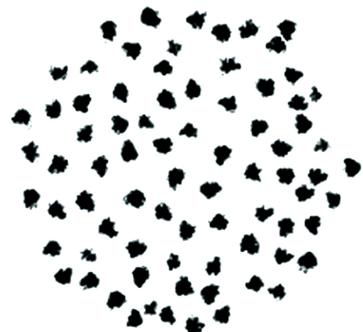


Valeria Piras

Un'altra educazione al design in Italia

Sguardi e pratiche di critica situata



FrancoAngeli 

Serie di architettura e design

FRANCOANGELI



OPEN ACCESS la soluzione FrancoAngeli

Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Valeria Piras

Un'altra educazione al design in italia

Sguardi e pratiche di critica situata

FrancoAngeli 

Serie di architettura e design
FRANCOANGELI

Questo volume nasce dalla ricerca condotta dall'autrice nel contesto del XXXVI ciclo del Dottorato di Ricerca in Design presso il Dipartimento di Architettura e Design dell'Università di Genova.

Il percorso è stato supervisionato da Enrica Bistagnino e Maria Linda Falcidieno (Università di Genova) e da Maya Ober (Academy of Art and Design, FHNW, Basilea) e il titolo di dottorato in Design è stato conseguito con riconoscimento internazionale e dignità di stampa.

La tesi originaria, da cui questa monografia deriva, è stata sottoposta a peer review internazionale, con revisioni curate da Griselda Flesler (Universidad de Buenos Aires) e Johanna Lewengard (Konstfack, Stoccolma). La versione pubblicata è stata rielaborata in forma monografica con il contributo editoriale di Raimonda Riccini.

La pubblicazione in open access è stata sostenuta dal Consiglio Nazionale delle Ricerche, in particolare dall'Istituto per le Tecnologie Didattiche, nell'ambito del progetto di ricerca “Skillsfutures”, a cui attualmente l'autrice prende parte. Il progetto indaga e sperimenta approcci educativi orientati a coltivare una cultura critica dell'innovazione nelle nuove generazioni, anche attraverso la filosofia e le pratiche del design critico e della pedagogia critica.

Isbn e-book Open Access: 9788835182573

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0)*.

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>*

Indice

Introduzione	pag. 7
1. Insegnare Design: il contesto delle università italiane	» 9
1.1 L'entrata del Design nel contesto accademico italiano	» 10
1.2 Tomás Maldonado: per una filosofia dell'educazione in continuo mutamento	» 15
2. Design e critica oggi	» 26
2.1 Uno sguardo al contesto internazionale	» 34
2.2 Critica <i>Inside out: design as politics</i>	» 36
2.3 Critica <i>Outside in: politics of design</i>	» 48
2.3.1 Pedagogie <i>Outside in</i> : altri sguardi	» 50
2.3.2 Il caso studio di Basilea	» 56
2.4 Insegnare il design: quale critica?	» 67
3. Design e critica nelle università in Italia	» 69
3.1 Italia: che posizione prendere?	» 70
3.2 I curricula di design in Italia	» 72
3.3 In conversazione con i docenti	» 75
3.4 Voce a studentesse e studenti	» 83
3.4.1 Il questionario	» 84
3.4.2 Un'educazione desiderabile per studentesse e studenti di design	» 87
3.4.3 Cosa emerge	» 89
3.5 L'università di design è pronta al cambiamento?	» 89

4. Per un'altra educazione al Design in Italia	pag. 91
4.1 Contesto d'azione della traccia propositiva	» 95
4.1.1 Struttura della proposta	» 95
4.1.1.1 Revisione critica situata del design (iii)	» 97
4.1.1.2 Critica dei metodi educativi (ii)	» 100
4.1.1.3 Critica negli insegnamenti (i)	» 102
4.2 <i>Minor gestures</i> : esercizi di attivazione della traccia	» 105
4.2.1 CriticaPratica	» 106
4.2.2 LabZero	» 110
4.2.3 La Scuola del Non Sapere	» 112
4.2.4 Che Genere di Font?	» 114
4.2.5 Mimic: simulare, speculare	» 116
4.3 Riflessioni aperte per un cambiamento possibile	» 120
Bibliografia	» 122

Introduzione

Quale visione del mondo e del progetto viene trasmessa nell'insegnamento del design all'interno delle università italiane? Una domanda complessa, alla quale è impossibile rispondere in modo definitivo, ma che ha orientato e attraversato la ricerca raccontata in questo libro. Questa domanda apre a una riflessione ampia e urgente su cosa significhi oggi educare al design in un contesto specifico come quello italiano: un sistema formativo segnato da una solida tradizione, ma non sempre capace di metterne in discussione modelli, contenuti e strutture. Guardare all'educazione al design con uno sguardo critico significa interrogare non solo ciò che si insegna, ma anche come e perché lo si fa.

In questo testo, il termine "design" è inteso nel suo significato più ampio: non una singola specializzazione disciplinare, ma l'intera pratica del progettare, nella sua dimensione transdisciplinare, culturale e politica. Allo stesso modo, quando si parla di educazione al design, non ci si riferisce solo alla trasmissione tecnica di competenze, ma anche a un sistema complesso di valori, visioni e dispositivi che contribuiscono a formare un certo tipo di designer e, con esso, un certo modo di stare al mondo. Il libro si propone come un'analisi critica e situata dell'educazione al design in Italia, costruita a partire da una lente teorica che prende spunto dagli studi critici e femministi, e che riconosce il ruolo delle dinamiche di potere, dei saperi marginalizzati e delle posizioni soggettive nei processi di insegnamento, apprendimento e costruzione del sapere. Una prospettiva che non pretende neutralità, ma che rivendica il valore politico del posizionamento e della parzialità.

L'obiettivo non è quello di fornire un preciso modello educativo alternativo, né di offrire soluzioni univoche. Il testo si propone invece come un invito ad aprire un dibattito collettivo sull'educazione al de-

sign in Italia. Una mappa parziale e in divenire, che mira a generare domande, mettere in discussione certezze, e creare spazi in cui nuove possibilità possano emergere. In un momento storico segnato da profonde crisi ambientali, sociali e culturali, ripensare in maniera situata il modo in cui educhiamo al progetto diventa un'urgenza politica. Perché ogni scelta pedagogica è anche una scelta sul mondo, e sul sapere, che si vuole contribuire a costruire.

1. Insegnare design: il contesto delle università italiane

La produzione (e riproduzione) del sapere deve essere considerata sempre nella sua parzialità, determinata dal suo essere situata, come insegnava Haraway (1988). Spesso si tende a considerare i contesti educativi come imparziali, ossia lontani da possibili posizionamenti tacciabili di ideologia. Ma questo modo di fare è ingannevole e scorretto proprio perché ogni insegnamento e ogni progetto, così come ogni insegnante e ogni progettista, porteranno sempre con sè, anche inconsciamente, l'influenza del contesto culturale, economico, politico e sociale di appartenenza. In questo senso, l'educazione non è mai neutrale, ma può formare immaginari, consolidare narrazioni e gerarchie. Le università possono, ad esempio, rafforzare visioni eurocentriche, come spiega, tra gli altri, Edward Said (1978), o patriarcali, come descrive nel contesto specifico del design Cheryl Buckley (1986).

Partendo da questa posizione, nel presente libro si è scelto di affrontare il discorso dell'educazione al design non assumendo una prospettiva globale, universale, ma guardando ad un contesto specifico: quello delle università pubbliche italiane. Questa decisione risponde ad una necessaria revisione situata del design e della sua educazione, dove la contestualizzazione culturale e geografica diventa uno tra i caratteri necessariamente centrali da considerare.

Svolgere una revisione critica dell'università di design in Italia assumendo una prospettiva situata significa, inoltre, provare a metterne in discussione lo status quo.

L'insegnamento del design in Italia si inscrive in un contesto accademico più generale improntato su necessità professionalizzanti, a servizio del sistema economico neoliberale (Davies & Bansel, 2007; Giardina & Denzin, 2013; Giroux, 2013), fenomeno rintracciabile

bile nell'università italiana sin dagli anni '90 (Benedictis, 2021; Palermo, 2011; Pezzulli, 2022; Scacchi et al., 2017), che viene definito come *capitalismo accademico* (Scacchi et al., 2017, p. 205), caratterizzato da precarietà (Scacchi et al., 2017 cita; Slaughter & Cantwell, 2012), da un'impostazione educativa ed istituzionale basata sulla performance (Scacchi et al., 2017 cita Olssen & Peters, 2005) e che consolida un modello oppressivo nei confronti delle identità sociali marginali (Scacchi et al., 2017; Wagner & Ying Yee, 2011): un sistema che spesso diventa complice nel mantenere la repressione che il lavoro sociale cerca di decostruire (Wagner & Ying Yee, 2011). Uno scenario leggibile dal percorso storico dei diversi cambiamenti significativi nella storia dell'università italiana del Novecento che hanno contribuito a generare le dinamiche sopra descritte, oggetto tra l'altro delle principali contestazioni universitarie del secolo scorso.

Le università di design in Italia non sono da meno nella consolidazione di questo fenomeno complesso, considerando quanto la relazione della stessa disciplina con il sistema capitalista (Abdulla, 2021b; Pater, 2021b), patriarcale (Buckley, 1986b; Flesler et al., 2018; Lupton, 2021), coloniale (Abdulla, 2017b; Ansari et al., 2021; Russomanno & Berry, 2022) sia strutturata storicamente. Un legame, quello tra design e capitalismo, che viene definito da Riccini (2023) come uno dei motivi per cui la disciplina del design ha faticato ad inserirsi ed essere riconosciuta come accademica in Italia.

1.1 L'entrata del design nel contesto accademico italiano

Il primo corso universitario in Design Industriale in Italia nasce solo nel 1993 al Politecnico di Milano grazie, principalmente, al lavoro di Tomás Maldonado. Il corso sorge tre anni dopo l'istituzione nel 1990, sempre nel contesto milanese, del primo dottorato di ricerca in Disegno industriale, sequenzialità che sembra rimarcare implicitamente una certa necessità teorica e di ricerca sulla disciplina. Questo approccio, che punta sulla ricerca avanzata, appare in contrasto con una visione del design come disciplina operativa, pragmatica, tecnica, praticata da grandi e celebri nomi di progettisti, che hanno segnato quella che, nella narrazione dominante, viene considerata la storia del design italiano. Su tutto il territorio nazionale ha infatti prevalso per molto tempo una visione della pedagogia del design più operati-

va (Riccini, 2013, p. 4). I percorsi di formazione già presenti sul territorio italiano, non riconosciuti a livello universitario, erano perlopiù scuole private, accademie professionalizzanti o specializzazioni finali in alcuni corsi di architettura, tenuti spesso proprio dai grandi nomi del design. Nel 1954 nasce infatti la Scuola Politecnica di Design, che rappresenta la prima struttura privata di formazione al design. Parallelamente altre realtà, prima concentrate su una formazione più legata al mondo dell'artigianato, come la Scuola Bauer, o l'ISIA, si modulano e allineano a una formazione che guarda alla figura del designer, offrendo percorsi professionalizzanti e tecnici, non riconosciuti però a livello universitario. Queste strutture, seppur non rilasciassero un titolo di laurea ma un diploma accademico, hanno comunque mantenuto una loro identità nel corso della storia e sono presenti tutt'oggi nel territorio.

Un fattore che ha indubbiamente influenzato inizialmente il posizionamento non accademico della disciplina è dato dalla concezione fortemente autoriale del design in Italia. Ancora oggi infatti, quando ci si riferisce al design italiano, ci si rifà al racconto del lavoro dei cosiddetti “maestri” professionisti (Riccini, 2013, p. 4). Questo a partire da quelle che sono state le influenze e gli albori della disciplina per arrivare poi ai nomi che vengono citati quando si parla dell’arco di tempo che in Italia va dagli anni ’50 agli anni ’90. Gli studi storici del design italiano fino agli anni ’80, infatti, peccavano di una forte autoreferenzialità (Ferrara et al., 2021, p. 12; Pasca, 2013, p. 7; Riccini, 2013, p. 4) proprio perché concentrati sulla celebrazione di icone o di un numero ristretto di aziende distribuite su territori circoscrivibili nel più ricco Nord Italia, e più in particolare nella zona di Milano e della Brianza (Ferrara et al., 2021, p. 12). Questa mancanza di riflessione autocritica e di uno sguardo orizzontale verso ciò che avveniva fuori dall’Italia, ha inevitabilmente contribuito a un ritardo nello sviluppo di studi culturali e storici sulla disciplina, e quindi di un riconoscimento accademico.

Osservando da vicino i cosiddetti “maestri” del design italiano, emerge chiaramente ciò che Cheryl Buckley (1986) sottolineava nel suo influente articolo *Made in Patriarchy: Toward a Feminist Analysis of Women and Design*. Buckley denunciava come la storia del design, a livello globale, fosse dominata quasi esclusivamente da figure maschili, escludendo sistematicamente il contributo delle donne. Tale situazione, che persiste ancora oggi, è ripresa da Buckley stessa nel 2021 in un aggiornamento del suo lavoro originale. Qui,

l'autrice non si limita a riaffermare l'irrisolto squilibrio di genere, ma espande il discorso adottando una prospettiva intersezionale¹, mettendo così in evidenza anche disparità legate alla classe sociale, alla sessualità, alla provenienza geografica ed etnica (Buckley, 2021, p. 46). Guardando ai protagonisti riconosciuti del design italiano attraverso questa lente intersezionale, risulta infatti lampante lo squilibrio di rappresentanza, con una netta prevalenza di uomini bianchi di classe medio-alta. Questa impostazione autoriale, elitaria e concentrata nelle aree economicamente più sviluppate del Paese ha generato una significativa disparità nell'accessibilità democratica alla disciplina e nella rappresentazione dei suoi protagonisti. Lo storico Giovanni Pasca (2018), riflettendo sul ritardo con cui in Italia si è iniziata a considerare criticamente la storia del design, osserva che fino agli anni '80 la letteratura italiana sul tema era soprattutto costituita da biografie celebrative di progettisti o da storie aziendali con finalità promozionali, caratterizzate da un tono prevalentemente apologetico ed encomiastico (Pasca, 2013, p. 8).

