm von Humboldt per Berlino e successivamente esteso a tutta la Germania. In quel modello l'università non si pone l'obiettivo di trasmettere professionalità, e tanto meno di fornire una formazione specialistica, quanto piuttosto di configurarsi come una comunità di formazione e ricerca che contribuisce all'elaborazione e allo sviluppo di una scienza disinteressata, organica e «unitaria»<sup>5</sup>. Tale comunità è caratterizzata da due concetti variamente articolati nella pratica in cui si condensa lo spirito dell'università ideale secondo von Humboldt: «libertà e solitudine» (*Freiheit und Einsamkeit*)<sup>6</sup>. La libertà si esprime concretamente nella rivendicazione della libertà d'insegnamento e di ricerca da parte dei docenti, nella strenua difesa dell'autonomia (*Selbstverwaltung*) della comunità universitaria rispetto a eventuali pressioni provenienti dalla società a proposito della gestione delle risorse e dell'assegnazione delle cattedre e nella libertà dei discenti di sottoporre a dibattito, critica e confutazione l'insegnamento dei docenti. La solitudine è quasi una diretta conseguenza della libertà, esprime l'idea di una comunità scientifica che vive un'espe-

<sup>4</sup> Sulla stessa scia si potrebbero menzionare altre esperienze analoghe, per esempio quella dell'ingegneria, la cui legittimazione all'interno del sistema universitario non viene ormai più messa in forse da nessuno, sebbene sia più recente.

<sup>5</sup> Cfr. A. RIGOBELLO (a cura di), *L'unità del sapere. La questione universitaria nella filosofia del XIX secolo*, Roma 1977.

<sup>6</sup> H. SCHELSKY, *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*, Reinbeck bei Hamburg 1963.

rienza esistenziale con forti connotazioni di «sacerdozio laico» o addirittura di comunità claustrale. Il rifiuto, di matrice humboldtiana, di una funzione professionalizzante per l'università è una ragione non secondaria della particolarità del sistema formativo superiore tedesco in cui esistono le *Fachhochschulen*, istituzioni apposite e distinte dalle università, in cui trova posto la formazione professionale superiore, compresa quella nel campo del design.

Oggettivamente convergente sull'esclusione dall'università della formazione nel campo del design, dell'architettura e, in genere, di quelle che potremmo definire professioni creative è la posizione di alcuni protagonisti di queste medesime professioni. Spesso vengono citati gli esempi di maestri dell'architettura che non hanno una formazione universitaria. Qualcuno di loro anzi teorizza una posizione antiaccademica e, al contempo, costruisce un proprio studio professionale-cenacolo di allievi destinati a diffondere e sviluppare una specifica visione dell'architettura. Valga per tutti l'esempio di Frank Lloyd Wright che aveva creato Taliesin West come comunità di allievi e dichiarava esplicitamente la sua preferenza per un apprendimento frutto esclusivamente dell'esperienza: «Believe me, Architecture (if it is Organic Architecture) is the very life [...] Do you know where you must go to study architecture? [...] It would not be in colleges. No. It would not be in Universities. No. It would not even be by way of the History of Art or any Tradition»<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> F. L. WRIGHT, *The Architect*, in *The Works of the Mind*, a cura di R. B. Heywood, Chicago 1947, pp. 54-55 («Credimi, l'Architettura (se è Architettura Organica) è la vera vita [...] Sai dove devi andare a studiare architettura? [...] Non dovrebbe essere nei college. No. Non dovrebbe essere nelle università. No. Non dovrebbe essere neppure tramite la storia dell'arte o una qualsiasi tradizione»). Le maiuscole di Architettura e Architettura Organica sono del-

È facile ribattere con esempi di altri maestri che invece hanno una formazione universitaria e ricordare che, se l'obiettivo è quello di formare maestri, raramente è stato raggiunto all'interno di questi cenacoli professionali. L'obiezione più pertinente tuttavia viene dalle richieste che la società contemporanea rivolge a questo tipo di figure professionali e al ruolo che assegna loro. Va da sé che l'università oggi non si limita a fornire una formazione *liberale* e non può ormai sussistere il minimo dubbio sulla legittimità di inserire corsi di studio professionalizzanti accanto a quelli che si prefiggono una crescita personale e culturale degli allievi. In effetti, i contenuti delle richieste che la società avanza nei confronti dell'università sono mutati, se non altro perché si è affermato il diritto generalizzato a un'istruzione superiore. Per dirlo in modo estremamente semplificato, l'università non ha più il compito di formare un'élite di giovani la cui trasformazione in classe dirigente è pressoché automatica e comunque indipendente dagli studi fatti, ma invece quello di fornire al numero più ampio possibile di giovani una formazione che tende a essere organicamente preliminare all'attività lavorativa<sup>8</sup>.

Un simile passaggio da un'università elitaria a un'università tendenzialmente di massa non poteva essere ininfluenza per la determinazione dei fini e delle funzioni sociali dell'uni-

lo stesso Wright e sottintendono una differenza inconciliabile tra architettura come opera d'autore e architettura anonima. La medesima contrapposizione è ben presente anche nel campo del design e pone questioni rilevanti, anche se non affrontabili in questa sede, dal punto di vista degli obiettivi formativi e dell'impostazione di una scuola universitaria di design.

<sup>8</sup> Questa trasformazione è stata ormai da tempo riconosciuta anche nel contesto culturale tedesco in cui più forti erano ancora i legami con la tradizione humboldtiana. Cfr. H. BECKER, *Bildung in der industriellen Gesellschaft, Deutscher Werkbund*, Mannheim 1957.

versità stessa. Questa nuova università è dunque, per scelta e per necessità, molto più sensibile alle esigenze di chi la frequenta aspettandosi da essa un riscatto sociale e un biglietto d'ingresso nel mondo del lavoro. Si può notare che persino chi segue studi teoricamente «disinteressati» come quelli di filosofia lo fa, nella maggior parte dei casi, con lo scopo di ricavarne le competenze necessarie a svolgere una professione (insegnante, giornalista, operatore culturale...). A maggior ragione ciò è vero per chi frequenta studi per loro natura applicativi, come sono quelli di design.

Da quanto detto fino a ora si può a ragione concludere che la didattica e la ricerca universitarie sono sottoposte a condizionamenti esterni di diversa natura, ma comunque tali da rendere inevitabile per la comunità accademica un'interazione operativa con realtà esterne. Da un lato vi sono le esigenze della comunità nazionale e sovranazionale a cui l'istituzione universitaria appartiene, dall'altro le richieste più contingenti e circostanziate dei soggetti istituzionali ed economici insediati sullo stesso territorio.

La doverosa constatazione del carattere professionalizzante della didattica universitaria non autorizza però un atteggiamento liquidatorio nei confronti di una tutt'altro che obsoleta educazione *liberale* dei designer, tanto che qualcuno li ha definiti «professionisti che hanno ricevuto un'educazione liberale». Lo richiede anzitutto un'interpretazione del concetto di professionalità che non sia eccessivamente angusto. Un tratto peculiare dell'università è proprio quello di non accontentarsi, neppure ai primi livelli del sistema educativo, di trasmettere una «professionalità ristretta», che includa soltanto conoscenze di routine e *know how* operativo, ma una «professionalità allargata» che offra strumenti per interpretare

e possibilmente guidare i profondi mutamenti in atto nella nostra cultura materiale.

