

Warning: Parameter 2 to qtranxf_postsFilter() expected to be a reference, value given in </web/htdocs/www.aisdesign.org/home/aisd/wp-includes/class-wp-hook.php> on line **286**

ID: 0104

SAGGI

CULTURE PER L'INSEGNAMENTO DEL DESIGN

Raimonda Riccini

PAROLE CHIAVE

Design, Formazione, Pedagogia, Storia

Nella fase della fondazione progettuale della disciplina, le Scuole del design del Novecento hanno tenuto fuori dai programmi didattici la storia, che è riemersa nel dibattito culturale soltanto dagli anni Ottanta. Ora che il design è diventato, oltre che una disciplina, anche una cultura, la storia torna a reclamare il suo ruolo.

Nella loro migliore tradizione, le mostre delle scuole di design – prima fra tutte l'esposizione del Bauhaus del 1923 – sono state sempre occasione per riflettere sull'insegnamento dei metodi della progettazione e sui caratteri della sua pedagogia. A ben pensarci, quelle mostre erano tuttavia qualcosa di più: esse erano un modo per storicizzare un'esperienza, consapevolmente o meno che fosse nelle intenzioni dei realizzatori di quegli eventi. Storicizzare un'esperienza è uno dei modi per dare fondamento a una disciplina, a un sapere, ma anche per intavolare un discorso fra la tradizione e le nuove proposte che vengono avanzate. Insomma, storicizzare è un'impresa identitaria.

Il Bauhaus e la Scuola di Ulm – che avevano ignorato la storia nei loro programmi didattici – attraverso esposizioni, riviste e pubblicazioni, storicizzavano il loro fare a mano a mano che questo veniva realizzandosi. Dovremo dare quindi ragione a Jürgen Habermas, quando rifiutava l'idea che l'antistoricismo fosse un carattere fondante delle avanguardie. La mancata accoglienza della storia fra i propri strumenti culturali distintivi era piuttosto, come rileva Filiberto Menna (1974, p. 18), "un rifiuto della imitazione dei modelli" (che nel caso delle avanguardie storiche fu tanto drastico da apparire iconoclasta) e "della 'neutralizzazione dei canoni praticati dallo storicismo quando chiude la storia nel museo'".

Ciò nonostante non possiamo negare che il design e la sua pedagogia abbiano volentieri fatto a meno della storia. La ragione è tanto comprensibile, quanto ovvia: 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 si incarna dapprima nelle ideologie e nelle poetiche dei protagonisti (Bauhaus) e soltanto poi si struttura attorno a un corpus disciplinare preciso e forte (Ulm). 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. Insieme al design, fanno sicuramente parte di questa famiglia anche ingegneria e soprattutto architettura, con le quali il design condivide alcune problematiche di fondo che sono alla base della cosiddetta cultura politecnica. Fra queste emergono alcune dicotomie che hanno sostanziato gran parte della struttura stessa dell'università e del moderno sistema delle discipline e che con il design acquistano una stringente attualità: fra queste ha un ruolo speciale la contrapposizione fra tradizione artistico-umanistica e tecnico-scientifica e quella fra arti liberali e arti pratiche. Questo conflitto, che percorre le vicende e la cultura del mondo occidentale sin dalle origini greche, è per lunghi secoli rappresentato come una cesura fra i saperi pratico-operativi e quelli teorici. Poi, dopo la provvisoria ricomposizione unitaria del Rinascimento dovuta ai grandi artisti, architetti e ingegneri (Pommier, 2007), è riemersa nel mondo moderno nella forma della contrapposizione fra le "due culture". [1] Ben lontano dall'essere una disputa superata, termini più o meno analoghi si ripropongono oggi nella discussione pubblica attorno al ruolo dell'università del mondo contemporaneo, al senso dell'educazione e al destino dei saperi classici e umanistici in un mondo che interpreta la formazione sempre più come un percorso in cui si acquisiscono competenze immediatamente spendibili sul mercato del lavoro. [2] Di fronte alla smisurata dissimmetria fra le risorse dedicate ai grandi (e costosi) progetti tecnico-scientifici e le briciole residuali alle discipline umanistiche, questo importante tema ha ripreso respiro (Kagan, 2012) sia per il suo peso culturale, sia perché la competizione nell'allocazione dei fondi dedicati ai diversi settori rischia di emarginare la cultura umanistica in una posizione del tutto secondaria nel mondo della formazione superiore e universitaria. Anche per queste ragioni, non è irrilevante tentare di capire quale sia o possa essere il ruolo delle discipline storiche e teoriche nell'ambito della formazione alla professione del design in una prospettiva generale (Huppertz, Lees-Maffei, 2012). Il design - è ormai riconoscimento comune - si fonda sulla natura composita del proprio spazio progettuale e culturale. In questa prospettiva, io penso che il design sia un campo d'azione assolutamente privilegiato nel quale le tradizionali dicotomie fra campi disciplinari diversi possano tentare di trovare una loro composizione. Attraverso il design possiamo sperimentare 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.