Il contesto storico nel quale nasce il primo corso di design in Italia è quindi caratterizzato dal forte bisogno di approfondire un ragionamento critico-culturale sulla disciplina di progetto.

Il dibattito sulla necessità di una formazione culturale e universitaria sul design inizia alla fine degli anni '80: celebre è il ciclo di seminari, organizzato da Nicola Sinopoli presso lo Iuav di Venezia, dedicato alla didattica del design (Bulegato, 2019, p. 151; Riccini, 2013, p. 4). Sinopoli proponeva di discutere a partire da una domanda allora cruciale: «Ha senso o no la presenza del design in una scuola di architettura, e se sì, a quali condizioni?» (Sinopoli et al., 1990, p. 14).

Durante questi seminari si confrontarono i rappresentanti dei percorsi di formazione delle principali istituzioni pubbliche e private italiane. Erano presenti: rappresentanti dei corsi strutturati all'interno dell'università, con Marco Zanuso e Achille Castiglioni da Milano; le scuole private come Domus Academy, con Andrea Branzi; gli Istituti superiori di istruzione artistica come Isia, con Paolo Bettini e Paolo Deganello; le scuole di specializzazione post universitaria, con Roberto Segoni e Pierluigi Spadolini da Firenze; oltre a numerosi protago-

1. Il concetto di *intersezionalità*, introdotto dalla giurista afroamericana Kimberlé Crenshaw (1989), descrive il modo in cui diverse forme di oppressione – come razzismo, sessismo, classismo, abilismo – si intersecano e si influenzano a vicenda, producendo effetti specifici sulle persone che vivono più di una di queste condizioni di marginalizzazione contemporaneamente. L'intersezionalità invita a riconoscere la complessità dell'esperienza soggettiva all'interno dei sistemi di potere.

nisti della cultura e del progetto di disegno industriale, come Enzo Fratelli, Tomás Maldonado, Alessandro Mendini e Eduardo Vittoria (Bulegato, 2019; Riccini, 2013).

Gli incontri di Venezia si possono considerare precursori di quella che è stata poi la fondazione nel 1993 del primo corso di laurea in Disegno industriale al Politecnico di Milano, all'interno della Facoltà di Architettura. Il design venne considerato come disciplina da inserire nelle università di architettura proprio perché fino ad allora, sebbene non avesse ancora una propria identità individuale, era inglobato come specializzazione in corsi di Tecnologia architettonica o Arredamento. Basti pensare all'affermazione dell'indirizzo di laurea in disegno industriale e arredamento presente alla Facoltà di Architettura di Milano già dal 1985, o al suo insegnamento nei corsi di Arredamento sin dagli anni '50 (Riccini, 2013, p. 5).

Giuseppe Furlanis (2018, pp. 65-124) svolge un excursus storico interessante che aiuta a comprendere il motivo del ritardo dell'accesso disciplinare del design nell'ambito accademico italiano, partendo dall'osservazione della relazione tra la disciplina del design e il contesto politico, economico e sociale nel corso del tempo. Negli anni '60 il design industriale, con la sua progettazione di oggetti di massa e il rafforzamento iconico delle merci, voleva distanziarsi dal mercato di lusso, ponendosi provocatoriamente in contrasto rispetto allo status quo borghese. Negli anni '80 questo fenomeno si trasformava però nel più efficace mezzo di consolidamento sociale ed economico del capitalismo, dove le merci diventano il mezzo principale di affermazione dell'ideologia dominante. In Italia, a livello professionale, questo periodo vede lo sviluppo del celebre design *Made in Italy* che ha come protagonisti perlopiù piccole e medie imprese. L'accademia italiana, quindi, riprendendo quanto affermato da Riccini, temeva di accogliere nei dipartimenti di Architettura una disciplina che, in quel momento storico, aveva costruito uno stretto legame assertivo rispetto al sistema economico capitalistico.

La realtà accademica dell'architettura in Italia aveva d'altronde già da tempo avviato significative riflessioni e dibattiti critici sulla relazione tra educazione, progetto, ideologia e sistema economico-politico, producendo una ricca letteratura sul tema. Una prospettiva interessante emerge dalla ricerca *Radical Pedagogies* di Beatriz Colomina e del suo gruppo, che analizza le connessioni tra pratiche educative radicali in architettura e politica a livello globale (Colomina et al., 2022).

Per quanto riguarda il contesto italiano, Colomina individua quattro casi emblematici che spaziano dagli anni '60 agli anni '90, evidenziando non solo una significativa tensione critica nei confronti del sistema dominante, ma anche una costante e profonda esigenza di sotoporre a un'attenta analisi critica le attività progettuali e l'educazione al progetto. Il primo caso riguarda le innovative sperimentazioni pedagogiche avviate da Aldo Rossi a partire dal 1963 presso lo Iuav di Venezia e successivamente al Politecnico di Milano. Rossi puntava a un insegnamento fondato sulla ricerca e sull'impegno politico e intellettuale, sollecitando un profondo rinnovamento rispetto ai programmi educativi allora ancora influenzati dall'eredità fascista. La radicalità della sua proposta fu tale che nel 1971 il Ministro dell'Istruzione decise di rimuovere Rossi e i suoi colleghi dal Politecnico, sebbene queste sperimentazioni avessero poi significativamente influenzato il curriculum dello Iuav, dove Rossi venne reintegrato nel 1975 (Colomina et al., 2022, p. 98).

Successivamente, tra il 1976 e il 1984, Tomas Maldonado introdusse a Bologna il corso di Progettazione Ambientale, poi trasferito al Politecnico di Milano fino al 1998. Questo corso affrontava con notevole anticipo rispetto al dibattito odierno la questione ambientale, interrogando criticamente le discipline dell'architettura, del design e dell'urbanistica.

Il terzo caso vede protagonista Giancarlo De Carlo a Venezia, durante gli anni cruciali della contestazione studentesca del 1968. De Carlo, apertamente anarchico, sosteneva fortemente il coinvolgimento diretto e la partecipazione collettiva nella progettazione architettonica, come esplicitato nella sua celebre pubblicazione *La piramide rovesciata* (De Carlo, 1968). Parallelamente, sempre a Venezia, Manfredo Tafuri coordinava un gruppo di ricerca volto a esplorare criticamente i legami tra architettura e ideologia attraverso una rigorosa analisi materialista, ispirata da pensatori come Marx, Benjamin, Adorno e Foucault. Tale lavoro culminò nella pubblicazione della rivista "Contropiano" (1968) e successivamente nel testo fondamentale *Toward a Critique of Architectural Ideology* (Tafuri, 1969).

Infine, tra il 1973 e il 1975, si colloca la breve ma intensa esperienza pedagogica di Global Tools, progetto promosso dai movimenti radicali italiani. Prendendo ispirazione dalle riflessioni di Ivan Illich sulla necessità di "descolarizzare" la società (Illich, 2019), Global Tools sperimentò approcci educativi critici e profondamente politici, influenzati dalle teorie pedagogiche di Paulo Freire.

Questi casi evidenziano chiaramente come le università italiane di architettura non fossero passive di fronte alle complessità politiche, sociali ed economiche del loro tempo, ma assumessero posizioni fortemente critiche e radicali, mettendo costantemente in discussione il senso e le pratiche educative e progettuali. Tale contesto aiuta a comprendere perché in Italia fosse percepito come problematico concedere autonomia e spazio culturale al design, una disciplina allora profondamente connessa al sistema capitalista e apparentemente lontana da riflessioni più filosofiche e autocritiche.

1.2 Tomás Maldonado: per una filosofia dell'educazione in continuo mutamento

Dietro la nascita del primo corso di laurea in design in Italia, inaugurato nel 1993 al Politecnico di Milano, c'è la figura fondamentale di Tomás Maldonado, progettista e intellettuale che dedicò molta parte della sua vita alla definizione e alla costruzione di questo ambizioso progetto educativo. Per comprendere appieno l'origine e la filosofia alla base di tale importante programma universitario, occorre dunque esplorare più da vicino il pensiero di Maldonado, seguendone l'evoluzione e approfondendo i cambiamenti che hanno segnato il suo percorso intellettuale e personale.

Tomás Maldonado nasce a Buenos Aires e si forma tra il 1932 e il 1942 presso la Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón, a stretto contatto con il movimento dell'avanguardia artistica argentina. Nel 1942, insieme ad altri tre studenti, pubblica il *Manifiesto de cuatro jóvenes* (Brito et al., 1942), distribuito all'inaugurazione del Salón Nacional del 1942, in cui si oppone all'istituzione accademica e artistica. Nel 1944 è tra i fondatori della rivista "Arturo", la prima pubblicazione editoriale sudamericana dedicata alle avanguardie artistiche astratte. Nel 1945 si iscrive al Partito Comunista Argentino (Lucena, 2012) e a novembre dello stesso anno esce dalla redazione di "Arturo" e fonda la Asociación Arte Concreto-Invención (AACI), un movimento artistico estetico-politico di stampo materialista. Nel 1948 viaggia in Europa ed entra a contatto con alcuni protagonisti del concretismo italiano, come Bruno Munari e Gillo Dorfles, e del concretismo svizzero, come Max Bill, con il quale inizierà un'amicizia fruttuosa. Durante i suoi viaggi incontra anche alcuni intellet-

tuali comunisti: in Francia conosce Paul Éluard e Louis Aragon e in Italia Elio Vittorini (Di Petrantonio, 1989).

Tornato a Buenos Aires porta con sé le influenze dell'esperienza europea ed è in questo momento che i suoi interessi iniziano ad avvicinarsi ufficialmente alle discipline del disegno industriale e dell'architettura. Nel 1949 scrive infatti *El diseño y la vida social* (Maldonado, 1949), che fu peraltro il primo articolo sul disegno industriale pubblicato in America Latina.

Nel 1951 fonda la rivista “Nueva Visión”, trimestrale di arte, architettura, design industriale e grafico che fu pubblicata fino al 1957. Questa esperienza darà vita alla Editorial Nueva Visión, casa editrice che pubblicherà il libro scritto da Maldonado (1955) su Max Bill. Anche grazie a questo testo, il rapporto con l'artista concreto svizzero cresce e, nel 1954 (*Ulm 1 - Ulm*, 1958, p. 10), Maldonado riceve da lui l'invito a insegnare in Germania, più precisamente a Ulm, presso la nuova Hochschule für Gestaltung (1953-1968).

La decisione di accettare l'invito venne proprio dall'esperienza di gestione della rivista “Nueva Visión”, periodo che sancì un cambiamento nella figura intellettuale di Maldonado, sempre più vicina alle tematiche della “tradizione del Bauhaus” (Maldonado, 2010, p. 29) ossia alle discipline di progettazione, come il design e l'architettura. Il periodo a Ulm fu per lui di importante crescita culturale e intellettuale. Questo gli permise di consolidare il suo coinvolgimento nelle discipline del design industriale e della comunicazione e vide l'inizio di una sfida che fu determinante per il resto della sua carriera e vita: quella pedagogica (Maldonado, 2010).

In seguito alla chiusura del Bauhaus a Weimar nel 1933 per via del regime nazista, e con la fine del secondo conflitto mondiale, il progetto a Ulm nasce con una forte impronta politica anti-nazista. Questa nuova realtà infatti aveva come riferimento giuridico la Fondazione Fratelli Scholl, fondata in ricordo dei fratelli Hans e Sophie Scholl², studenti giustiziati dai nazisti a Monaco. La nuova scuola, all'epoca nel territorio della Germania, venne inoltre supportata dagli Stati Uniti, i quali vedevano questo nuovo istituto come un mezzo per rieducare il popolo tedesco (Maldonado, 2010). Max Bill, però, come primo direttore della HfG, non condivideva questa visione riabilitativa paternalistica della Germania (Maldonado, 2010), ma nel suo obiettivo vi era la volontà di riprendere in mano l'eredità del Bauhaus.

2. Membri fondatori del movimento anti-nazista La Rosa Bianca.

Bill diede così un carattere internazionale alla scuola, chiamando a insegnare solo persone provenienti dal di fuori della Germania, anche per via di un generale scetticismo nei confronti dei tedeschi, usciti da poco dal regime nazista e quindi ancora troppo coinvolti (Maldonado, 2010). Egli voleva quindi evitare che riemergessero possibili nazionalismi e vedeva nel riprendere in mano l'esperienza del Bauhaus il modo per contribuire alla ripresa della Germania, ma senza la pretesa di rieducare la popolazione tedesca. Per Bill l'arte era la più alta forma di espressione e, rifacendosi a van De Velde, voleva «combattere il brutto con l'aiuto del bello, del buono e del pratico» (Bill, 1952, p. 14 ; Bistolfi, 1984, p. 7).