In questo contesto va visto sotto una nuova luce anche il ruolo del progetto didattico, dalle fasi iniziali della formazione universitaria fino al dottorato di ricerca<sup>9</sup>. Alla base della centralità del progetto didattico c'è una precisa ipotesi formativa. Si presuppone che attraverso la simulazione *in vitro* dell'attività progettuale si possano maturare capacità e competenze necessarie e sufficienti per poter successivamente esercitare la professione di designer. In qualche misura si ritiene così di poter stabilire in anticipo quale sarà il tipo di attività professionale del designer una volta che abbia terminato il proprio iter formativo. Inoltre, si assume come corollario che si possano trasmettere e acquisire abilità e competenze mediante un'esercitazione progettuale che riproduca alcune condizioni operative della realtà. Si accentua cioè la componente di addestramento della formazione.

Tale componente è particolarmente appropriata e viene impiegata con dovizia quando si tratta di apprendere conoscenze strumentali da trasferire successivamente in una realtà che non si discosti molto da quella sperimentata. Emblematico è l'addestramento all'uso di apparecchiature complesse come aerei o navicelle spaziali che si fonda sostanzialmente sulla ricostruzione il più fedele possibile della realtà e sullo sforzo di annullare o almeno di neutralizzare le eventuali «sorprese». Per questo nei simulatori vengono oggi impiegate molto estesamente e in tutte le loro potenzialità tecniche model-

<sup>9</sup> Per un'analisi più dettagliata del tema vedi M. CHIAPPONI, *Cultura sociale del prodotto. Nuove frontiere per il disegno industriale*, Milano 1999. Riguardo all'introduzione di progetti nei dottorati di ricerca cfr. O. PEDGLEY e P. WORMALD, *Integration of design projects within a Ph.D.*, in «Design Issues», xxiii, 2007, n. 3, pp. 70-85.

listiche riconducibili alla «realtà virtuale» in cui il soggetto dell'addestramento viene messo in condizione di apprendere una serie di procedure che poi ripeterà, riducendo al minimo indispensabile i comportamenti innovativi e gli scostamenti dalle conoscenze apprese.

Nel caso del design invece, come in qualsiasi altro processo di formazione che abbia come scopo la produzione di capacità progettuali, l'addestramento, pur essendo imprescindibile, non basta. Anzitutto perché la capacità di operare in modo euristico è per il designer una caratteristica essenziale e le situazioni almeno parzialmente inattese e imprevedute anziché essere una turbativa per la sua attività sono piuttosto la regola. Inoltre, anche volendo, sarebbe praticamente impossibile un utilizzo del progetto nella didattica in termini di puro addestramento. In una situazione che muta in modo così rapido e imprevedibile è abbastanza inverosimile e raro che gli studenti, nella loro futura attività di progettisti, si cimentino con gli stessi progetti che hanno già affrontato all'università.

Queste semplici osservazioni, da un lato, ci rafforzano nella convinzione che il design si può insegnare all'università e anzi che questo è il luogo più appropriato per farlo. Dall'altro, riaprono la questione dell'agire creativo tipico del design e di come lo si possa insegnare e imparare<sup>10</sup>. Ovviamente non intendo affrontare qui in dettaglio un tema così ampio e complesso. Ritengo però che sia indispensabile riprendere un paio di elementi di questa tematica per tratteggiare un'i-

<sup>10</sup> All'agire creativo del designer spesso si associa il carattere vocazionale di questa professione. Con ciò s'intende la necessità di avere particolari motivazioni legate proprio alla possibilità di operare non esclusivamente in modo *routinier*.

dea di didattica adeguata a promuovere e stimolare l'agire creativo dei designer.

Una prima caratteristica dell'agire creativo particolarmente importante per il design è la capacità di associare suggestioni, idee ed esperienze provenienti da ambiti diversi<sup>11</sup>. La familiarità con questo atteggiamento creativo è una diretta conseguenza del fatto che il design deve tener conto di numerosi fattori (prestazionali, culturali, estetici, tecnologici ...) per sintetizzarli nella forma di un oggetto o di un artefatto comunicativo. Deve anche decidere volta per volta quale di questi fattori sia prioritario e gli spunti progettuali, quelli che orientano il processo creativo, possono venirgli dalle parti più disparate e impensabili. Entra così in contatto con numerosi campi del sapere e ha pertanto una predisposizione congenita ad associare diversi punti di vista e diverse chiavi di lettura<sup>12</sup>. Esempio al riguardo è il contributo innovativo del design all'applicazione di innovazioni tecnico-scientifiche (tecnologie digitali, nanotecnologie, sensori...). È grazie alla capacità del design di muoversi in molti e differenti settori che si possono individuare applicazioni rilevanti per queste innovazioni tecnologiche. È grazie alla capacità di elaborare simili scenari applicativi che il design può fornire a chi lavora sulle tecnologie indicazioni circa le

<sup>11</sup> L'interdipendenza tra creatività e comportamenti associativi è, tra l'altro, alla base delle teorie di A. KOESTLER, *The Act of Creation*, Londra 1964, riprese e sviluppate da S. DASGUPTA, *Technology and Creativity*, Oxford 1996. Cfr. M. CHIAPPONI, *Cultura sociale del prodotto*, cit.

<sup>12</sup> Per certi versi questa condizione è affine a quella della medicina descritta in G. COSMACINI, *La medicina non è una scienza. Breve storia delle sue scienze di base*, Milano 2008. In quel testo l'autore sostiene che la medicina non è una scienza quanto piuttosto un'arte o una tecnica che si avvale del contributo di diverse scienze come la fisica, la chimica, la biologia, l'ecologia e l'economia e con esse interagisce.

strade più promettenti da seguire anche nella ricerca di base. Inoltre ciò che contraddistingue l'intervento del design da quello di chi si applica allo sviluppo delle singole tecnologie è la tendenza a utilizzare contemporaneamente una molteplicità di innovazioni, a sviluppare quella che si potrebbe chiamare una «innovazione combinata»<sup>13</sup>. Poter disporre di strumenti di questo tipo è particolarmente importante in una fase come l'attuale, in cui i vincoli tecnologici paiono scomparire e in cui stiamo assistendo a una trasformazione profonda della cultura materiale. La propensione ad agire creativamente grazie alla capacità di combinazione è il frutto di un contesto culturale ricco di stimoli molto differenti. Fornire una simile ricchezza di stimoli e mettere a contatto un ampio spettro di competenze è uno dei compiti fondamentali e una delle caratteristiche distintive della didattica e della ricerca universitaria.