Queste contrapposizioni risalgono alle origini della moderna università, tra il XVIII e il XIX secolo, quando si presentano in termini fortemente conflittuali e apparentemente inconciliabili. Non a caso il progetto universitario di von Humboldt (Berlino, 1810) si dispiegava sul modello teorico che Immanuel Kant aveva delineato nel suo *Conflitto delle facoltà* (1798). In questo scritto, il filosofo introduce una netta distinzione fra facoltà orientate a qualche forma di utilità (es. medicina) e facoltà orientate alla conoscenza per la conoscenza (es. filosofia), fra coloro che professionalmente fanno un uso sociale del sapere e coloro che rispondono soltanto a un principio di autonomia che non è vincolato ad alcun fattore esterno. Ora, poiché il design è un'attività progettuale che ha come scopo ultimo quello di partecipare alla realizzazione di artefatti, non è difficile collocare il suo insegnamento fra le facoltà orientate a qualche forma di utilità, fra quelle cioè che nel delineare i progetti formativi devono fare i conti con le implicazioni dell'agire pratico sui criteri dell'insegnamento. Non si tratta però soltanto del *learning by doing*,

dell'imparare facendo come è stato teorizzato e praticato secondo la grande tradizione dell'attivismo pedagogico, che nei *curricula* formativi delle scuole del design - Bauhaus, Vhutemas, Ulm - ha preso la forma prima dell'*atelier*, poi del laboratorio progettuale. A questo occorre affiancare un insegnamento non più sorretto 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 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.

Benché la tensione teorica e metodologica sia presente in modo cospicuo nelle esperienze della pedagogia del design fin dalla sua nascita, essa dispiegava tutta la sua ampiezza non tanto in modo diretto nei progetti formativi, quanto piuttosto in un dibattito spesso serrato, talvolta persino aspro, fra i protagonisti di quelle esperienze, attraverso pubblicazioni, riviste, volantini programmatici, conferenze. Alla variegata, straordinaria, ma sofferta pluralità pedagogica del Bauhaus nelle sue diverse fasi, è stato giustamente attribuito il ruolo di pietra miliare nella storia della formazione del design. Meno nota, ma altrettanto importante fu a mio parere la vicenda decennale del Vhutemas-Vhutein, l'istituto tecnico-artistico superiore aperto a Mosca nel 1920. Fu in quell'alveo che l'aspirazione a poggiare l'istruzione artistica su basi scientifiche per raggiungere un alto livello professionale diventa oggetto di programmi didattici articolati.^[3] Per esempio, il *Corso fondamentale*, che aveva una durata di due anni, era organizzato attorno a discipline artistiche, tecnico-scientifiche e 'socio-umanitarie'. Tuttavia quella che per prima ha introdotto nel suo programma un sistema di discipline teoriche coerente con la propria pedagogia della progettazione è stata la Scuola di Ulm. Proprio sull'impostazione pedagogica, in particolare sull'abbandono dell'approccio artistico e di *atelier* ereditato dal Bauhaus si giocò lo scontro fra Max Bill, che di Ulm fu il primo direttore, e Tomás Maldonado. Il modello proposto da quest'ultimo poneva la scuola in tensione continua con le frontiere dello sviluppo tecnico-scientifico e delle sue applicazioni alla vita quotidiana: i primi grandi calcolatori, la produzione di antibiotici, i nuovi materiali, l'automatizzazione, la microelettronica. Di fronte a questo scenario di innovazioni continue, il design si mostrava particolarmente adatto a sperimentarne alcune (come nel caso della 'graficazione' tramite computer, come si diceva allora), ma anche a recepire i presupposti teorici e metodologici che le avevano rese possibili: teoria dell'informazione, teoria dell'automazione, cibernetica, teoria dei sistemi, teoria dell'auto-organizzazione, ricerca operativa, teoria dei giochi.