Se Maldonado e gli altri docenti chiamati a insegnare inizialmente condividevano l'obiettivo di riprendere la tradizione del Bauhaus, questi ultimi non erano d'accordo, però, con il canonizzare, cristallizzare e ripetere acriticamente quell'esperienza, piano che invece Bill sembrava voler portare avanti. Quello che Maldonado credeva fermamente era che, per via del cambiamento del contesto storico, politico e culturale, dovessero necessariamente cambiare anche gli obiettivi e i metodi di insegnamento nel nuovo progetto della HfG, partendo quindi da una revisione critica del Bauhaus (Maldonado, 2010, p. 35). Se il modello di Weimar metteva al centro l'autoespressione attraverso attività di movimento, di emotività o intuizione, secondo Maldonado questo approccio non formava le persone a un ragionamento razionale, scientifico e critico (Maldonado, 1978, p. 84).

Questa netta rottura tra Max Bill e un gruppo sostanziale di docenti portò a un cambiamento interno alla scuola che vide Maldonado rivestire cariche importanti: membro del Rettorato collegiale dal 1956 al 1960, Vicerettore dal 1962 al 1964 e infine Rettore dal 1964 al 1966. In generale egli si confermò come «il teorico dei principi fondamentali» della scuola (Lindinger, 1998).

Proprio perché vi era la volontà di non incappare nuovamente in manipolazioni o repressioni portate da nuovi nazionalismi, la strada giusta sembrava essere il puntare a una scientificità e infallibilità della materia, insieme a una preparazione al pensiero critico rispetto alla società politica ed economica.

Si cercò di attuare quindi un modello pedagogico che fosse critico, attento al contesto e incentrato sullo studio di metodologie scientifiche. Proprio per rispondere alla necessità di una maggiore scientificizzazione della materia, il nuovo modello pedagogico si aprì a uno sguardo interdisciplinare e multidisciplinare attraverso l'introduzio-

ne di materie nuove, esterne al mondo del design³. La nuova multidisciplinarietà fu per Maldonado un modo per guardare a una visione scientifica della disciplina che intendesse la scienza come mezzo e strumento, e non come una missione o causa da abbracciare acriticamente (*Ulm 12/13 - Ulm*, 1965, p. 7).

Questo cambiamento voleva anche affrontare il fenomeno dello specialismo. Maldonado, seppur consapevole della necessità di specializzazione in ambito professionale e disciplinare, riteneva fosse necessario farlo distanziandosi però da quella pratica di concentrarsi verticalmente solo su alcuni contenuti professionalizzanti. Egli definisce questo fenomeno critico una «ideologia dell'anti-ideologia, nuova alienazione, nuova falsa conoscenza», proponendo invece una specializzazione di tipo orizzontale (*Ulm 12/13 - Ulm*, 1965, p. 7).

Questo si rispecchia nel nuovo modello pedagogico di Ulm.

In questo progetto di revisione Maldonado parte dalla sua posizione politica. Egli sosteneva infatti che una formazione perlopiù auto-expresiva, come quella praticata nel Bauhaus, lasciasse gli studenti sprovvisti degli strumenti necessari per reagire all'ordinamento societario borghese. La scuola quindi, per lui, doveva formare parallelamente delle conoscenze tecnologiche e scientifiche necessarie per collaborare con l'industria, e allo stesso tempo dare gli strumenti per affrontare criticamente le «conseguenze culturali e sociali del loro lavoro» (Maldonado, 1984, p. 5).

La nuova direzione della HfG, nella sua posizione politica, univa quindi il suo anti-nazismo a una critica alla borghesia, cercando di rispondere a bisogni sociali che riguardassero non un'élite, ma la maggior parte della popolazione (Maldonado, 1978, p. 84).

Questa esperienza portò Maldonado a maturare una propria teoria in merito all'educazione. Egli sosteneva fermamente che fosse necessario prima di tutto partire da una filosofia dell'educazione, ossia «una teoria capace di finalizzare e, pertanto, intenzionalizzare, l'attività dell'educatore» (Maldonado, 1959, p. 78). In particolare, nel periodo in cui svolge la carica di Presidente del Collegio Rettoriale a Ulm, identifica una forte crisi nell'ambito della formazione, dove il dibattito si limita a una discussione sterile sul rapporto tra teoria e prassi. Egli identifica in quel periodo la mancanza di una reale filosofia dell'educazione, e quindi una urgente necessità di sviluppare prima una riflessione ampia, teorica e politica, e, solo dopo, di un conseguente studio dei metodi.

3. Teoria della percezione, Matematica, Fisica, Chimica, Sociologia, Meccanica, Fisiologia applicata, Teoria della manifattura, Ricerca operativa, Storia della cultura, Teoria della scienza (*Ulm 1 - Ulm*, 1958, pp. 5, 7).

Maldonado è consapevole della *posizionalità* dell'educazione e della sua costante relazione con le ideologie (Maldonado, 1959, 1965, 1966, 2010). Egli sottolinea quanto l'attività di formazione abbia sempre de- stato l'interesse di coloro che esercitano potere repressivo. Le teorie educative, per Maldonado, storicamente hanno espresso l'ideologia delle classi egemoni, perpetuando un controllo sociale attraverso la forma- zione, che spesso ha portato in realtà a una deformazione della cono- scenza. Egli infatti identifica nella storia dell'educazione un conflitto permanente tra «dottrine pedagogiche e istituzioni pedagogiche» (Mal- donado, 1959, p. 79). Con l'espressione *dottrina pedagogica* Maldona- do si riferisce a quell'insieme di teorie, critiche, rivoluzioni e spinte che animano uno sviluppo della disciplina educativa in generale. Le *istitu- zioni*, invece, sono quelle strutture che, appunto a livello istituzionale, ospitano o finanziano l'attività educativa stessa (identificabili ad esem- pio con le università o lo Stato stesso). Il conflitto tra queste due enti- tà (dottrina e istituzione) costituisce, secondo Maldonado, il motore di evoluzione dell'educazione. Se da una parte le dottrine possono essere (o essere state) più radicali e rivoluzionarie, queste si scontrano (o si so- no scontrate) con istituzioni più conservatrici (o viceversa) (Maldona- do, 1959, p. 79).

Maldonado nel '59 parla di crisi del contesto educativo, riferendosi alla crisi portata non dal conflitto tra dottrina e istituzione appena citato, ma dalla mancanza di tale conflitto. «Per la prima volta, oggi, dot- trine e istituzioni sono entrambe concordi nel voler preservare lo sta- tus quo» (Maldonado, 1959, p. 79). Per *status quo* Maldonado intendeva uno stato che non viene variato, in cui dottrine e istituzioni sono alli- neate nel mantenere inalterato il sistema. Egli riconduce quindi la mo- tivazione della crisi educativa del tempo a una mancanza di filosofia dell'educazione, che dovrebbe essere basata invece su un continuo mo- nitoraggio critico e costruttivo dello status quo.

Maldonado (1959), nella sua visione politica dell'educazione, sostie- ne che non sia mai esistito un modello pedagogico che non abbia rispec- chiato un'ideologia. Questa influenza ha sempre tardato a modificarsi: all'evolversi delle dottrine pedagogiche-ideologiche non corrispondeva la scomparsa delle istituzioni che avevano contribuito a formarle. Mal- donado considera quindi errata quella concezione dell'educazione co- me un'entità statica e assoluta proprio perché in continuo e necessario mutamento rispetto alle necessità temporali, storiche, ma anche sociali, politiche e ideologiche (Maldonado, 1959, p. 98).

Questo affondo sul suo pensiero è utile per capire non solo le motivazioni dietro al cambiamento del modello pedagogico di Ulm, dette quindi dalla necessità di rispondere a un contesto storico e politico completamente mutato rispetto a quello contemporaneo al Bauhaus. Le riflessioni condotte finora permettono di comprendere anche il motivo per cui fu lo stesso Maldonado, anni dopo, a criticare l'esperienza a Ulm, troppo concentrata sul cercare e sperimentare metodologie perfette e scientifiche.

Lo stesso Maldonado arrivò a parlare di *metodolatria* (Maldonado, 1984, p. 5), ossia di una inutile, estrema e pericolosa esagerazione nel tentativo di guardare a un metodo pedagogico-progettuale assoluto. Uno sforzo di guardare a metodi razionali «che si trasformava in una parodia» (Bonsiepe & Beltran, 1984, p. 69). Un fenomeno, quello del cercare metodi assoluti e universali che, anche se venne problematizzato dai suoi stessi fautori, portò comunque a conseguenze problematiche, riscontrabili ancora oggi nella letteratura. Basti pensare all'influenza globale che ebbe il modello pedagogico della HfG di Ulm, proprio per la sua identità pretenziosamente universale. Il modello, infatti, esportato nei contesti più diversi, anche non europei, ha imposto pericolosamente un punto di vista eurocentrico nella formazione, dando avvio a una dinamica coloniale nella costruzione dell'identità della disciplina del design (Abdulla, 2017; Ansari et al., 2018; Noel, 2021).

Durante gli ultimi anni a Ulm, Maldonado inizia a sentire sempre più la necessità di concentrarsi su un'osservazione critica e progettuale delle problematiche contemporanee, con particolare attenzione a quella ambientale. Spaventato dalla condizione di crescente erosione dell'ambiente fisico e sociale, era convinto che fosse necessario passare a una forte critica del sistema produttivo capitalista e consumista. Egli affermava inoltre che per procedere in questa direzione fosse necessaria una radicale revisione del sistema educativo del design. Per contrastare la condizione di crescita produttiva continua e senza controllo, sarebbe stato necessario e urgente ripartire da una formazione al design che si concentrasse sull'individuazione dei problemi e sul controllo di questa crescita sfrenata (Maldonado, 1967). Da queste riflessioni inizia a gettare le basi di un nuovo progetto educativo: una Scuola di Progettazione Ambientale.

Nel 1966 Maldonado tiene una conferenza alla Princeton University's School of Architecture intitolata *How to Fight Complacency in*

*Design Education*⁴. In questa occasione prova a spiegare quella che è la sua idea di Scuola di Progettazione Ambientale. Partendo da una critica alla concezione comune del design, secondo la quale «il mondo si migliora semplicemente migliorando gli oggetti del mondo» (Maldonado, 1966, p. 16), egli affermò che fosse decisamente riduttivo relegare all'oggetto mal progettato la responsabilità dell'erosione ambientale. Quella che volle sollevare fu invece una critica sistematica, che prendesse in considerazione anche i modelli di comportamento individuali e collettivi, aspetto che lui riteneva altrettanto, se non di più, responsabile del problema.

Maldonado (1966) guarda a una rivoluzione attraverso il design, ma a patto che questa non si svolga solo per mezzo di attività di immaginazione utopistica o tecnica, ma anche di quella che C. Wright Mills ha chiamato *immaginazione sociologica*⁵ (Maldonado, 1966, p. 17). Questa critica a un approccio del design immaginifico, metaforico e poco concreto fu una provocazione sicuramente indirizzata a quello che fu invece l'approccio progettuale del Design Radicale in Italia negli anni '60⁶, da Maldonado ritenuto inefficace perché non incentrato su una proposta politica e di progetto seria e alternativa.

Nella sua idea di formazione alla progettazione ambientale, inoltre, Maldonado avanza una forte critica alla struttura dipartimentale delle scuole canoniche, dove ogni dipartimento è destinato a una disciplina, generando una settorializzazione del sapere. Questa critica si può concepire anche come una auto-critica alla struttura della HfG di Ulm, nella quale è ancora in carica al momento della conferenza. L'idea di Scuola di Progettazione Ambientale secondo lui prevedeva una necessaria interdisciplinarietà tra tutte le discipline che avrebbero potuto contribuire alla struttura dell'ambiente (umano, ma non solo).

La conferenza ebbe notevole risonanza negli Stati Uniti, tanto che Maldonado fu invitato a Princeton da Robert Geddes, preside della Facoltà di Architettura, a tenere un corso intitolato *Man and Environment* nell'inverno del 1966 (Colomina et al., 2022, p. 134).

4. Intervento poi riportato qui: Maldonado, T. (1966). *How to Fight Complacency in Design Education*. In *Ulm 17/18 - Ulm*. Cfr. https://monoskop.org/Ulm/#media/File:Ulm_1.jpg

5. Per *immaginazione sociologica* C. Wright Mills intende la capacità di riflettere su se stessi come soggetti liberi e non vincolati da tutte le influenze sociali che condizionano inconsapevolmente ogni gesto della vita quotidiana (di essere consapevoli dei vincoli sociali). Per approfondire: Wright Mills, C. (2014). *L'immaginazione sociologica* (3^a ed.). Il Saggiatore.

6. Si veda *Ulm 12/13* a p. 17.

Il 30 Giugno 1967, Maldonado si dimette dalla HfG a Ulm. Tra le motivazioni sicuramente ebbe un peso l'evoluzione e il cambiamento del suo pensiero critico sull'educazione al design. Ormai prevalentemente interessato al discorso ambientale, nel 1970 pubblica il celebre testo *La speranza progettuale*, nel quale risponde al nichilismo del movimento studentesco del '68 parlando di quanto sia necessaria, sì, una critica sociale e politica, ma che non cada nella resa e veda nella progettazione uno strumento di azione e lotta⁷. Riflessioni che rafforzano sostanzialmente la sua idea di Scuola di Progettazione Ambientale.