L'altra faccia del medesimo agire creativo del designer è la capacità di ricondurre la ricchezza di stimoli al proprio specifico ambito disciplinare e farne tesoro traducendola in innovazioni di prodotti, artefatti comunicativi, sistemi informativi, servizi... Ciò richiede un esercizio costante e paziente nonché lo sviluppo di una spiccata capacità di osservazione, analisi e valutazione. Vengono qui alla mente esempi molto noti di situazioni analoghe in altri campi. Menzionarli, seppure per inciso, può servire a rendere più trasparente quel che ci si aspetta dalla didattica e dalla ricerca universitaria di design. Uno di tali esempi è quello della musica, e non solo l'esercizio paziente e quotidiano indispensabile agli in-

<sup>13</sup> Il designer, guidato dall'obiettivo (prestazionale, formale, costruttivo...) che persegue, combina innovazioni sviluppate separatamente. Per esempio, combina *lab on chip* con materiali nanostrutturati e con tecnologie avanzate di trasmissione dei dati.

terpreti, ma anche la fase preparatoria del lavoro di un compositore<sup>14</sup>. L'altro è la combinazione di intuito, capacità di leggere fenomeni inattesi e pazienti verifiche in laboratorio per rendere riproducibili e sottoporre al giudizio della comunità di riferimento le scoperte scientifiche. Mi riferisco, per esempio, alle versioni leggendarie della scoperta dell'isocronismo del pendolo semplice da parte di un giovane Galileo che, annoiato da una messa nel duomo di Pisa, osserva le oscillazioni di un lampadario o alla formulazione della legge di gravitazione universale da parte di un Isaac Newton che vede (o sente sulla propria testa) la caduta di una mela. La «morale» di quelle leggende è che è necessario possedere capacità di osservazione, conoscenze pregresse e intuito per riuscire a vedere ciò che altri non percepiscono in un fatto del tutto normale come l'oscillazione di un lampadario o la caduta di una mela e a trarne risultati tutt'altro che normali<sup>15</sup>. Se la valorizzazione delle esperienze acquisite è essenziale per innescare i processi creativi dei designer, imprescindibile diventa anche il ritorno all'interno dell'università delle competenze acquisite all'esterno dai professionisti. In un passo de *Le mille e una notte* troviamo la sottolineatura del valore dell'esperienza: «Questa cosa posso farla io soltanto:

<sup>14</sup> Interessante, per esempio, è il racconto di Arnold Schoenberg del proprio modo di comporre, ma anche i riferimenti che fa ai quaderni di appunti di Beethoven o alla «ginnastica mentale» che Brahms proponeva ai suoi allievi chiedendo loro di misurarsi con i «canoni enigmatici» che preparava per le passeggiate domenicali nel Wienerwald. A. SCHOENBERG, *The Musician*, in *The Works of the Mind*, a cura di R. B. Heywood, Chicago 1947.

<sup>15</sup> Tra l'amplessima letteratura in proposito, interessanti mi paiono due volumi tipici della proverbiale divulgazione scientifica anglosassone R. G. NEWTON, *Galileo's Pendulum. From the Rhythm of Time to the Making of Matter*, Cambridge (Mass.) 2004 (tr. it. *Il pendolo di Galileo*, Torino 2008) e G. JOHNSON, *The Ten Most Beautiful Experiments*, Londra 2008.

chi ha provato a fare una cosa non è come chi non ha provato». L'importanza del contributo dei designer professionisti nella didattica è fuori discussione e dipende esattamente dal fatto che essi possono trasmettere un'esperienza maturata sul campo non soltanto nel progetto ma anche nella sua gestione interattiva, nei rapporti con i produttori...

D'altra parte sono molte le testimonianze di chi esercita un'attività professionale, dal design, all'architettura, alla medicina, al diritto, all'ingegneria, alla pittura e trasmette le conoscenze acquisite all'interno di un'istituzione universitaria. Nel campo del design ciò consente agli studenti di essere in contatto con le problematiche più attuali e con una grande varietà di poetiche, di punti di vista, di metodologie, di modalità di affrontare i problemi. In poche parole favorisce il pluralismo e contrasta uno dei mali che qualche volta colpiscono l'accademia: il rimanere chiusa nel proprio mondo perdendo i contatti con la realtà.

La trasmissione di conoscenze ed esperienze che i professionisti offrono agli studenti all'interno di una università è però per molti versi differente rispetto a quella che coinvolge gli apprendisti nel loro studio professionale. Una prima differenza riguarda il fatto che un professionista trasmette le proprie conoscenze nell'università non individualmente e isolatamente ma all'interno di una struttura istituzionale e organizzativa e sulla base di un modello formativo condivisi con altri professionisti, con teorici, storici, docenti di discipline scientifiche, tecnologiche, umanistiche... In altre parole la formazione all'interno di una università è corale più che individuale. Inoltre, insegnare all'università comporta, per un professionista, la necessità di organizzare e razionalizzare le proprie esperienze per poterle trasmettere a un numero

elevato di allievi. Esempari sono in questo senso i minuziosi quaderni di appunti preparati da Paul Klee per le sue lezioni al Bauhaus<sup>16</sup>. Infine, in uno studio prevale la trasmissione delle conoscenze acquisite dal professionista nei settori di cui si è occupato nel passato. Nell'università invece hanno un ruolo importante le sperimentazioni su temi nuovi e quindi il rapporto tra ricerca e didattica. D'altra parte, anche agli accademici di professione si richiede un processo di apprendimento sul campo che, da sempre, passa attraverso forme di cooptazione esercitate dalla comunità accademica stessa. Anche per loro vale l'osservazione fatta da J. F. Kennedy circa l'inesistenza di corsi universitari che preparino a divenire presidenti degli Stati Uniti<sup>17</sup>.

Fatte salve queste prerogative legate al ruolo di docenti che i professionisti svolgono all'interno dell'università, il loro apporto è nel caso del design imprescindibile ed è una delle forme più significative di apertura dell'accademia al mondo esterno. Un altro, ugualmente importante è la capacità di interagire in modi diversi con il sistema istituzionale, sociale e produttivo in cui l'università si colloca, dalla formazione di risorse umane, alla ricerca, alla capacità di contribuire all'interpretazione e al governo dei grandi e veloci mutamenti che caratterizzano la nostra epoca. In altre parole l'università, e

<sup>16</sup> P. KLEE, *Beiträge zur bildnerischen Formlehre (1921-22)*, Basilea, 1999 (1922). Interessante è anche l'esperienza di Jorge Luis Borges come docente di letteratura inglese all'Università di Buenos Aires. M. ARIAS e M. HADIS, *Borges Professor. Curso de literatura inglesa en la universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires 2000.

<sup>17</sup> J. F. Kennedy lo ricordava a un McNamara preoccupato per il proprio grado di qualificazione nel momento in cui veniva invitato ad assumere l'incarico di Ministro della Difesa. R. S. MCNAMARA, *In Retrospect*, New York, 1995.

a maggior ragione una scuola universitaria di design, non può essere autoreferenziale.

Per proporsi al mondo esterno con sufficiente autorevolezza però, oltre a dimostrare coi fatti di saper risolvere efficacemente i propri compiti deve anche costituire una comunità scientifica con una chiara identità in cui si riconoscano sia i docenti, sia gli studenti e gli ex allievi. Ossia deve essere una scuola, nel senso che a questo termine può essere attribuito nella tradizione che va dalle scuole filosofiche elleniche ai modelli universitari ottocenteschi di von Humboldt e di Newman fino all'attualità annoverando al proprio interno numerosi e significativi esempi in vari campi (dalla filosofia, alla fisica, alla matematica, alla storia, alle scienze sociali, ma anche a settori a noi più vicini come l'architettura e non per ultimo lo stesso design).