Mentre si precisa sempre di più il profilo dell'attività progettuale, la scuola introduce una serie di nuove discipline del tutto estranee alla cultura architettonica e artistica nel cui alveo si era formato il design, a partire dagli esercizi didattici dei *Grundkurs* che si basavano ora sugli studi sulla topologia e sulla simmetria e sui contributi più aggiornati della psicologia della percezione. Un impianto quindi solidamente ancorato alla cultura scientifica, alla connessione fra progettazione, scienza e tecnologia, alla capacità di intravedere nei progressi tecnico-scientifici un potente fattore della dinamica sociale. Ma anche attento alle elaborazioni di discipline come la semiotica, che viene introdotta nel piano degli studi e insegnata dallo stesso Maldonado, e alle elaborazioni delle scienze sociali, economiche e dell'epistemologia contemporanea.

Avere come referente l'industria era stato, sin dall'inizio, uno degli obiettivi dichiarati della scuola. Nonostante ciò essa non venne mai meno a un rigore metodologico che si esprimeva in un metodo di lavoro strutturato in fasi (raccolta delle informazioni, analisi, sviluppo, calcolo dei costi, costruzione del modello) che permetteva allo studente di arrivare in maniera sequenziale alla realizzazione del prodotto. Una sorta di 'specializzazione progettuale' maturata sul campo, che faceva da contraltare al complesso sistema delle conoscenze necessarie per comprendere il progetto nella sua totalità, che riguardavano produzione, distribuzione, commercializzazione, contesto, ergonomia, materiali ecc.

Se è lecito tentare di sintetizzare in poche righe un progetto formativo come quello della Scuola di Ulm, possiamo dire che esso mirava, per usare le parole dell'ulmiano Gui Bonsiepe, a trasferire la conoscenza discorsiva in una dimensione operativa non discorsiva. Oggi sappiamo che anche dalla pratica operativa possono scaturire elementi per una nuova dimensione discorsiva, ovvero che la pratica progettuale, soprattutto nella sua dimensione di ricerca, può diventare produttrice di teoria.

Questo *excursus* sulla Scuola di Ulm è dovuto non soltanto all'importanza cruciale che essa ebbe nello sviluppo dell'insegnamento del design nelle università che, dopo la sua chiusura nel 1968, vennero fondate in tutte le parti del mondo a seguito della diaspora che portò gli ulmiani dall'India al Giappone ai paesi del Sudamerica. Il modello ulmiano è utile a capire - per contrasto - anche la situazione dell'insegnamento del design in Italia, dove si è registrato un ritardo clamoroso nel riconoscere dignità accademica al disegno industriale.

Dopo alcuni importanti tentativi fra gli anni Cinquanta e Sessanta, su cui oggi sono in corso ricerche,^[4] in Italia ha finito per prevalere una visione antiaccademica della pedagogia del design da un lato e, dall'altro, a una visione del design fortemente personalizzata e individualistica (ancora oggi si parla di Maestri, riferendosi ai protagonisti della felice stagione del design italiano). 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.

Soltanto verso la fine degli anni Ottanta si riattiva in Italia intorno alla formazione sul design un dibattito di cui l'allora Istituto universitario di architettura di Venezia fu uno dei protagonisti. Fu proprio lo Iuav a ospitare un ciclo di seminari sulla didattica del disegno industriale organizzati da Nicola Sinopoli. Sembra paradossale ma in quel momento il nucleo centrale della discussione verteva ancora sull'opportunità o meno di inserire l'insegnamento del design all'interno dei corsi di laurea di architettura, valutando - per dirla con Sinopoli (1990) - "fino a che punto i prodotti delle diverse scuole operanti potessero dimostrare una loro maturità e una loro autonomia nel quadro complessivo dei prodotti delle scuole di architettura". Si analizzavano le scuole esistenti per capire quale fosse la loro identità didattica, se e come la disciplina fosse per così dire all'altezza di entrare nell'università, e specificamente nelle facoltà di architettura. E se il suo ingresso avrebbe potuto costituire un elemento di modernizzazione e rivitalizzazione delle facoltà di architettura, anche in vista dell'imminente integrazione europea. Strada, questa dell'inserimento nell'alveo dell'architettura e non dell'autonomia, che in Italia sembrava obbligata, come indicava anche il successo dell'indirizzo di laurea in