Tra il 1976 e il 1984 introduce in Italia, più precisamente al DAMS di Bologna, il suo corso di Progettazione ambientale. Esperienza che porterà anche al Politecnico di Milano.

Nel 1977 Maldonado si iscrive al Partito Comunista Italiano, nel quale avrà un ruolo centrale nella discussione sul ruolo degli intellettuali all'interno del partito (Maldonado, 1977). Maldonado infatti sosteneva che il coinvolgimento nella politica di figure intellettuali tecniche, ossia legate alla disciplina del progetto, fosse fondamentale per risollevare il Paese dalla crisi (Maldonado, 1977, pp. 1-8). In ciò si evince quanto la sua pratica progettuale e di educazione al progetto, fosse fortemente correlata alla sua posizione, visione e missione politica.

È durante il periodo milanese che inizia a lavorare sulla progettazione di un corso di Disegno industriale vero e proprio.

In questo progetto porta con sé la sua visione politica e sociale del ruolo del designer, aspetto che si può evincere dalla lettura del *Documento programmatico per l'attivazione del Corso di laurea in Disegno industriale del Politecnico di Milano* (Maldonado, 1993). Egli infatti dichiara che le persone che avrebbero seguito il nuovo corso nascente sarebbero state preparate prima di tutto alla formazione degli strumenti culturali e critico-analitici per problematizzare, capire, guidare e sollecitare i cambiamenti del contesto socio-economico, tecnologico e ambientale. Insomma, il contesto complesso nel quale si concentra l'attività del designer industriale.

Quel piano formativo portava con sé inoltre le riflessioni di Maldonado di critica allo specialismo, proponendo quindi un tipo di formazione che puntasse ad una visione del designer come «intellettuale tecnico», attingendo tanto ai saperi umanistici, quanto a quelli scienti-

7. «Un dissenso sprovvisto di progetti, un dissenso a mani vuote, non è particolarmente pericoloso per le forze del consenso. Il discorso della non-progettazione è un lusso intellettuale della società dei consumi, una prerogativa dei popoli benestanti, una fastosità retorica dei popoli saturi di beni e di servizi» (Maldonado, 1971).

fico-tecnici e progettuali (Riccini, 2022, p. 70). Nel progetto del corso di laurea in Disegno industriale a Milano, quindi, Maldonado cerca di fare convergere tutte le sue riflessioni filosofiche sull'educazione, mettendo al centro, nella proposta formativa, una fondamentale attenzione allo studio del contesto ambientale e quindi politico e sociale. Maldonado, dall'inaugurazione del 1993, dirigerà il corso fino al 1997.

Come abbiamo visto, l'approccio di Maldonado, costante in tutta la sua riflessione intellettuale, progettuale e di educatore, è stato di tipo critico, politico e propositivo, tale cioè da spingerlo a ripensare continuamente il suo stesso operato.

«Il senso di appartenenza alla sinistra è stato costante tutto il lungo della mia vita» (Maldonado, 2008, p. 5). La sua posizione politica esplicita influenzò inoltre ogni aspetto della sua vita, dal periodo in Argentina, passando per la Germania, fino in Italia. Una posizione che fu sempre irrequieta e sempre tendente a mettere in discussione presupposti dogmatici (Maldonado, 2008, p. 5).

Prof.
Kenneth Frempton
Columbia University
The Graduate School of Architecture
Planning and Preservation
400 Avery Hall
New York
New York 10027
USA

Milano: August 30, 2001

Dear Ken,

It was a great pleasure to hear from you, after such a long time!
Please tell Mari Knutsson to contact me, and I hope to be helpful.
You are completely right: the situation in the world is everything but pleasant – without any euphemism – I considerer it horrible!
The turbo-capitalism of George W. Bush (and Silvio Berlusconi) will have disastrous consequences.
The globalisation is nothing else than globalisation of poverty and will have very heavy social clashes all over the world.
I hope to see you during your next trips to Italy.
All the best.

Ciao,

TM.

Fig.01: Maldonado, T. (2008). Corrispondenza con Kenneth Frempton (Fondo Maldonado). Fondazione Feltrinelli. Cfr. https://fondazionefeltrinelli.it/app/uploads/2022/03/6_CI_3_Corrispondenza-con-Kenneth-Frampton.pdf

Estremamente critico e preoccupato delle conseguenze del modello neoliberista e della iper-produzione capitalista (Fig. 01) che riversava in una *incontrollabilità* (Maldonado, 2010, p. 61), in una delle ultime interviste pubblicate gli venne chiesto quale consiglio volesse lasciare alle nuove generazioni di designer e di educatori del design:

(...) ho preferito, il più delle volte fornire ai giovani un consiglio, e solo uno. (...) Ho cercato d'incoraggiarli, da un lato, a restare fedeli a un atteggiamento criticamente vigile nei confronti del mondo, a mantenere sempre vivo un sano e ponderato scetticismo rispetto agli attuali discorsi pubblici sulla politica, sull'economia, sull'arte e sulla cultura; dall'altro, a non lasciarsi facilmente trascinare, sebbene i motivi non manchino, da un atteggiamento di pessimismo generalizzato che, secondo me, conduce, prima o poi, ad abdicare a ogni forma di azione o d'intervento sul reale o, peggio ancora, a uno sterile disfattismo o a un cinico opportunismo. In tutti e due i casi: alla capitolazione. (...) Se non si vuole tradire il proprio ruolo di educatore, si deve cercare di conciliare critica e positività. Poiché una critica senza positività, senza sbocchi concreti, fine a se stessa, in breve, autoreferenziale, si colloca agli antipodi di qualsiasi intendimento pedagogico. (Maldonado, 2010, pp. 74-75)

L'approfondimento del pensiero filosofico di Maldonado non viene qui proposto con l'intento di romanticizzare uno dei tanti personaggi considerati maestri che hanno caratterizzato la storia del design in Italia. Lo scopo dell'analisi è di provare a comprendere quelle che sono state le fondamenta della filosofia dell'educazione al design nel contesto universitario italiano. Quello che risulta da questo approfondimento è che nella filosofia e nel pensiero di Maldonado, dagli inizi in Argentina fino alla fine in Italia, una revisione politica e critica del proprio operato, e in particolare dell'attività progettuale ed educativa, fosse costantemente centrale e attiva. Una visione che partiva da una concezione di non neutralità e non staticità dell'educazione e del design e da una presa di posizione politica sempre esplicita e dichiarata. Un approccio incentrato su una costante critica e messa in discussione dello status quo, del canone, delle pratiche e dei modelli.

La visione di Maldonado appartiene certamente a un contesto storico-politico ormai distante, tuttavia resta importante interrogarsi su quanto essa abbia lasciato in eredità ai corsi di design contemporanei. In particolare, sarebbe utile chiedersi se l'educazione al design in Italia oggi continui a manifestare una volontà di revisione critica e propositiva della disciplina e dei modelli educativi che la accompagnano: una domanda centrale a cui questo libro prova a dare una risposta.

2. Design e critica oggi

La rappresentazione, nell'accezione più pragmatica e canonica del termine, può essere uno strumento potente per visualizzare il processo di decostruzione e trasformazione critica dei modelli educativi nel campo del design. Storicamente, infatti, la rappresentazione ha accompagnato e reso visibili i principali modelli pedagogici del design: basti pensare agli schemi celebri del Bauhaus, dello Vchutemas o della HfG di Ulm (Figg. 02, 03).

Questi modelli, con le loro rappresentazioni schematiche e geometricamente perfette, comunicavano una forte rigidità, oggettività e precisione, risultando facilmente trasmissibili e riproducibili in contesti formativi differenti. La loro rappresentazione stessa, composta da cerchi concentrici e linee precise, evocava rigore, chiarezza e ordine, elementi che ne hanno favorito la diffusione e il successo.

Tuttavia, come emerso nel primo capitolo di analisi storica, essi modelli sono stati progressivamente messi in discussione persino dai loro stessi fautori, evidenziandone le problematiche intrinseche e la necessità di una revisione critica. In questa direzione, è interessante utilizzare la rappresentazione proprio come mezzo per visualizzare e accompagnare questa evoluzione critica, partendo da una decostruzione delle forme schematiche originali.

In questo senso, un importante spunto in letteratura arriva dall'esperimento svolto dalla ricercatrice e designer Lesley-Ann Noel (2020), la quale ha proposto a PIVOT 2020 una serie di schizzi che rappresentano provocatoriamente decostruzioni critiche dei modelli pedagogici del design, emerse dal dibattito contemporaneo sul design e la sua educazione (Figg. 04, 05, 06).

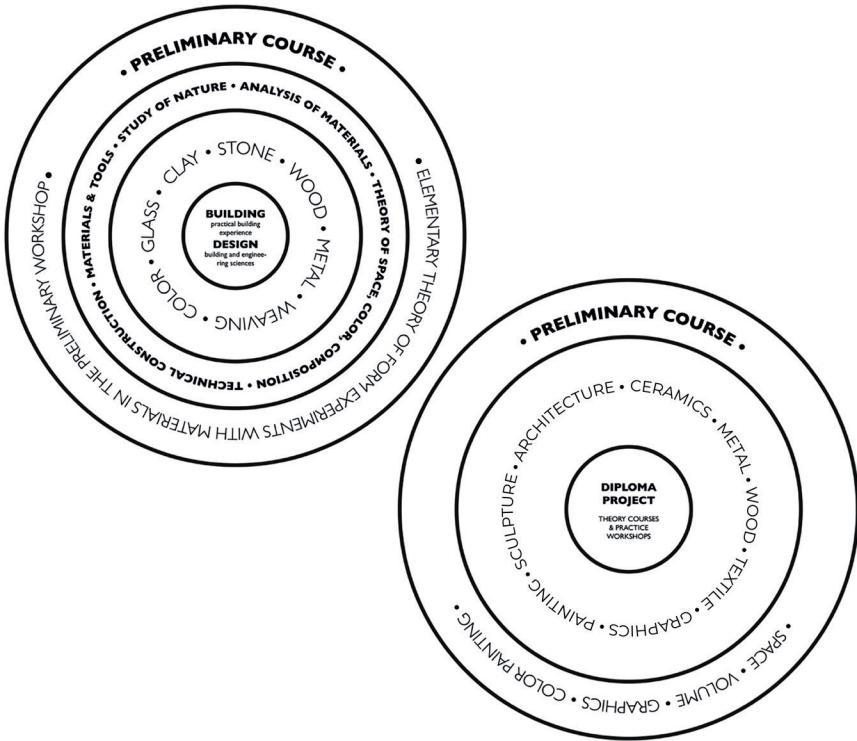


Fig. 02: Immagine realizzata dall'autrice rielaborata da: Bokov, A. (a cura di). (2014). Vkhutemas training. Venezia: Pavilion of the Russian Federation at the 14th International Architecture Exhibition la Biennale di Venezia. Figura a pp. 8, 9.

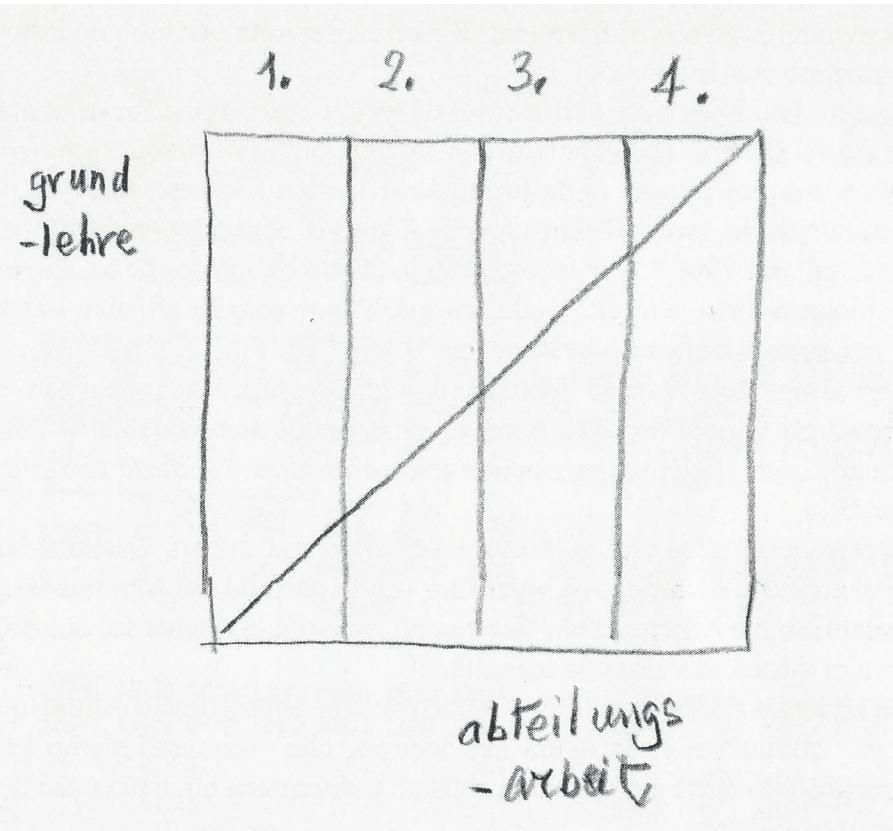


Fig. 03: Giovanni Anceschi disegna il modello pedagogico di Ulm. Rappresentazione tratta da: Bistagnino, E. (2018). Il disegno nella Scuola di Ulm. Milano: FrancoAngeli. Figura a p. 115.