Volendo entrare maggiormente nel merito si può dire che ognuna di queste scuole è caratterizzata da un *mix* di elementi oggettivi (polarizzazione dell'interesse su determinate aree problematiche e su specifici temi, conseguente scelta degli interlocutori e dei compagni di strada, condivisione di metodologie di approccio alle tematiche affrontate, compattezza attorno alle scelte culturali di fondo e talvolta anche alle preferenze formali ed estetiche ecc.) e di elementi più impalpabili ma altrettanto influenti, quali comuni visioni, valori e principi di riferimento. Un simile *mix* è precisamente ciò che rende una scuola qualcosa di più di una struttura burocratico-organizzativa e la avvicina idealmente alle esperienze «comunitarie» così presenti nella storia dell'università.

Anche nel campo del design esistono qualificati esempi di queste scuole e gli effetti rilevabili sono importanti sia per chi ha avuto modo di parteciparvi in qualità di studente, sia

per lo sviluppo e l'approfondimento di determinate tematiche, sia infine per la stessa struttura organizzativa dell'università. In effetti gli allievi che hanno avuto modo di partecipare a un'esperienza significativa come può esserlo quella offerta da una scuola fortemente caratterizzata non hanno difficoltà a riconoscere anche a distanza di tempo di averne ricevuto una sorta di *imprinting* pressoché indelebile. D'altra parte, queste scuole non sono realtà statiche e immutabili, ma anzi si trasferiscono a contesti spaziali e temporali diversi da quelli iniziali modificandosi a volte anche radicalmente ma mantenendo alcuni elementi caratterizzanti che rendono possibile la ricostruzione di alberi genealogici, ramificati quanto si vuole<sup>18</sup>. In effetti, uno dei risultati più importanti delle scuole è proprio la continuità che viene data all'analisi e allo sviluppo di certe tematiche. Parimenti importante è il contributo che esse forniscono alla trasmissione di una professionalità allargata di cui facciano parte non soltanto le indispensabili competenze tecnico-operative ma anche visioni, principi e capacità di analisi critica.

Una scuola universitaria di design è dunque un'istituzione che deve garantire stabilità e continuità della didattica e della ricerca e deve costruirsi una propria tradizione. Al tempo stesso è molto simile a un organismo vivente che deve saper cogliere e anticipare i mutamenti e deve ricercare continuamente un punto di equilibrio in realtà sempre precario, sempre da riconquistare.

<sup>18</sup> Uno dei più noti è l'albero genealogico che si dirama dal Bauhaus in diversi filoni, ciascuno dei quali riprende più o meno criticamente le premesse originarie: la School of Design (in seguito Institute of design) di Chicago, il Black Mountain College, la Scuola di Ulm... Ognuno di questi modelli è stato poi ripreso e sviluppato in molte altre situazioni e contesti culturali e geografici.

## INDICE DEI NOMI

- AALTO, Alvar 58.  
 ABBATE, Francesco 45n.  
 ABBOTT MILLER, J. 120n, 158, 158n, 169.  
 ACCORNERO, Cristina 71n.  
 ADAMS, Henry B. 31, 31n.  
 ADAMSON, Glenn 159n.  
 AGLIERI-RINELLA, Tiziano 104n.  
 AGOSTI, Giacomo 46n.  
 ALBERS, Joseph 116, 116n, 118, 120, 121, 121n, 215, 216, 216n, 217, 218.  
 ALBERTI, Leon Battista 16, 16n, 198.  
 ALBINI, Franco 76n, 86, 87, 87n, 113, 114.  
 ALFIERI, Bruno 77n.  
 ALISON, Filippo 106n.  
 ALLNER, Walter 153n.  
 ALMQUIST, Julka 192n.  
 ÁLVARES DIAS, Regina 193n.  
 AMBASZ, Emilio 44, 44n.  
 ANCeschi, Giovanni 12, 12n, 28n, 97n, 107, 107n, 109n, 117n, 119n, 163, 163n, 210, 215n, 220.  
 ANDERSON, Eric 172n.  
 ANNICCHIARICO, Silvana 13.  
 ANSEMI, A. T. 74n.  
 ARCANGELI, Francesco 51.  
 ARCHIMEDE 204.  
 ARGAN, Giulio Carlo 46, 48, 49, 50, 50n, 51, 51n, 52, 55, 57, 62, 74, 74n, 75, 75n, 76, 83n, 86, 91, 97, 97n, 98, 99n.  
 ARIAS, Martín 237n.  