disegno industriale e arredamento presente alla Facoltà di architettura di Milano già dal 1985, per non parlare del fatto che l'insegnamento del disegno industriale connotava fortemente i corsi di arredamento sin dagli anni Cinquanta. Questo stato di cose indicava il grave ritardo non soltanto dell'istituzionalizzazione universitaria dell'insegnamento del disegno industriale, ma anche del dibattito culturale attorno a questo tema. Un dibattito che, come abbiamo visto, altrove si era svolto lungo tutto il Novecento: l'apertura di numerose università, il moltiplicarsi di incontri e convegni, il consolidamento di istituzioni internazionali come l'Icsid e di associazioni nazionali avevano delineato il profilo del disegno industriale come disciplina o *corpus* di saperi autonomo.

Il confronto veneziano ebbe luogo fra i corsi strutturati all'interno dell'università, le scuole private come Domus Academy, gli Istituti superiori di istruzione artistica (Isia), le scuole di specializzazione postuniversitaria, oltre a numerosi protagonisti a diverso titolo della cultura e del progetto di disegno industriale, come Enzo Frateili, Tomás Maldonado, Alessandro Mendini, Eduardo Vittoria. Quell'incontro fu uno dei prodromi alla fondazione a Milano del primo corso di laurea in disegno industriale presso il Politecnico di Milano, che venne realizzato in seguito a un impegno diretto dello stesso Maldonado, coadiuvato da un gruppo di docenti provenienti dalla Facoltà di architettura.

Oggi il processo di istituzionalizzazione universitaria della disciplina, che ha avuto uno sviluppo rapido e a volte impetuoso, può dirsi compiuto. Lo sviluppo di numerose esperienze universitarie, caratterizzate da un'elevata domanda da parte degli studenti, ha prodotto esiti significativi anche in relazione al mondo produttivo. Tutto ciò ha avuto ripercussioni sul piano della didattica, che ha sperimentato forme e modi originali, spesso con il consistente apporto di professionisti ed esperti provenienti dal mondo esterno all'università. Un fatto, questo, che costituisce la grande novità e, in parte, la ricchezza di queste esperienze. Sembra però che a questo processo non abbia sempre corrisposto una diffusa crescita nell'elaborazione teorica e nel ripensamento dei presupposti, delle finalità, dei metodi in ambito formativo, didattico e soprattutto pedagogico. Non può 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. Una volta costruita la formazione per la professione, è necessario costruire la formazione di una disciplina più ampia, che faccia sentire il suo peso culturale.

Questa affermazione contiene in sé una visione alta, ambiziosa del design e del suo ruolo all'interno della realtà contemporanea, ma questa visione alta può essere mantenuta a patto che si identifichino bene i limiti del design, che non si pretenda di gettarne il mantello su territori troppo vasti. In altre parole si deve accettare il suo carattere eteronomo, di disciplina che continuamente vive e si trasforma in stretta connessione con il suo contesto e che, per la complessità del suo operare, colloquia con numerose specializzazioni, attinge continuamente ad altri saperi, e ha come compito precipuo quello di comprenderli e organizzarli nella dimensione concreta di un artefatto, di un prodotto, di un servizio.