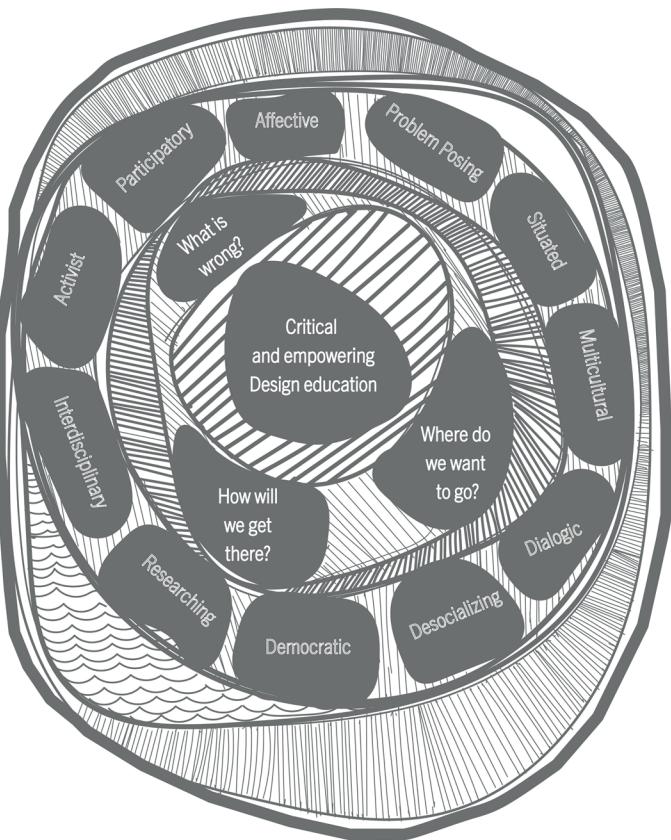


Fig. 04: Immagine da: Noel, L. (2020). Envisioning a pluriversal design education, in Leitão, R., Noel, L. e Murphy, L. Pivot 2020: Designing a World of Many Centers - DRS Pluriversal Design SIG Conference, 4 June, held online. <https://doi.org/10.21606/pluriversal.2020.021>



Fig. 05: Immagine da: Noel, L. (2020). Envisioning a pluriversal design education, in Leitão, R., Noel, L. and Murphy, L. Pivot 2020: Designing a World of Many Centers - DRS Pluriversal Design SIG Conference, 4 June, held online. <https://doi.org/10.21606/pluriversal.2020.021>

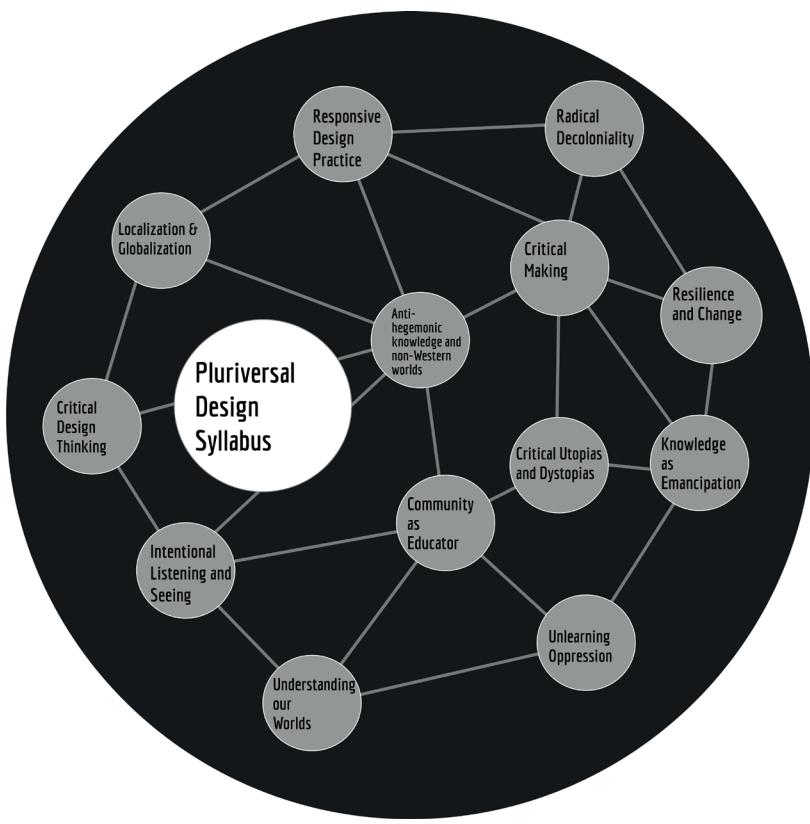


Fig. 06: Immagine da: Noel, L. (2020). Envisioning a pluriversal design education, in Leitão, R., Noel, L. and Murphy, L. Pivot 2020: Designing a World of Many Centers - DRS Pluriversal Design SIG Conference, 4 June, held online. <https://doi.org/10.21606/pluriversal.2020.021>

Tra queste proposte figurava anche la rappresentazione di un modello pedagogico pluriversale, ispirato al concetto elaborato da Arturo Escobar. Con il concetto di *Design Pluriversale*, Escobar (2018) invita infatti a guardare al design non come attività universale e neutra, bensì come pratica strettamente influenzata da molteplici centri di riferimento, contesti culturali, storie specifiche, posizioni di potere e relazioni. Analogamente, anche l'educazione al design deve essere considerata come attività profondamente situata e contestualizzata (Abdulla, 2017a; Noel, 2020), un approccio teorico radicato in quella letteratura che propone una decolonizzazione del design e della sua educazione.

Se Noel ha provocatoriamente visualizzato possibili modelli alternativi, in questo contesto si vuole utilizzare la rappresentazione grafica per visualizzare la trasformazione dei modelli pedagogici, rendendo evidente il processo evolutivo e critico trattato. A partire dalla deformazione della linea trasversale presente nello schema originale elaborato da Maldonado alla HfG di Ulm, il segno perfetto, preciso e rigoroso di quella rappresentazione comincia a decostruirsi, assumendo progressivamente una forma grezza, soggettiva e imperfetta. Questo tratto, liberato dalla rigidità del rigore che ambisce ad una presunta oggettività, si dirama e si evolve in una nebulosa costituita da molteplici punti imperfetti. La rappresentazione diventa così metafora della visione pluriversale dell'educazione al design: una molteplicità di centri diversi che coesistono (Fig. 07).

Tra questi centri, che rappresentano i diversi contesti in cui possono esistere diversi modelli pedagogici, il libro concentra il proprio sguardo su un punto specifico: l'Italia. Un punto che, se guardato singolarmente più da vicino (Fig. 08) rivela essere composto da altri punti caotici, un'ulteriore nebulosa di complessità, a significare come all'interno di una stessa realtà, come quella italiana, vi siano poi in verità ulteriori complessità, contesti, differenze e non unicità.

Questo processo di visualizzazione della decostruzione dei modelli pedagogici storici del design è un punto di partenza che permette di mettere a fuoco l'importante ruolo che può svolgere la critica: un approccio essenziale per continuare a monitorare, decostruire, costruire e trasformare le pratiche educative del design. Motore fondante per alimentare proprio quella che Maldonado chiamava *una costante revisione della filosofia dell'educazione*. Ma quale ruolo assume oggi la critica nel contesto internazionale del design? Per comprendere pienamente le possibilità di trasformazione dell'educazione al design in

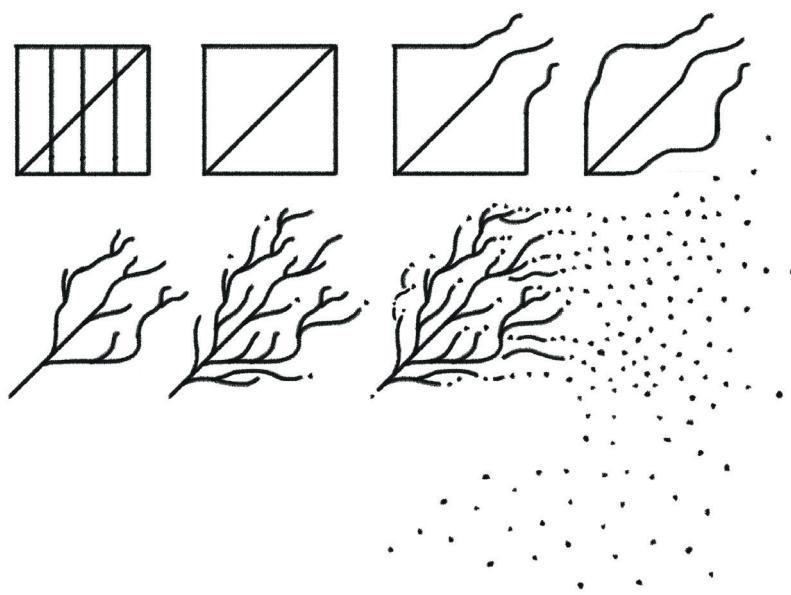


Fig. 07: Rappresentazione del processo di decostruzione critica dei modelli pedagogici classici arrivando ad una rappresentazione pluriversale/pluricentrica dei modelli educativi del design. In basso a sinistra la linea retta pulita e inclinata a 45° del modello di Ulm inizia a muoversi e decostruirsi, per arrivare a cristallizzarsi in una nebulosa di punti.



Fig. 08: Rappresentazione della composizione di un singolo punto, anch'esso, se visto da vicino, nebulosa di punti caotici.

Italia, diventa necessario esplorare come questo approccio critico sia articolato, rappresentato e sviluppato nella letteratura internazionale contemporanea.

Allargare geograficamente lo sguardo, però, non ha qui la finalità di ricercare e adottare modelli esterni, ma di attivare un confronto utile a interrogare più a fondo le specificità italiane. Questo capitolo si concentra quindi su come il dibattito critico attorno al design – e in particolare alla sua educazione – si sia articolato a livello globale negli ultimi anni, producendo visioni, pratiche e riflessioni capaci di decostruire lo statuto apparentemente neutro della disciplina. L'obiettivo è duplice: da un lato, tracciare un quadro aggiornato delle tendenze critiche internazionali; dall'altro, fornire strumenti teorici e analitici che possano accompagnare, nel capitolo successivo, una riflessione più consapevole sul caso italiano.

Tuttavia, per evitare una visione astratta e universalizzante, è fondamentale che tale confronto avvenga mantenendo salda una prospettiva situata, che tenga conto delle relazioni tra i diversi contesti e delle condizioni culturali, sociali e politiche che li attraversano. In questa direzione, per svolgere l'analisi è stata adottata una scelta metodologica basata sull'intersezione di diverse strategie analitiche, dalla revisione della letteratura, all'autoetnografia e all'etnografia, così da rendere possibile un'osservazione articolata e coerente con questa impostazione epistemologica.

2.1 Uno sguardo al contesto internazionale

La disciplina del design e le sue pratiche educative, osservate attraverso la lente della letteratura internazionale, rivelano oggi un articolato fenomeno critico che si manifesta in forme diverse a seconda dei contesti. Questo panorama complesso mostra come la messa in discussione della disciplina e dei suoi modelli progettuali e formativi sia ormai una tendenza diffusa, capace di generare nuove visioni, approcci e forme di decostruzione dello status quo.

La disciplina del design sta attraversando oggi più che mai a livello globale un processo di decostruzione critica e politica (van Amstel et al., 2022; Ansari et al., 2018, 2021; Attfield, 2015b; Costanza-Chock, 2020; Deganello, 2019; Escobar, 2018, 2021; Flesler et al., 2018; Fry, 2011; Keshavarz, 2019; Laranjo, 2019; Lorusso, 2022a; Lupton, 2021;

Mareis & Paim, 2021b; Matos, 2022; Noel, 2020; Pater, 2020; Russomanno & Berry, 2022; Simonsen, 2014; Tham, 2019; Willis, 2006).

Un processo critico che certamente non inizia oggi, ma getta le sue basi nella storia. Tra le tante, basti pensare ad esempio alla visione radicale di Maldonado citata nel primo capitolo nei riguardi del design e dell'educazione; alle sperimentazioni provocatorie del Design Radicale italiano degli anni '70; o ancora alla radicale esperienza formativa iniziata nel 1973 da Sheila Levant de Bretteville a Los Angeles, con l'apertura del Woman's Building, che ospitò il Woman Graphic Center (Bretteville, 1982; Sflogiotti, 2016; Wallace, 2021). Tutte reazioni della disciplina e della sua educazione rispetto al contesto politico, economico e sociale. Approcci del design che possono essere definiti appunto critici e radicali proprio perché hanno cercato di guidare il progetto su piani non consueti rispetto alla storia, tentando in qualche modo di confrontarsi con lo status quo.

Nel contemporaneo, si può riscontrare come questo sfaccettato processo critico non si sia fermato e, anzi, si sia ampliato (Abdulla, 2017b; Abdulla & de Oliveira, 2022b; Ahmed et al., 2022b; Anastasakis & Martins, 2022; Ansari et al., 2021; Colomina et al., 2022; Laranjo, 2019; Lorusso, 2020, 2021; Mareis & Paim, 2021b; Meyer & Norman, 2020; Ober, Flesler, et al., 2021; Pater, 2021b).