 ARMITAGE, David 131.  
 ARNHEIM, Rudolf 122.  
 ASOR ROSA, Alberto 61, 61n, 64n.  
 AULENTI, Gae 60.  
 AYMARD, Maurice 43n.  
 BALZANI, Roberto 131, 131n, 132n.  
 BANHAM, Reyner 77n, 173.  
 BARLETTA, Riccardo 81, 81n.  
 BARONI, Daniele 163n.  
 BARRE-DESPOND, Arlette 29n.  
 BARRON, Stephanie 107n, 123n.  
 BARSCHÉL, Hans J. 153n.  
 BASS, Saul 153n.  
 BASSANI, Giorgio 51.  
 BASSI, Alberto 69n, 71n, 74n, 76n, 84n.  
 BASTIANELLI, Simone 85n.  
 BAUDRILLARD, Jean 201n.  
 BBPR 89n.  
 BEALL, Lester 153n.  
 BECKER, Hellmut 229n.  
 BEETHOVEN, Ludwig van 235n.  
 BEHRENS, Peter 60, 112, 112n.  
 BENEVOLO, Leonardo 32n, 59, 63, 64, 93, 94, 94n, 95, 96.  
 BENSE, Max 221.  
 BENVENUTO, Edoardo 138, 138n.  
 BERENGO, Marino 48n.  
 BERENSON, Bernard 47, 47n, 52, 67, 67n.  
 BERLAGE, Hendrik Petrus 60.  
 BERR, Henri 43.  
 BERTOLUCCI, Attilio 51.  
 BETTINI, Sergio 60, 60n, 61n, 92, 92n.  
 BIERUT, Michael 158n.  
 BIGATTI, Giorgio 7, 7n.  
 BILL, Max 214.  
 BINI, Marco 85n.  
 BIRAGHI, Marco 51n, 55n.  
 BIRELLI, Diego 150.  
 BISMARCK, Otto von 31n.  
 BLACK, Misha 77n.  
 BLOCH, Marc 9n, 10n, 15, 15n, 43, 44, 62, 111, 111n, 133, 133n, 136, 136n.  
 BODEI, Remo 195, 196n.  
 BOGGI, Lorenzo 82n.  
 BOJKO, Szymon 107n, 123n.  
 BOLOGNA, Ferdinando 44n, 45, 45n, 48, 49, 67.  
 BOM CONSELHO SALES, Rosemary 193n.  
 BONA CASTELLOTTI, Marco 47n.  
 BONELLI, Renato 57n.  
 BONETTO, Rodolfo 97n.  
 BONSIÉPE, Gui 182n, 183, 214n.  
 BORGES, Jorge Louis 237n.  
 BORIANI, Davide 220.  
 BORROMINI, Francesco 63.  
 BOSONI, Giampiero 64.  
 BOSSAGLIA, Rossana 72n.  
 BOTTA, Manuela 117n.  
 BRAHMS, Johannes 235n.  
 BRANDI, Cesare 49.  
 BRANZI, Andrea 101, 107n.  
 BRAUDEL, Fernand 43, 43n, 44, 44n, 45, 63.  
 BREUER, Gerda 150n.  
 BREVINI, Franco 24n.  
 BRIGANTI, Giuliano 48.  
 BRIZIO, Anna Maria 48n, 65, 65n, 66n.  
 BROCKMAN, John 191n.  
 BRODOVITCH, Alexey 153n.  
 BULEGATO, Fiorella 7, 10, 35n, 65, 65n, 68, 71n, 72n, 84n, 99n, 144n.  
 BURKHARDT, François 74n, 75n, 85n, 106n.  
 BURROUGHS, William 214.  
 BURTIN, Will 153n.  
 BUTTI DE LIMA, Paulo Francisco 43n.  
 CACCIARI, Massimo 60, 61, 64.  
 CALABRÒ, Antonio 131n.  
 CALÒ, Aldo 97, 97n, 100.  
 CALVESI, Maurizio 50, 50n.  
 CAMERINO, Renzo 88.  
 CAMUFFO, Giorgio 164n, 169n.  
 CANALE, Franco 150n.  
 CANFORA, Luciano 41, 41n, 42n, 43n.  
 CAPPÀ, Carlo 23n.  
 CARACCIÒLO, Alberto 63.  
 CARANDINI, Andrea 135n, 136n.  
 CARDUCCI, Giosuè 45.  
 CARMAGNOLA, Fulvio 137, 137n, 200n.  
 CARNASE, Tom 153n.  
 CARRARO, Martina 88n, 93n, 96n.  
 CARULLO, Rossana 79n, 104n.  
 CASATI, Gabrio 71.  
 CASELLI, Mario 138n.  
 CASSESE, Sabino 63.  
 CASTAGNARO, Alessandro 16n.  
 CASTELLI, G. 74n.  
 CASTELNUOVO, Enrico 136, 136n, 168n, 207n.  
 CASTIGLIONI, Achille 83n, 114.  
 CASTIGLIONI, Giovanna 114.  
 CASTIGLIONI L. 76n.  
 CAVALCASELLE, Giovan Battista 45n, 47, 47n, 52.  
 CECCHI, Emilio 50.  
 CELASCHI, Flaviano 192n, 197n.  
 CELI, Manuela 192n.  
 CENCI, Elio 82, 82n.  
 CESERANI, Remo 49n.  
 CHERMAYEFF, Ivan 153n.  
 CHIAPPONI, Medardo 12, 27n, 38n, 70n, 222, 231n, 233n.  
 CHIAROMONTE, Nicola 81n.  
 CHIESA, Rosa 10, 35n, 65, 65n, 68.  
 CHIRONE, Emilio 16n.  
 CILIBERTO, Giulia 11, 104n, 107, 116.  
 CIRIBINI, Giuseppe 76n, 88, 89.  
 CIUCCI, Giorgio 61.  
 CLARK, Paul 152.  
 COBBAN, Alan B. 225n.  
 COHEN, Jean-Louis 62, 62n, 63n.  
 COLE, Henry 17, 18, 25, 25n, 143, 207.  
 COLE PHILLIPS, Jennifer 122.  
 COLIZZI, Alessandro 172n.  
 COLOBBI, L. 55n.  
 COLOMBI, Chiara 192n.  
 COLOMBO, Cristoforo 134n.  
 COLOMBO, Giuseppe 206, 206n.  
 CONIGLIONE, Francesco 24n.  
 CONTINI, Gianfranco 53n.  
 COPPOLA, Silvio 150n.  
 CORSANI, Gabriele 85n.  
 CORSINI, Costantino 83n.  
 COSMACINI, Giorgio 233n.  
 CRANE, Walter 212.  
 CRESCI, Mario 88n.  
 CRIVELLO, Fabrizio 48n.  
 CROCE, Benedetto 46, 47n, 49, 55n.  
 CROSS, Nigel 208n.