Il passaggio da una pedagogia della forma a una pedagogia che potremmo chiamare della 'costruzione della forma ad attori multipli' determina cambiamenti radicali. Non abbiamo più a che fare con una visione statica e spaziale del design, basata sui caratteri formali di un oggetto finito, sulle caratteristiche stilistiche del suo autore, sul suo ruolo nel mercato, ma piuttosto con una visione dinamica e temporale, basata sulle

articolarlo attraverso le quali un prodotto di design viene pensato, progettato, prodotto, venduto e consumato. Una visione del design che potremmo definire processuale. Il che induce, di necessità, un altro cambiamento radicale: quello del punto di osservazione dei prodotti del design, del modo di guardare a essi da parte dei critici e degli storici. Gli oggetti di design non possono essere soltanto strutture che concretizzano significati individuali e sociali, fonte di suggerimenti formali e simbolici. Se ci fermassimo a questo, imprigionando gli oggetti nel concetto di stile, daremmo via libera - come ammonisce Siegfried Giedion a proposito dell'architettura - "alle concezioni formalistiche. Queste hanno sulla storia dell'arte pressappoco lo stesso effetto che ha, su un giardino fiorito, un rullo compressore" (Giedion, 2008). Dunque le dinamiche della trasformazione, che sono processi storici, chiedono una nuova attenzione e nuovi approcci. In questo quadro, mi pare evidente che la storia possa ricoprire un ruolo importante. Altrettanto evidente è che essa deve necessariamente rifondarsi, a partire dalle proprie metodologie. E soprattutto da un percorso di ricerca umile, faticoso e necessario.

Bibliografia

- Bonsiepe, G. (1975). *Teoria e pratica del disegno industriale. Elementi di una manualistica critica*. Milano: Feltrinelli.
- Brevini, F. (2008). *Un cerino nel buio. Come la cultura sopravvive a barbari e Antibarbari*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Design: quale scuola?* (1990), a cura di N. Sinopoli. Milano: Franco Angeli.
- Dilnot, C. (2009). Some Futures for Design History?. *Design History*, 22 (4), 377-394.
- Elia, M. (2008). *VChUTEMAS. Design e avanguardie nella Russia dei Soviet*. Milano: Lupetti.
- Huppertz, D.J. & Lees-Maffei, G. (2012). Why design history? A multi-national perspective on the state and purpose of the field. *Arts and Humanities in Higher Education*, 24 Dicembre 2012. Disponibile presso <http://ahh.sagepub.com/content/early/2012/12/14/1474022212467601>.
- Giedion, S. (2008). *Breviario di architettura*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Giunta, C. (2008). *L'assedio del presente*. Bologna: il Mulino.
- Kagan, J. (2012). *Le tre culture. Scienze naturali, scienze sociali e discipline umanistiche nel XXI secolo*. Milano: Feltrinelli.
- Maldonado, T. (1988). *L'héritage: matériel et immatériel*. In *Les années 50*. Paris: Centre Pompidou, Paris, traduzione nostra.
- Maldonado, T. (1984). Ulm rivisitato. *Rassegna*, a. VI, 19/3.
- Menna, F. (2001). *Profezia di una società estetica (1974)*. Nuova edizione ampliata. Milano: Editoriale Modo.
- Pommier, É. (2007). *L'invenzione dell'arte nell'Italia del Rinascimento*. Torino: Einaudi.
- Riccini, R. (2012). *Pensare la tecnica, progettare le cose. Storie dal design italiano 1945-1980*. Bologna: Archetipolibri.
- Snow, C. P. (1964). *Le due culture*. Milano: Feltrinelli.
- Toussaint, S. (2008). *Humanismes et antihumanismes de Ficin à Heidegger*. Paris: Les Belles Lettres.

Žadova, L., Jamaikina & E. Mislér, N. (1978). Vchutemas-Vchutein. *Casabella*, 435, aprile 1978, 46-60.

NOTE (← returns to text)

1. Sono i termini con i quali Charles Percy Snow mise a fuoco il tema nella famosa e controversa *Rede Lecture* pubblicata da Cambridge University Press nel 1959 e poi nel 1963 (Trad. 1964). Cfr. anche Riccini (2012).↵
2. Cfr. Brevini (2008); Giunta (2008); Toussaint (2008); Kagan (2012).↵
3. Cfr. Žadova, Jamaikina, Mislér (1978); Elia (2008).↵
4. Ricordo soltanto il dibattito sul tema sostenuto da riviste come *Stile Industria*, che già nel 1958 pubblica un numero dedicato al tema della didattica del design e nel numero 20 del 1959 un report sulla Scuola di Ulm (*Le nuove prospettive industriali e la formazione del designer*).↵