La ricercatrice Ramia Mazé (2009) ha cercato di analizzare questo fenomeno critico contemporaneo presente nelle discipline di progetto, cercando di rispondere alle domande «Quale critica? Critica di cosa?» (Mazé, 2009, p. 387) e avviando una categorizzazione delle diverse espressioni di critica riscontrabili oggi nel design e nell'architettura (p. 389):

- la prima è una critica di tipo autoreferenziale del singolo designer nei confronti della propria pratica personale;
- la seconda è una critica che mette in discussione il design stesso, dalle sue pratiche e i suoi metodi, fino alla sua cultura e i suoi dogmi;
- la terza ed ultima modalità riguarda i casi in cui il design svolge una critica di ciò che accade nel mondo, provando ad affrontare questioni sociali e politiche urgenti per mezzo del progetto.

Se nei primi due casi il design è oggetto della critica, nel terzo diventa invece il mezzo per denunciare o affrontare problematiche esterne alla disciplina, in una visione progettuale spesso pensata come risolutiva. Questo è ciò che Tony Fry (2011) definisce *design as politics*.

Le prime due modalità individuate da Mazé si avvicinano invece a un'analisi di tipo ontologico del design, un'autocritica sui processi, i metodi e le narrazioni che lo definiscono. In particolare, la seconda modalità si configura come una messa in discussione sistematica e politica della disciplina: una riflessione che mira a svelare le implicazioni ideologiche e culturali del design, ciò che Carl DiSalvo e Ruben Pater definiscono *the politics of design* (Pater, 2020).

Mazé ha successivamente sintetizzato queste tre categorie in due orientamenti principali, descrivendoli come movimenti direzionali della critica.

- **Inside out**, ossia quelle tecniche e quegli approcci del design mobilitate per articolare idee, progetti e dibattiti sul sistema politico, sociale ed economico esterno, al di fuori del design stesso.
- **Outside in**, ossia quelle tendenze che provano a porre una critica alle norme che caratterizzano il design conservatore o mainstream. Queste mettono a nudo gli assunti e le convenzioni, provocando riflessioni e dibattiti, partendo da una revisione politica del design.

Useremo questa interessante categorizzazione per svolgere l'analisi dello stato dell'arte, in modo da osservare un fenomeno, come quello critico, tanto complesso quanto variegato nei contenuti, negli obiettivi, ma anche nel tempo e nello spazio geografico.

2.2 Critica *Inside out: design as politics*

Per pratiche critiche di tipo *inside out* come abbiamo visto, si intendono tutti quei fenomeni e approcci del design che hanno provato (o provano) ad usare il progetto come mezzo per fronteggiare problemi, esterni alla sfera disciplinare, di tipo sociale, politico, ambientale, sistematico. In questa categorizzazione si possono inserire quindi correnti come il Social Design, il Design Radicale, il Critical Design, lo Speculative Design, il design per l'innovazione sociale, il design per l'ambiente.

Come abbiamo potuto vedere nel primo capitolo, analizzando ad esempio il pensiero di Tomás Maldonado, il discorso sulla relazione tra design e contesto politico, economico, sociale e ambientale esterno non nasce nel contemporaneo ma mette sicuramente radici nel passato. Gli anni '70, in particolare, sono stati un crocevia per lo sviluppo di diversi pensieri e approcci progettuali definibili critici e radicali di tipo *insi-*

de out, che hanno poi nel tempo influenzato la scena critica odierna del design.

Nello stesso anno di pubblicazione del già citato *La speranza progettuale* di Maldonado, esce un altro libro celebre: *Design for the Real World* (1971) di Victor Papanek, testo che ha gettato le basi di quello che oggi viene definito Social Design.

L'apporto rivoluzionario di questo contributo stava (e sta) nella critica a quella complicità della disciplina con la società borghese consumista e nel voler sollecitare invece una rinnovata utilità del progetto, una nuova progettazione appunto definita (e che opera per il) *sociale*.

Papanek si pone in maniera critica quindi anche verso l'esperienza educativa della HfG di Ulm, andando a esortare una necessità di spostare il focus della progettazione del designer da prodotti di massa di uso quotidiano, a temi più urgenti e importanti, come la progettazione in ambito medicale o per le fasce più povere del Sud del mondo. Il libro diventa quindi simbolo, in Occidente, di una visione più etica e socialmente utile del design, andando ad influenzare notevolmente sia il lato professionale che formativo della disciplina: nascono sempre più laboratori e moduli didattici incentrati sul Social Design, ossia il design che si prende la responsabilità e l'onere di risolvere problemi globali di tipo sociale. Questa nuova visione dell'attività progettuale, seppur sia partita da intenzioni nobili, ha riscontrato però nel tempo alcune critiche.

Prorompente è la critica del testo svolta da Gui Bonsiepe, sicuramente risentito per le opinioni critiche presenti nel libro di Papanek nei confronti dell'esperienza di Ulm. Tale critica si concretizzò in una recensione che venne pubblicata inizialmente in tedesco sulla rivista “form”⁸, senza riscuotere particolare risonanza, e che poi venne tradotta in italiano e pubblicata su “Casabella” n. 385 nel 1974⁹. Pubblicazione che ebbe una maggiore diffusione e sollecitò quindi una risposta di Papanek.

8. Bonsiepe, G. (1973). «Bombast aus Pape» [Grandiloquence en carton]. In “form”, n. 61, pp. 13-16.

9. La redazione della rivista pubblicò nell'introduzione al pezzo di Bonsiepe una premessa, dichiarando di volersi distanziare da quell'impostazione propria dell'esperienza di Ulm, definendola «roccaforte ideale dell'incontro tra razionalismo storico e produttività industriale» e di essersi da tempo invece avvicinata a quelle tesi che in via di massima vengono sostenute anche da Papanek, ossia il definirsi «contro la gestione della cultura in termini selettivi, per un superamento del design rivolto alle classi elitarie, l'inquinamento degli oggetti inutili, eccetera». “Casabella” pubblica però la critica di Bonsiepe perché sostiene nuove alcune valutazioni concrete e politiche che scoprono alcuni aspetti superficiali e non risolti del discorso di Papanek. Cfr. l'introduzione, a cura della redazione, all'articolo di Bonsiepe, G. (1974). *Design e sottosviluppo*. In “Casabella”, n. 385, p. 42.

Bonsiepe nella sua critica utilizza delle parole molto forti, definendo la proposta di Papanek come «un design paternalistico coperto da una vernice umanitaria» (Bonsiepe, 1974, p. 43), andando ad identificare in questa proposta di prassi l'*ideologia del buon selvaggio* e un forte approccio imperialista. Papanek propone la figura del designer come tecnologo che supera la figura del politico e che, attraverso il progetto, cambia la società, ma Bonsiepe rimarca che nessun cambiamento è possibile attraverso il design se prima non si attuano provvedimenti politici di cambiamento del sistema economico e sociale: «Per questo non occorre un designer, occorre fare una rivoluzione» (Bonsiepe, 1974, p. 43). La critica di Bonsiepe è interessante perché mette in discussione l'*agency* e le responsabilità del designer. Sebbene la proposta di Papanek partisse da delle nobili intenzioni di tipo sociale, questa non attivava però un reale sguardo critico nei confronti del sistema e autoriflesivo sui limiti e le responsabilità politiche del design. Bonsiepe definì inoltre l'approccio di Papanek di tipo neo-coloniale. L'autore di *Design for the Real World* infatti nel suo testo partiva dal presupposto che il design occidentale potesse risolvere determinati problemi globali (con riferimento esplicito al Sud del mondo) e che potesse anche esportare metodologie corrette in contesti e popolazioni non occidentali, partendo quindi dall'assunto che la conoscenza del design e, più in generale, di come si dovrebbero risolvere certi problemi progettuali (qualsiasi sia il contesto preso in considerazione) appartenesse all'Occidente.

Papanek risponde prontamente alle critiche di Bonsiepe pubblicando un pezzo anch'egli su "Casabella" n. 396 nello stesso anno, argomentando la sua posizione e accusando Bonsiepe di aver travisato e manipolato le sue parole. Quella che emerge è però una divergenza di visione: se per Bonsiepe è necessario uscire dal neocolonialismo imposto nella struttura di potere affidando alla politica (e non alla tecnica e al progetto) il ruolo di regolatore, per Papanek, al contrario, è il tecnologo che mostra la via risolutiva al politico (Bonsiepe, 1974), confermando inoltre nella sua risposta un punto di vista neocoloniale.

Questo dibattito è interessante perché anticipatorio di quella che è la critica contemporanea relativa al Social Design. Negli anni successivi alla prima pubblicazione, infatti, il testo di Papanek è divenuto sempre più fondamentale nei percorsi di studio e nei progetti, tracciando un nuovo volto del design, che vorrebbe essere più utile e umano. Se dapprima le critiche rimasero isolate e assopite in singoli casi provocatori, come quello appena citato di Bonsiepe, nella letteratura contemporanea il tema, come vedremo, è riemerso.

Aprendo uno sguardo autoetnografico sulla tematica, nella mia esperienza personale di studentessa di design ho vissuto in prima persona la contraddittorietà di più di un laboratorio incentrato su tematiche di Social Design. Uno in particolare è stato esemplare delle problematiche che poi ho avuto modo di riscontrare in letteratura e che abbiamo visto anticipare nelle critiche di Bonsiepe.

Un laboratorio semestrale di design del prodotto, tenutosi in una università di Design italiana, si proponeva di chiedere alla classe di provare ad affrontare il problema della siccità nel Ghana, in Africa, immaginando un artefatto che sarebbe potuto essere utile alla popolazione locale per raccogliere acqua piovana, o per trasportare, estrarre o conservare l'acqua. Questa fu una gigantesca sfida per una classe di un corso triennale di design, composta da persone di età all'incirca tra i ventuno e i ventitré anni, nate e cresciute nella totalità in contesti completamente differenti da quello di interesse e senza aver mai vissuto sulla propria pelle il problema della carenza di acqua.

La sensazione che provai come studentessa fu di forte frustrazione: se già avevo capito di non avere particolare interesse e capacità nella progettazione di prodotti e oggetti, questa sfida mi rendeva ancora più confusa e priva di idee. La mia “creatività” e le mie capacità tecniche progettuali non riuscivano ad arrivare a tanto e trovai davvero faticoso andare alla ricerca di quella fantomatica idea geniale che avrebbe dovuto salvare delle vite, peraltro così lontane dalla mia quotidianità.

Quella che, da ventenne priva di strumenti critici e culturali per capire, vivevo come una frustrazione data da un possibile limite delle mie capacità, in realtà ho poi capito essere una problematica ben più ampia e, soprattutto, politica.

Come avremmo potuto noi, classe di design popolata da persone giovani, perlomeno italiane o, al massimo, europee, avere la presunzione di risolvere un problema così grande e così distante dai nostri vissuti e dalle nostre capacità? Quali motivazioni avevano portato a proporre con sicurezza una tematica laboratoriale simile?

Le risposte a queste domande sono multiple e correlate.

Danah Abdulla (2021) riconduce questo fenomeno alla problematica complessa sollevata da Mark Fisher (2018), il quale, portando l'esempio del format musicale americano *Live8*, parla della pericolosità dell'approccio incentrato unicamente sul «prendersi cura delle persone» e disinteressato al cercare soluzioni politiche o ristrutturazioni sistemiche (Fisher, 2018, p. 49). Nel caso del famoso format di concerti

organizzato dai grandi nomi della musica rock, il problema non stava tanto nell'intento fondante del progetto, difficilmente non condivisibile, di contrastare la povertà nel mondo, ma nel fatto che il solo obiettivo era quello di assicurarsi che una parte dei profitti di determinate transazioni andasse alle giuste cause sociali, senza problematizzare e considerare le ragioni politiche ed economiche della povertà. Anzi, il progetto si concentrava proprio sulla convinzione che il consumismo occidentale, anziché essere considerato come una delle maggiori cause della povertà e delle disuguaglianze che caratterizzano il pianeta, potesse addirittura risolvere (Fisher, 2018, p. 49). Questo è l'atteggiamento che viene adottato in molti casi nell'ambito del design quando ci si approccia al «fare del bene» o al «fare politico» (Abdulla, 2021).

Nell'esempio auto-etnografico dell'esperienza del laboratorio di Social Design, il problema non stava tanto nel desiderio (difficilmente non condivisibile) di affrontare un grave problema come quello della siccità in Ghana, ma in altri due aspetti: da una parte l'ingenuità di credere che il design come disciplina possa risolvere problematiche sistemiche così complesse e, parallelamente, nel non considerare le cause del problema preso in analisi, ossia la povertà e la squilibrata distribuzione globale della ricchezza, che hanno origine dal sistema economico e politico vigente, ossia quello capitalista, che nelle dinamiche coloniali e nello sfruttamento di territori del Sud del mondo ha fondato il proprio sviluppo esponenziale. È evidente quanto sia paradossale quindi quell'atteggiamento di presunta superiorità attivato nella classe di design, nella pretesa di risolvere un tale problema: un approccio neocoloniale, esattamente come sollevava Bonsiepe nella sua critica iniziale al testo di Papanek.

Perché degli studenti di un corso triennale in design in Italia dovrebbero essere in grado di risolvere un problema che affligge un territorio molto lontano, caratterizzato da una popolazione a loro sconosciuta? Si dà forse per scontato che questa, quindi, non sia in grado di affrontare il problema senza l'aiuto di persone provenienti dai più ricchi continenti occidentali? Continenti che, peraltro, hanno responsabilità rispetto alla situazione di disuguaglianza e povertà nelle zone del Sud del mondo.