- CROWE, Archer 48.  
D'ANCONA, Paolo 46, 48n, 65n.  
D'AURIA, Antonio 38, 38n.  
DAL CO, Francesco 60, 61, 62, 62n, 64.  
DAGRADA, Mario 150n.  
DALAI, Marisa 66n.  
DALL'ORO, Giuseppe 87n.  
DALLA MURA, Maddalena 66, 66n, 69n, 166n, 169n.  
DANILOWITZ, Brenda 121n.  
DANZIGER, Louis 153n.  
DARDI, Domitilla 7, 7n.  
DASGUPTA, Subrata 233n.  
DAWKINS, Richard 198n, 203n.  
DE BARTOLOMEIS, F. 99n.  
DE CARLO, Giancarlo 59, 89n.  
DE CLARICINI, Sergio 96.  
DE FERRARI, Giorgio 83n.  
DE FUSCO, Renato 36, 37, 37n, 38n, 64, 108, 108n, 195, 195n.  
DE GIORGI, Manolo 64.  
DE MESQUITA FILHO, Júlio 185.  
DE MICHELI, Mario 65, 66n.  
DE MICHELIS, Marco 60, 61.  
DE MORAES, Dijon 193n.  
DE SAUSSURE, Ferdinand 211, 211n.  
DE SETA, Cesare 64.  
DE STEFANI, Lorenzo 72n.  
DE TOCQUEVILLE, Alexis 41.  
DELANY, E. 22n.  
DELLA MURA, Maddalena 7.  
DELLAPIANA, Elena 71n, 72n.  
DERRY, T. K. 223n.  
DETTI, T. 131n.  
DEWEY, John 24, 29n.  
DI FIORE, Laura 21n.  
DI SALVATORE, Nino 80, 80n, 81, 81n, 82n.  
DIETRICH, Dorothea 123n.  
DILNOT, Clive 143, 143n, 144.  
DOBLIN, Jan 76n.  
DOLCINI, Massimo 148.  
DORFLES, Gillo 49, 49n, 65, 65n, 76, 77, 78n, 80n, 99n, 100, 108n, 112n.  
DRESSER, Christopher 18, 18n.  
DRUGMAN, Fredi 89n.  
DRUMMING, Mandy Lynn 123n.  
DURKHEIM, Émile 136.  
ECO, Umberto 96, 164n.  
ELIA, Marco 29n.  
ELLIS, Estelle 153n.  
ELLUL, Jacques 201n.  
EMBLETON, Edwin J. 152.  
ENZENSBERGER, Hans Magnus 137n.  
FABBRI, Bianca 85n.  
FALCINELLI, Riccardo 108n.  
FALLAN, Kjetil 66n, 69n, 73n, 77n, 145, 145n, 159, 159n, 193n.  
FAULCONER, Mary 153n.  
FEVRE, Lucien 43, 44.  
FERNÁNDEZ, Silvia 183, 183n.  
FERRANTE, Simonetta 149, 149n.  
FERRARA, Cinzia 149n.  
FINCH, James Kip 16n.  
FINDELI, Alain 121, 121n, 210, 210n.  
FIOCCO, Giuseppe 46, 61n.  
FIORAVANTI, Giorgio 163n.  
FIORI, Simonetta 132, 132n.  
FLUSSER, Vilém 191, 191n, 195n.  
FOREMAN DAY, Lewis 122, 212.  
FORMAGGIO, Dino 60.  
FORMIA, Elena 12, 104n, 171n, 172, 180, 182, 192n, 193n, 197n.  
FORTY, Adrian 26n, 175n.  
FOUCAULT, Michel 137.  
FRANCHETTI PARDO, Vittorio 94, 94n, 96, 100.  
FRASCARA, Jorge 192n.  
FRATELLI, Enzo 38, 38n, 74n, 75n, 83n, 85, 89, 89n, 90, 91n, 93, 97, 98n, 100, 208, 208n.  
FRENKIEL, S. 124n.  
FRÖBEL, Friedrich 29n, 120.  
FRONZONI, A.G. 142, 148.  
FROSHAUG, Anthony 152.  
FRY, Tony 143, 143n.  
FUBINI, Mario 49n.  
FUGAZZA, Mariachiara 71n.  
FUKUYAMA, Francis 21n.  
FUNDARÒ, Anna Maria 83n.  
FURLANIS, Giuseppe 74n, 75n, 85n.  
GADAMER, Hans Georg 20, 20n.  
GALANTE, Nicola 75n.  
GALILEO, Galilei 235, 235n.  
GALLUZZO, Michele 150n.  
GAMBA, Claudio 50n, 97n.  
GARDELLA, Ignazio 87n.  
GARDNER, James 152.  
GARIN, Eugenio 106n.  
GARITO, Maria Amata 117n.  
GASPARETTO, Astone 74n, 87, 87n.  
GEISMAR, Tom 153n.  
GENTILE, Giovanni 50, 71, 101.  
GENTILI TEDESCHI, Eugenio 89, 89n.  
GHEDON, Sigfried 65, 124, 173, 173n, 204, 208n.  
GIOVANNONI, Gustavo 46, 56, 56n, 57, 72.  
GINZBURG, Carlo 63.  
GIULIANI, Caterina 165n.  
GIULIANO, Lucia 118n.  
GIUNTA, Claudio 24n.  
GIUNTINI, F. 49n.  
GIUSTI, George 153n.  
GOETHE, Johann Wolfgang von 215.  
GOLDEN, William 153n.  
GÓMEZ GÓMEZ, Jaime Francisco 194, 194n.  
GORMAN, Carma 13.  
GRAMSCI, Antonio 41, 41n.  
GRASSET, Eugene 212.  
GRASSI, Alfonso 66n, 76n.  
GRASSI, Paolo 99n.  
GRAVAGNUOLO, Benedetto 101.  
GRAZZANI, Lorenzo 149n.  
GREGOTTI, Vittorio 38n, 60, 64, 99, 100.  
GRIGATTI, Gianluca 11, 104n, 111, 111n, 112, 127, 181, 181n.  
GRISOTTI, Raffaella 83n.  
GRONERT, Siegfried 13.  
GROPIUS, Walter 19, 19n, 26n, 29n, 32, 32n, 34, 34n, 51, 51n, 55, 58, 61, 75n.  
GUALINO, Riccardo 49.  
GUIDA, Ermanno 83n.  
GUIDA, Francesco Ermanno 11, 104n, 111, 111n, 113n, 142, 148n, 149n, 150n, 171n.  
GULDI, Jo 131.  
GUNETTI, Luciana 11, 104n, 111, 111n, 113n, 142.  
GUTENBERG, Johannes 108, 108n, 109n, 212.  
HABERMAS, Jürgen 31.  
HADIS, Martín 237n.  
HALL, Peter 158n.  
HAMILTON, Richard 124, 124n.  
HEIDEGGER, Martin 140, 140n.  
HELLER, Steven 155.  
HEMPEL, Gustav 20.  
HENRION, Frederick Henri Kay 152.  
HESKETT, John 108, 108n.  
HEYWOOD, Robert B. 228n, 235n.  
HILDEBRAND, Adolf von 29n, 52.  
HOBSBAWM, Eric 13, 13n.  
HOCKEMEYER, Lisa 11, 104n, 171, 171n, 179.  
HOFSTADTER, Douglas R. 215, 215n.  
HOGART, William 211.  
HOROWITZ, Frederick A. 121n.  
HUFF, Bill 215.  
HUPPATZ, Daniel J. 22n, 172, 172n.  
INGERSOLL, Richard 62n, 80n.  
IÑIGUEZ FLORES, Roberto 189, 189n, 190.  
IRACE, Fulvio 64.  
ITTEN, Johannes 118, 120, 120n, 213, 215, 215n, 216.  
JACOBS, Karrie 158, 158n, 169, 169n.  
JELAVITCH, Susan 13.  
JENKINS, Keith 146, 146n.  
JERVIS, Giovanni 134n.  
JOHNSON, George 235n.  
JONES, Owen 18, 25, 122.  
JULIER, Guy 193n.  
KAGAN, Jerome 24n.  
KALMAN, Tibor 158, 158n, 159, 169, 169n.  
KANDINSKY, Wassily 28, 118, 212, 212n, 213, 218.  
KELLY, Rob Roy 153n.  
KENNEDY, John Fitzgerald 237, 237n.  
KEPES, György 122.  
KERSCHENSTEINER, Georg 29n.  
KHAN-MAGOMEDOV, Selim 29n.  
KINROSS, Robin 164, 164n.  
KLEE, Paul 28, 118, 212, 212n, 213, 218, 237, 237n.  
KOENIG, Giovanni Klaus 32, 32n, 64, 83n, 93, 93n, 94, 94n, 95, 95n.  
KOSTLER, Arthur 233n.  
KOMAROVA, Lidija 107n.  
KOSELLECK, Reinhart 20n.  
KUBLER, George 53n.  
LACAITA, Carlo G. 71n.

- LANDI, Angelo Maria 93, 93n.  
 LANZARINI, Orietta 87n.  
 LATOUR, Bruno 40n.  
 LAWRENCE, Snezana 17n.  
 LE CORBUSIER 58.  
 LE GOFF, Jacques 21, 21n, 137, 137n.  
 LEES-MAFFEI, Grace 22n, 66n, 69n, 73n, 77n, 172, 172n.  
 LEMAIRE, Olivier 138n.  
 LESLIE, Rober 156.  
 LEVI, Giovanni 63.  
 LÉVI-STRAUSS, Claude 199, 199n.  
 LINDINGER, Herbert 213.  
 LINGIARDI, Vittorio 191n.  
 LIONNI, Leo 153n.  
 LOCKE, John 29n.  
 LONGHI, Roberto 46, 48, 49, 50, 51, 52, 52n, 53, 53n, 54, 62, 64.  
 LOOS, Adolf 26n, 60.  
 LOSADA, Ana María 188.  
 LUPO, Eleonora 192n.  
 LUPTON, Ellen 120n, 122.  
 LUPTON, Julia 192n.  
 LUSTIG, Alvin 153n, 155.  
 MAGISTRETTI, Vico 113, 114.  
 MAGNÚSSON, Sigurður Gylfi 147n.  
 MAIOLI, Mario 94, 94n.  
 MALATESTA, Maria 27n, 28n.  
 MALDONADO, Tomás 9, 29n, 31n, 34, 34n, 36, 38, 39, 40n, 70n, 76, 76n, 77, 77n, 98, 100, 205n, 214, 214n, 218, 220, 223n.  
 MALONE, Erin K. 156.  
 MALVANO, Laura 164n.  
 MANACORDA, Daniele 127, 127n, 128, 130, 130n, 134n.  
 MANGO, Roberto 83, 83n.  
 MANIERI ELIA, Mario 59, 59n, 61.  
 MANZINI, Ezio 107n, 144, 208n.  
 MARANGONI, Matteo 49, 54, 55.  
 MARÉES, Hans von 29n.  
 MARGOLIN, Victor 13, 13n, 15, 16, 20, 21n, 110, 110n, 124, 124n, 125, 143, 143n, 173, 173n, 174, 175, 175n, 182n.  
 MARIANI, Valerio 46.  
 MARRAS, Giovanni 87n.  
 MARSH, Peter 24n.  
 MARTINOLI, G. 99n.  
 MARX, Karl 204.  
 MATTOZZI, Alvisè 169n.  
 MAUSS, Marcel 199n.  
 MAZZARIOL, Giuseppe 60n, 85, 88, 92, 92n, 93, 96.  
 MAZZETTI, Paola 97n.  
 MAZZUCHELLI, Anna Maria 51.  
 MCNAMARA, Robert S. 237n.  
 MECACCI, Andrea 45n.  
 MEER, Julia 150n.  
 MEGGS, Philip B. 152.  
 MELANDRI, Valerio 139n.  
 MELLINI, Gian Lorenzo 55n.  
 MENNA, Filiberto 32, 32n, 38, 38n, 97, 97n, 98, 98n, 100, 107n.  
 MERIGGI, Marco 21n.  
 MERLO, Grado Giovanni 9n, 111n, 133n.  
 MEYER, Hannes 20.  
 MICHELET, Jules 136.  
 MICHL, Jan 195n.  
 MIES VAN DER ROHE, Ludwig 58.  
 MILLER, Daniel 173, 173n.  
 MILLER, Herman 176.  
 MILLER, Peter N. 172n, 178, 178n, 179n.  
 MINGHETTI, Marco 47.  
 MINSCI, Angelo 74n, 75n, 85n.  
 MIRTI, Stefano 118n.  
 MOHOLY-NAGY, Lázló 118, 121, 121n, 122, 213.  
 MOLINARI, Luca 75n.  
 MOMIGLIANO, F. 99n.  
 MONGE, Gaspard 17.  
 MONICA, Luca 38n.  
 MONNET, Gianni 80n.  
 MONTALENTI, Giuseppe 202n.  
 MONTESSORI, Maria 24, 29n.  
 MONTI, P. 76n.  
 MORELLI, Giovanni 47, 47n.  
 MORELLO, A. 74n.  
 MORES, Francesco 9n, 111n, 133n.  
 MORRIS, William 26n, 59, 59n, 91, 207n.  
 MORROW, Joyce 153n.  
 MORTEO, Enrico 128, 128n, 129, 130n.  
 MOSLEY, James 164, 164n.  
 MUNARI, Bruno 35n, 80n, 122, 149, 164n, 220, 221n.  
 MURATORE, Francesca 76n.  
 MUSACCHIO, Aldo 88, 88n.  
 MUSATTI, Cesare 65n.  
 MUTHEUSIUS, Hermann 26n.  
 MUZIO, I. 99n.  
 NEGRI, Ilio 148, 150n.  
 NEGRI, Toni 61.  
 NERDINGER, Winfried 32n.  
 NEWMAN, John Henri 238.  
 NEWTON, Isaac 235.  
 NEWTON, Roger G. 235n.  
 NOORDA, Bob 142, 149, 149n.  
 NORSÀ, Aldo 91n.  
 NOVATI, Francesco 48n.  
 NULLI, Andrea 64.  
 NUNZIANTE, Pietro 12, 104n, 176, 176n, 198.  
 OLIVETTI, Adriano 54.  
 OLIVETTI, Roberto 99n.  
 OSHINSKY, Sara J. 25n.  
 PAGANO, Giuseppe 51, 66n, 76n, 99, 99n.  
 PAGNINI, Alessandro 132, 132n.  
 PANNUNZIO, Mario 81n.  
 PANSERA, Anty 35n, 65, 65n, 70n, 74n, 75n, 76n, 80n, 83n, 84n, 85n, 98n.  
 PAPANEK, Victor 199n.  
 PAPERT, Seymour 219n.  
 PARKS, J. 32n.  
 PASCA, Vanni 8, 10, 13, 18n, 19n, 20n, 37n, 66, 66n, 90n, 109n, 110n, 118n, 135, 135n, 164n, 165n 173n, 202n.  
 PASMORE, Victor 124n.  
 PASOLINI, Pier Paolo 51.  
 PASSARELLI, Leonardo 163n.  
 PASTORE, M. 84n, 87n, 89n, 93n.  
 PAVITT, Jane 159n.  
 PAYNE, Alina 199n.  
 PEDGLEY, Owain 231n.  
 PEDULLÀ, Gabriele 9, 9n.  
 PENATI, Antonella 193n.  
 PERESSUTTI, Enrico 76, 76n, 78, 78n.  
 PERILLI, Achille 97, 97n.  
 PEROGALLI, Carlo 81, 81n.  
 PERONDI, Luciano 95n.  
 PERSICO, Edoardo 51, 66n.  
 PERUCCIO, Pier Paolo 11, 12, 104n, 110, 110n, 171, 171n, 176n, 179n.  
 PESTALOZZI, Giovanni 29n.  
 PETRILLO, Antonio 210n.  
 PETRUCCI, Armando 164, 164n.  
 PEVSNER, Nikolaus 17n, 19, 99n.  
 PIAZZA, Mario 147, 148n, 149n, 150n, 164n.  
 PICA, Agnoldomenico 66n.  
 PIETRONI, Lucia 18n.  
 PINELES, Cipe 153n.  
 PISCITELLI, Daniela 7, 104n, 149n, 160.  
 PIZZI, Francesca 48n.  
 POGACNIK, Marco 87n.  
 POLANO, Sergio 163, 163n.  
 POMIAN, Krystzof 16, 16n.  
 PONTI, Giò 80n, 89n.  
 PORTOGHESI, Paolo 63, 64, 80.  
 POYNOR, Rick 155, 155n, 159n, 170, 170n.  
 POZZI, G. 76n.  
 PREVITALI, Giovanni 52n, 53, 53n.  
 PREZZOLINI, Giuseppe 52.  
 PRINA, Daniela 72n.  
 PROSPERO, Diego 150n.  
 PUGIN, Augustus 207.  
 PUGLISI, Luigi P. 38n.  
 PUPI, Angelo 76n, 88.  
 QUARONI, Ludovico 59, 59n, 79n.  
 QUINTAVALLE, Carlo Arturo 55n.  
 RAGGHIANI, Carlo Ludovico 49, 54, 55, 55n, 64, 79n, 81, 81n, 92n.  
 RAINER, K. Wick 212n.  
 RAND, Paul 153n.  
 RAWLS, Anne Warfield 40n.  
 REDGRAVE, Richard 25, 25n.  
 REMINGTON, Roger R. 153.  
 RICCI, Leonardo 82, 82n, 83n.  
 RICCINI, Raimonda 10, 21, 22n, 26n, 38n, 45n, 70, 70n, 77n, 91n, 122n, 173, 174n, 191n.  
 RIEGL, Alois 55, 55n.  
 RIGOBELLO, Armando 227n.  
 RIGON, Manuela 84n, 86n.  
 RIZZO, Chiara 74n, 84n, 89n, 91n, 93n.  
 RIZZO, Francesca 192n.  
 ROBERTI, Luisa 49n.  
 RODOTÀ, Stefano 63.  
 RODRÍGUEZ MORALES, Luis 188, 188n.  
 ROGERS, Ernesto Nathan 19, 59, 60, 64, 75, 75n, 79n, 89, 89n, 99n.  
 ROMANO, Giovanni 52n, 76n, 87, 88, 88n.