Sometimes the design of these classes can perpetuate the narrative that people in the Global South need to be “saved” by people in the Global North, promoting neo-colonialism and saviourism. (Noel, 2021b, p. 1)

Se da una parte un corso di design che prenda in considerazione tematiche sociali, partendo da un approccio che si può rimandare a quello degli enti che si occupano di sviluppo internazionale e volontariato internazionale, può senza dubbio aumentare negli studenti una consapevolezza sulle tematiche di giustizia sociale, equità e cittadinanza globale (Baillie Smith & Laurie, 2011; Noel, 2021b, p. 256), dall'altra può portare con sé i rischi di questi approcci. Uno di questi è il neocolonialismo, che mette al centro la conoscenza e l'esperienza nel Nord globale come prevaricante (Baillie Smith & Laurie, 2011; Noel, 2021b, p. 256).

Nell'ambito del design il neocolonialismo si verifica quando, nella soluzione di problemi locali, viene privilegiata la visione dell'*outsider* rispetto a quella dell'*insider* (Janzer & Weinstein, 2014; Noel, 2021, p. 256). Nel caso dell'esempio autoetnografico, la visione dell'*outsider* può essere identificata con la classe di studenti di design in Italia, mentre quella dell'*insider* con la popolazione del Ghana.

Un altro rischio è quello della pratica del *Design Parachute* (Janzer & Weinstein, 2014; Noel, 2021b, p. 256), che si manifesta quando un designer o un gruppo di progettisti propongono una soluzione da una prospettiva esterna. In questi casi spesso la conoscenza dell'esperto esterno viene giudicata di valore e resa legittima unicamente per la sua posizione di privilegio (Kothari, 2005; Noel, 2021b, p. 256).

Negli anni '70, in Italia, si sviluppa un altro movimento nell'ambito progettuale, già visto nel primo capitolo, che prende il nome di Design Radicale, o Architettura Radicale, circoscrivibile in quell'approccio del design di critica *inside out*. Tenere a mente questo movimento è importante per comprendere una corrente del design nata più recentemente: il Critical Design. Negli anni 2000, negli UK, i due designer Anthony Dunne e Fiona Raby, non a caso dichiaratamente influenzati dal lavoro del Design Radicale (Dunne & Raby, 2013, p. 6), coniano l'espressione *Critical Design*: un approccio opposto al classico design "affermativo", che prova a guardare con occhio critico la relazione della disciplina del design con il sistema capitalista e consumista, ponendo particolare attenzione alla complessità generata dall'uso delle tecnologie. Dunne e Raby (2013) definiscono il Design Critico come un approccio speculativo che esamina le implicazioni culturali, sociali ed etiche delle tecnologie emergenti.

I due progettisti vogliono riproporre una visione del design che, come tentava di fare il Design Radicale negli anni '70, vedesse il progetto come mezzo per mettere in discussione il sistema politico-econo-

mico e le problematiche da questo causate. In particolare, con il testo *Speculative Everything* (2013), i due teorizzano un approccio progettuale che chiamano Speculative Design. Questo approccio si dichiara esplicitamente anticapitalista e intende il design come una pratica anticipatrice, di immaginazione di scenari futuri, utopie per mettere sotto una lente critica il presente, con particolare attenzione allo sviluppo tecnologico, guardando quindi ad un approccio progettuale di tipo politico. Un design che quindi non cerca di risolvere, ma di identificare problemi sistematici, con il fine di aprire dibattiti critici per mezzo dell'attività speculativa di immaginazione anticipatrice.

Questo approccio critico e immaginifico prende piede ampiamente, dato il suo intento profondamente provocatorio, e inizia a popolare mostre, esposizioni e sperimentazioni didattiche.

Nonostante le nobili intenzioni di queste correnti progettuali, però, in letteratura scientifica non sono tardate le critiche.

La pratica di guardare al futuro, di immaginare scenari, di per sé non è cosa nuova nell'ambito del design (Tonkinwise, 2015). Il verbo stesso *to design*, che significa “progettare”, dal latino tardo *projecere*, “gettare avanti”, contiene intrinsecamente l'attività di guardare verso il futuro offrendo nuove soluzioni, artefatti, progetti.

Design that isn't critical and doesn't speculate about the futures we want to build for ourselves and future generations is not design at all. (Laranjo, 2020)

È stata poi messa in dubbio la concreta utilità e funzionalità di questi approcci che, seppur nati per guardare con occhio critico la società tramite il progetto, molto presto sono stati inglobati e sono diventati strumenti funzionali a servizio del sistema stesso criticato, ossia quello consumista e capitalista. Una dinamica che ricorda il destino degli oggetti nati nel periodo rivoluzionario del Design Radicale, presto diventati oggetti di lusso, presenti sul mercato con costi proibitivi.

Vi è poi un'altra problematica: la pratica del Critical Design o Speculative Design è diventata autonoma, a sé stante, generando, seppur nel suo voler essere provocatoria, una nicchia, una bolla che rischia di rimanere relegata a contesti museali e alla nicchia di chi già si occupa di design, avulsa quindi dalla realtà (Fuller, 2022). La critica e la prospettiva politica, per condurre a un reale e concreto cambiamento, dovrebbero essere sempre integrate con la progettazione, altrimenti resteranno rinchiuse nella bolla degli operatori già impegnati in questo campo (Fuller, 2022).

Facendo un salto indietro nel tempo, in questa direzione è la critica mossa dallo stesso Maldonado (1965, 1987) in diversi suoi scritti, molto prima della nascita dello Speculative Design, in riferimento a quelle pratiche radicali di immaginazione di futuri possibili e utopici proprie del genere science fiction o praticate nell'ambito dell'architettura, ad esempio, nel periodo del Design Radicale. Egli sosteneva che sebbene queste pratiche dichiarassero di avere uno scopo di protesta, in realtà, proprio per il loro guardare al futuro, non agendo nel presente, restavano inefficaci.

Nevertheless, our actual problem, the problem of our generation, is not to go in imagining the future but to prepare its construction: namely, to find the specific means for its realization. (Maldonado, 1965, p. 5)

Maldonado sosteneva che l'interesse del progettista non dovesse essere quello di raffigurare nuove possibili Babilonie, ma di capire quale sia concretamente il compito del design e del progettare rispetto alla realtà complessa e politica in cui si vive. Maldonado inoltre identificava la pratica utopistica di anticipazione in un fenomeno di rinuncia alla progettazione: egli riteneva invece che se da una parte è necessario mantenere un approccio critico, questo non deve e non può cadere nel nichilismo progettuale. Per usare le parole più recenti di Danah Abdulla (2021), è necessario praticare pessimismo, ma non privo di speranza, un pessimismo propositivo, che agisce.

Un'ulteriore problematica che emerge dalla letteratura riguarda il fatto che in certi casi lo Speculative Design ha perpetuato dinamiche di oppressione, per via del suo essere perlopiù praticato e sperimentato in contesti eurocentrici.

In tal senso apripista di questo tipo di critica è stato il dibattito scaturito dal progetto “Republic of Salvation”¹⁰. Nel progetto, esposto al Moma di New York nel 2013, i designer Michiko Nitta e Michael Burton, provarono ad immaginare cosa sarebbe potuto accadere se la civiltà occidentale avesse dovuto affrontare in futuro un grave periodo di carestia e mancanza di cibo. I due immaginarono e presentarono uno scenario di tipo distopico, dove il sistema avrebbe gestito il problema in modo totalitario e dittoriale.

10. Cfr. <https://www.moma.org/interactives/exhibitions/2013/designandviolence/republic-of-salivation-michael-burton-and-michiko-nitta/>

Questo lavoro di anticipazione ha scatenato un acceso dibattito nella comunità accademica del design per il fatto che lo scenario futuro immaginato e rappresentato in maniera provocatoria dai due designer in realtà era una situazione problematica già purtroppo ampiamente esistente nel mondo contemporaneo.

Your dystopia is happening to us, right now. (Prado, 2017b)

La critica innescata ha sottolineato come un approccio progettuale che si voglia definire critico e politico non possa permettersi di ignorare il concetto di privilegio e le problematiche globali esistenti, perché il risultato di una progettazione di questo tipo non può che essere, nella sua superficialità, pericoloso e fuorviante, andando a rafforzare pregiudizi e stereotipi, nonché quel sistema oppressivo e di potere che vorrebbe mettere in discussione. Il paradosso, quindi, sta proprio nel ruolo di responsabilità che assume il designer svolgendo il lavoro di anticipazione, immaginando scenari fuori dal proprio contesto sociale.

Il Critical Design raggiunge ovviamente anche il contesto formativo: numerose università – basti guardare ad esempio ai curricula erogati a Eindhoven, come racconta l'ex studente Afonso Matos (2022) – abbracciano laboratori sperimentali o modulano interi indirizzi seguendo questo trend progettuale.

Aprendo uno sguardo autoetnografico sul tema, la prima volta che ho incontrato nel mio percorso di studentessa un laboratorio di Speculative Design è stato durante un workshop, della durata di una settimana, all'interno del corso magistrale al quale ero iscritta in Italia. Durante quell'esperimento di una settimana, alla classe venne chiesto di immaginare un possibile scenario futuro di un quartiere periferico di Milano, e di rappresentarlo. Un'attività, per noi studentesse e studenti, particolare e differente rispetto a quelle che svolgevamo abitualmente, dove attraverso l'immaginazione dovevamo cercare di prevedere come sarebbero state affrontate nel futuro determinate problematiche proprie di un quartiere periferico. Quartiere che però conoscevamo e vivevamo soprattutto di passaggio, andando quindi ad immaginare una realtà con occhio *outsider*.

Qualche anno dopo aver conseguito la laurea magistrale, ho avuto l'opportunità di svolgere il lavoro di supporto alla didattica durante lo stesso workshop. Questa esperienza fu molto simile a quella che ave-

vo vissuto da studentessa. L'unica differenza fu la tematica: la classe del corso magistrale, infatti, era invitata questa volta ad immedesimarsi in un futuro post-antropocentrico nel quale si sarebbe dovuto tenere un convegno sulla natura e l'intelligenza delle piante. Agli studenti, divisi in gruppi, venne assegnato un *roleplay*: ognuno rappresentava una categoria di persone che sarebbe poi dovuta intervenire in quel convegno immaginario (scienziati, attivisti, politici, categorie pensate dal docente).

Venne così chiesto di svolgere alla classe una prima fase di raccolta dati sulle tematiche ambientali del presente partendo dal punto di vista dei personaggi assegnati. La richiesta fu poi quella di prendere questi dati, riadattarli e sviluppare dei contenuti che fossero contestualizzabili in quel futuro post-antropocentrico preso come riferimento. Questi contenuti dovevano concretizzarsi in oggetti, prototipi, comunicazioni che sarebbero poi stati presentati durante la messa in scena finale della suddetta fittizia conferenza. La parte finale del laboratorio fu quindi una vera e propria performance, dove i singoli gruppi intervenivano in questo convegno futuristico sulla natura.

Il Design Speculativo si rifà alle pratiche dell'ampia e trasversale disciplina dei Futures Studies. Roberto Poli (2017) descrive quanto tali pratiche possano essere funzionali in ambito pedagogico, lavorando sull'immaginazione di futuri possibili per sviluppare pensiero critico e consapevolezza della propria *agency* individuale e/o collettiva. In particolare sottolinea quanto sia importante, affinché i processi anticipatori portino davvero allo sviluppo di capacità critiche, spezzare la linea temporale, partendo sempre da uno sguardo al passato, gettandosi conseguentemente nel futuro, per tornare poi, infine, a ragionare sul presente. Poli sostiene che un necessario pre-requisito per l'attivazione di processi anticipatori comunitari, sia quello di partire dalla scelta di una tematica della quale tutte le persone partecipanti al processo abbiano una buona conoscenza di base, altrimenti si rischia di attivare riflessioni superficiali e influenzate da bias (Poli, 2023). Le parole di Poli fanno riflettere in merito alle tematiche affrontate nei laboratori di Speculative Design raccontati nell'esperienza personale e nell'analisi della letteratura, incentrati su tematiche molto lontane dalla conoscenza di base degli studenti. In particolare la problematicità scaturisce quando la tematica di riflessione si allontana dall'*agency* del designer in questione. Sebbene la pratica speculativa possa senza dubbio essere considerata a livello educativo una pratica funzionale da un punto di vista metodologico-pedagogico per lo sviluppo

di soft skills come la capacità di pensiero critico (Poli, 2017; Houlden & Veletsianos, 2023), resta centrale prestare attenzione alle tematiche trattate in questi processi e, soprattutto, agli obiettivi didattici e, nel caso del design, progettuali, ai quali si vuole ambire. Nel delineare tali obiettivi resta centrale e necessaria una riflessione in merito all'*agency* del design e del designer e all'identità sociale e culturale degli studenti.

Un esempio di risposta positiva nella disciplina del design a queste ultime obiezioni è il caso studio “Countless Palestinian Future”¹¹, un gioco educativo sviluppato dalle ricercatrici Danah Abdulla e Sarona Abuaker con il fine di fare riflettere studenti e studentesse palestinesi sul possibile futuro della Palestina. L'obiettivo del processo educativo era quello di attivare un processo di *empowerment* e di riflessione sul futuro e quindi sul presente di un contesto complesso come quello palestinese. Un processo volutamente attivato solo con gruppi di persone palestinesi, direttamente toccate dall'oggetto tematico della riflessione.