- ROOSVELT, Franklin D. 123.  
 ROSCI, Marco 65n, 66n.  
 ROSELLI, Alberto 73n, 74n, 76, 76n, 78, 78n, 83n.  
 ROSSI, Aldo 60.  
 ROSSI, Catharine 168n, 169n.  
 ROSSI MONTI, Paolo 106, 106n, 111n, 130.  
 ROUSSEAU, Jean-Jacques 29n.  
 ROVIDA, Edoardo 16n.  
 RUDER, Emil 122.  
 RUSKIN, John 207.  
 RUSSO, Dario 11, 12, 104, 104n, 164n, 180.  
 SACCHI, Livio 113n, 141n.  
 SACCHI, Rossana 48n.  
 SAIKALY, Fatina 185, 185n.  
 SALA, Michele 11, 104n, 171, 171n, 178.  
 SALINAS FLORES, Oscar 188.  
 SALMI, Mario 46.  
 SAMONÀ, Giuseppe 79n, 87, 87n, 88.  
 SANTORO, Maura 106n.  
 SAPPER, Richard 212n.  
 SAVAGE, Jon 159n.  
 SAVI, T. 99n.  
 SCARPA, Carlo 61n, 86, 87n, 89, 92.  
 SCHELSEY, Helmut 227n.  
 SCHOENBERG, Arnold 235n.  
 SCHÖN, Donald 144.  
 SCHOTTLANDER, Bernard 152.  
 SCIOLLA, Gianni Carlo 55n.  
 SCODELLER, Dario 10, 43, 69n.  
 SCRIVANO, Paolo 172n, 176, 176n.  
 SCULLY, Vincent Joseph 32n.  
 SECCHI, Bernardo 136, 137n.  
 SEGONI, Roberto 94n.  
 SELVAFOLTA, Ornella 71n.  
 SETTE, Alessandra Maria 128n.  
 SETTLE, Alison 152.  
 SFLIGIOTTI, Silvia 163n.  
 SILONE, Ignazio 81n.  
 SIMONINI, Isabella 117, 117n.  
 SINOPOLI, Nicola 83n.  
 SNOW, Charles Percy 191n.  
 SOLDATI, Atanasio 80n.  
 SOLDATI, Mario 46.  
 SOTTSASS, Ettore 77n.  
 SPADOLINI, Pierluigi 83, 83n, 93, 94, 94n, 100.  
 SPAGNOL, Mario 212n.  
 STEINER, Albe 85, 142.  
 STEINWEISS, Alex 153n.  
 STERLING, Bruce 205, 205n.  
 SUPINO, Igino Benvenuto 51n.  
 SUTNAR, Ladislav 153n.  
 TAFURI, Manfredo 31, 32n, 38, 38n, 56, 56n, 57, 57n, 59, 59n, 60, 60n, 61, 62, 62n, 63, 63n, 64, 67, 67n, 79n, 80n, 93, 95, 96, 102.  
 TAVERI, Filippo 94n.  
 THAYER, Cecil Smith 153n.  
 THOMPSON, Bradbury 153n.  
 THOMPSON, D'Arcy Wentworth 124.  
 TINTORI, Silvano 89, 89n.  
 TOESCA, Pietro 48, 48n, 49, 52, 52n, 97n.  
 TONELLI, Maria Cristina 85n.  
 TOSI, Alessandro 54n.  
 TOULOUSE-LAUTREC, Henri de 109n.  
 TRABUCCO, Francesco 19n, 37n, 90n, 109n, 110n, 135n, 173n.  
 TRIGGS, Teal 146.  
 TRINI CASTELLI, Clino 210n.  
 TROLLER, Fred 153n.  
 TROZZI, Gianni 85n, 97n.  
 TUCHMAN, Maurice 107n, 123n.  
 TURCHI, Daniele 148.  
 VACCARI, Franco 205n.  
 VALERI, Stefano 47n, 50n.  
 VALLE, Gino 88, 88n.  
 VAN DE VELDE, Henry 26n, 60.  
 VAN ONCK, A. 97n.  
 VASSALLO, Niela 132n, 191n.  
 VEBLEN, Thorstein 30, 31n.  
 VENINI, Paolo 87, 87n.  
 VENTURI, Adolfo 45, 45n, 46, 46n, 47n, 48, 48n, 49, 52, 56, 64, 65n.  
 VENTURI, Lionello 46, 49, 50, 50n, 51, 52, 54, 57, 62, 97n.  
 VERY, Françoise 60n.  
 VETTA, Pierpaolo 163n.  
 VIANELLO, Vinicio 86.  
 VIGNELLI, Lella 153n.  
 VIGNELLI, Massimo 153n.  
 VINTI, Carlo 7, 11, 66, 66n, 69n, 104n, 109, 112, 158, 164n, 166n.  
 VIRILIO, Paul 201n.  
 VITRUVIO POLLIONE, Marco 211.  
 VITTA, Maurizio 108, 108n, 134, 135n, 163n.  
 VITTORIA, Edoardo 83n.  
 VON HUMBOLDT, Wilhelm 227, 238.  
 VON SCHLOSSER, Julius 55n.  
 WAIBL, Heinz 150n.  
 WARBURG, Aby 124.  
 WATT, James 212.  
 WEINGART, Wolfgang 122.  
 WEISMANN, August 202, 202n.  
 WHITEHEAD, Alfred North 40n.  
 WICK, R. K. 28n, 29n.  
 WIERUSZOWSKI, Helene 225n.  
 WILLIAMS, Trevor I. 223n.  
 WINGLER, Hans Maria 30n.  
 WITTKOWER, Rudolf 52n, 199n.  
 WORMALD, Paul 231n.  
 WRIGHT, Frank Lloyd 58, 60, 228, 228n, 229n.  
 WRIGHT, G. 32n.  
 YEOMANS, Richard 124, 124n.  
 ZANUSO, Marco 60, 77n, 83n, 99n.  
 ZEISCHEGG, Walter 220, 221.  
 ZERI, Federico 47n, 48.  
 ZEVÌ, Bruno 32n, 33, 33n, 49, 55, 57, 58, 58n, 59, 59n, 62, 63, 63n, 64, 79, 79n, 80, 92, 92n, 96, 98, 99n.  
 ZINGALE, Salvatore 192n.  
 ŽIŽEK, Slavoj 203n.  
 ZUCCONI, Guido 88n, 93n.  
 ZURLO, Francesco 113, 113n, 141, 141n.

© 2015 UMBERTO ALLEMANDI SRL, TORINO  
FINITO DI STAMPARE IN TORINO NEL MESE DI DICEMBRE 2015  
PER I TIPI DELLA SOCIETÀ EDITRICE UMBERTO ALLEMANDI