Un problema, quindi, di studio attento e, soprattutto, politico dell'*agency* del design e del designer. Una disciplina, quella del design, che Lorusso (2023) sostiene debba essere praticata e concepita abbracciando il compromesso, e quindi una nuova consapevolezza dei suoi limiti d'azione.

Afonso Matos è stato uno studente magistrale della Design Academy di Eindhoven, una delle università che più in Nord Europa ha assimilato il trend del Design Critico. L'ex studente ha pubblicato un testo interessante dal titolo *Who Can Afford to Be Critical* (2022) nel quale, partendo dalla sua esperienza di studente e dal confronto con altri studenti dello stesso percorso, evidenzia le problematicità dell'approccio critico adottato dalla suddetta istituzione educativa. Matos sostiene che una delle maggiori qualità che l'educazione al Design Critico porta con sé è indubbiamente il dare spazio alla crescita di un pensiero sistematico (Matos, 2022, p. 44), dando la possibilità di essere critici. Queste tipologie di attività però restano confinate in pratiche difficilmente realizzabili nel mondo reale futuro, nel quale i designer si troveranno a dover affrontare una realtà complessa e precaria. Matos quindi si chiede: chi si può permettere di essere critico?

Un problema che si può definire quindi di classe (Matos & De Martin, 2023).

11. Cfr. <https://www.palestine-studies.org/en/node/1653316>

Posto che il contesto educativo universitario non deve provvedere unicamente ad accontentare la richiesta del mercato del lavoro, qui si riscontra però uno svalicamento utopistico verso una problematica opposta. Chi, una volta uscito dal contesto universitario, potrà permettersi di praticare questi approcci critici avendo la necessità di percepire un reddito per sopravvivere?

Francisco Laranjo (2020) prende una posizione netta nei confronti del tema, sostenendo che non ci sia bisogno di una educazione allo Speculative Design ma di una educazione al design che sia, semplicemente, migliore. Laranjo infatti identifica nello Speculative Design e nella sua educazione tutte quelle criticità che abbiamo citato precedentemente, che hanno reso la pratica speculativa un trend che in realtà non ha rappresentato alcuna innovazione politica nella disciplina.

Se negli ultimi decenni si può riscontrare nella letteratura del design una rinnovata attenzione verso una transdisciplinarietà che guarda alla politica e alle tematiche sociali, questo è avvenuto grazie alla perseveranza di ricercatori del Sud globale (Laranjo, 2020), che hanno riorientato le preoccupazioni e fornito critiche contraddittorie anche proprio nei confronti di pratiche, come quella del Design Speculativo, che si definivano progressiste e innovatrici. In questo senso Laranjo definisce la pratica speculativa come un possibile approccio progettuale (praticato o insegnato) che non può avere la pretesa di proclamarsi come soluzione unica, ma si deve inserire in uno spettro molto più ampio di riflessioni e dibattiti politici in merito al design e ad una sua autocritica.

Concludendo, pertanto, la parentesi in merito allo Speculative Design e alla sua applicazione nelle università di design, si può dire che questo approccio diventa problematico quando insegnato come metodo progettuale a sé stante per affrontare, o criticare, qualsiasi tipo di tematica o problema sistematico. Trattare il Design Speculativo come pratica da insegnare agli studenti, alla pari di altre pratiche progettuali, ossia come una tra le possibili metodologie da applicare nella realtà, come visto nell'analisi svolta, genera problematicità perché attribuisce a questa pratica un'*agency* irreale e, spesso, controversa e problematica. Se il Design Speculativo concepito come pratica progettuale risulta controverso, si rivela invece un interessante metodo pedagogico (applicabile in qualsiasi disciplina, non solo quella del design) per innescare pensiero critico negli studenti in merito a tematiche a loro vicine. Diventa quindi necessario revisionare tale approccio, ridimensionandone le potenzialità.

Guardando ai tentativi del design sopra descritti, dal Social Design allo Speculative Design, che hanno provato – e provano tuttora – a rispondere a problematiche politiche e sociali attraverso il progetto, emerge una complessità ricorrente. Le due pratiche analizzate in questa sezione, pur non esaurendo l'intero spettro delle esperienze catalogabili come *inside out*, sono state selezionate perché emblematiche di una tensione significativa: quella che si manifesta quando il design viene mobilitato come strumento di trasformazione esterna, senza che sia stata attivata prima una revisione critica del proprio statuto e dei propri presupposti. Il problema si acutizza quando queste pratiche attribuiscono al progetto una funzione politica diretta, intesa non solo come supporto all'azione politica, ma talvolta come sua sostituzione. Il design come politica, secondo la definizione di Tony Fry (2011). Ma questo tipo di impostazione rischia di reiterare una visione universalistica del design, che concepisce il progetto come mezzo perfetto per risolvere qualsiasi tipo di problematica, appiattendo la complessità e ignorando la propria complicità epistemica.

Centrale diventa quindi, soprattutto nella messa in pratica degli approcci sopra descritti, quel tipo di critica che Ramia Mazé categorizza come *outside in*, ossia quella che prova prima di tutto a deconstruire la disciplina stessa e i suoi assunti. Una revisione del design da una prospettiva politica che guarda non solo al design come strumento per la politica, ma anche alle implicazioni politiche del design stesso: *the politics of design* (Pater, 2020).

2.3 Critica *Outside in: politics of design*

Per *outside in* Ramia Mazé intende quel genere di critica che rivede e mette in discussione gli assunti, le regole e norme che sottendono la disciplina del design. Nello specifico in questo tipo di revisione possono essere catalogati quei casi in cui viene attivata una prospettiva politica per identificare in che modo i progettisti, le pratiche di progetto, gli artefatti creati, ma anche l'insegnamento e la narrazione che si fa della disciplina, abbiano perpetuato modelli oppressivi e problematici.

Il ruolo del design nel consolidamento di diversi piani di oppressione, infatti, è rimasto per tanto tempo non (o non abbastanza) conosciuto nella ricerca sul design e nella storia del design (esattamente

come in altri campi). L'oppressione attraverso il design, però, è cosa reale, esiste (van Amstel et al., 2022; Attfield, 2015a; Barcham, 2023; Costanza-Chock, 2020; Deganello, 2019; Escobar, 2018, 2021; Flesler et al., 2018; Fry, 2011; Keshavarz, 2019a; Lupton, 2021; Mareis & Paim, 2021; Noel, 2020; Pater, 2020; Russomanno & Berry, 2022; Simonsen, 2014; Tham, 2019; Vinthagen & Zavalia, 2014; Willis, 2006).

Negli ultimi anni infatti possiamo notare un recente movimento (van Amstel et al., 2022), spinto dai movimenti sociali, per riconoscere la complicità del design con dinamiche patriarcali (About de-patriarchise design, 2017; Attfield, 2015b; Buckley, 1986a, 2021; Flesler et al., 2018; Lupton, 2021; Morandi & Minelli, 2021; Place, 2023; Tham, 2019; TypeCon, 2019), coloniali (Abdulla, 2014, 2017a; Abdulla & de Oliveira, 2022a; van Amstel et al., 2022; Amsten et al., 2022; Ansari, 2016; Ansari et al., 2017, 2018, 2021; Keshavarz, 2019a; Mohammed, 2022; Noel, 2020, 2021; Prado, 2018, 2017; Russomanno & Berry, 2022; Shehab & Nawar, 2020; Tunstall, 2023; de Vasconcelos Santana, 2022), di disuguaglianza di classe (Lorusso, 2018, 2021; Matos, 2022; Matos & De Martin, 2023; Pater, 2021a), della stretta relazione della disciplina in asservimento al sistema capitalista (Lorusso, 2018; Pater, 2021a) e dell'intersezione di questi aspetti (Abdulla, 2021a; Ahmed et al., 2022; Futureess, 2021; Keshavarz, 2019a; Lupton, 2021; Mareis & Paim, 2021; Ober, 2021; Pater, 2020; Russomanno & Berry, 2022).

Questa letteratura citata è esattamente quella critica che ha permesso di far emergere le problematicità degli approcci *inside out* che abbiamo analizzato nella sezione precedente. Un'analisi che è stata sicuramente influenzata dallo sviluppo di movimenti sociali che hanno raggiunto la pratica del progetto e, allo stesso tempo, della pratica del design che si unisce ai movimenti sociali (van Amstel et al., 2021).

Lo sguardo che viene attivato in questo genere di ricerca è di tipo politico, situato, e si può definire anche di tipo intersezionale, perché considera l'intersezione delle oppressioni che la pratica del design, anche quando con intenti etici, ha generato e/o perpetuato. Una revisione che decostruisce la visione canonica universalistica e neutrale del design e del suo insegnamento. Ossia quella concezione della materia che, nel suo tendere ad un'universalità e neutralità, in realtà assume un atteggiamento oppressivo, proiettando una visione definita da uno stretto gruppo di persone. Se la diversità e complessità del mondo reale è stata ignorata per tanto tempo nel racconto della storia del design, nelle pratiche, negli artefatti e, infine, anche nell'insegnamento

(Mareis & Paim, 2021a, p. 11), questa produzione di ricerca prova ad evidenziare invece che in realtà tutto il design – i processi, gli strumenti e le tecniche con cui viene realizzato – nasce da qualche parte, in un contesto sociale, politico ed economico preciso e situato. Non esiste pertanto un'astrazione universalizzata del design che agisca come un quadro di metaprogettazione neutrale (Barcham, 2023, p. 4).

2.3.1 Pedagogie Outside in: altri sguardi

Questo fenomeno di revisione si riversa ovviamente anche sul discorso della pedagogia del design, che viene rivista in chiave critica e politica problematizzando quanto sia stata plasmata e diffusa partendo da modelli educativi storici che ambivano ad una falsa universalità e neutralità (Abdulla, 2017). Una critica quindi che tende a decostruire quella che è la narrazione prevalente del design e del suo insegnamento, andando ad osservare i vari modelli esistenti e, parallelamente, gli obiettivi educativi. Un tipo di visione che cerca di riconsiderare in maniera situata l'educazione e che dichiara la necessità di ricalibrare il baricentro della formazione, tenendo al centro non solo una preparazione tecnica e pragmatica, ma anche e soprattutto culturale e critica.

La categorizzazione *outside in*, che si può definire di autocritica del design, guarda, quando riscontrata in ambito formativo, ad un apprendimento continuo sul significato ontologico del progettare: cos'è il design, perché, cosa fa e quali sono le sue conseguenze (Fry, 2017). Una formazione che va di pari passo con una continua riflessione critica sul contesto esterno, non concepito come entità separata, ma come una complessità che è necessario tentare di comprendere proprio perché, in quanto designer, andremo ad influenzarla con i nostri artefatti. Questo duplice processo permette di dare vita a strumenti culturali e critici per capire il mondo esterno, ma anche per riflettere sull'*agency* del design e sull'implicazione della disciplina in quei problemi che costituiscono la condizione di insostenibilità contemporanea. O ancora per imparare ad osservare criticamente quelle pratiche che vengono rivendicate come soluzioni sostenibili, etiche o politiche nel design, ma che in realtà spesso non lo sono completamente e, anzi, generano complessità ulteriori (Fry, 2017, p. 99).

Lorusso, analizzando i contesti formativi del design, distingue due tipologie di approccio all'insegnamento: da una parte i realisti, dall'al-

tra gli idealisti (Lorusso, 2022b). I realisti sono coloro che vedono il contesto educativo come il posto dove formare studenti per il lavoro di domani, rispondendo acriticamente alle necessità di mercato. Gli idealisti, invece, si dividono a loro volta tra pessimisti e ottimisti:

- **i pessimisti** sono coloro che guardano al luogo di formazione come posto di omologazione e disciplinamento, rifacendosi ad esempio alle analisi critiche di Pierre Bourdieu o Ivan Illich, i quali sostenevano che le istituzioni formative tendenzialmente riproducono in maniera assertiva lo status quo, e quindi le dinamiche egemoniche che lo caratterizzano;
- **gli ottimisti** intendono invece l’educazione come spazio di liberazione, rifacendosi ad esempio alle teorie pedagogiche di Paulo Freire e bell hooks (Lorusso, 2022b). La pedagogia critica, elaborata da Paulo Freire (1967), propone un modello educativo orientato all’emancipazione e al cambiamento sociale. In opposizione al modello educativo “depositario”, gerarchico e unidirezionale, Freire propone un’educazione dialogica, orizzontale, fondata sullo sviluppo di una coscienza critica capace di mettere in discussione il mondo e le sue ingiustizie. L’atto educativo diventa così un’esperienza condivisa, in cui docenti e studenti apprendono reciprocamente, a partire dalle proprie esperienze vissute, con l’obiettivo di trasformare la realtà. Su questa stessa linea si colloca la pedagogia femminista, teorizzata da autrici come bell hooks. In *Insegnare a trasgredire* (2020), hooks propone un’educazione come pratica di libertà, che metta al centro l’intersezionalità, l’amore, la cura e l’inclusività. L’obiettivo è quello di costruire spazi educativi trasformativi, in cui le soggettività siano accolte e valorizzate, e in cui l’educazione diventi un mezzo per coltivare pensiero critico e senso di comunità. Entrambi gli approcci rifiutano l’ideologia dell’educazione neutrale e performativa tipica del modello neoliberale e capitalista, che tende a riprodurre gerarchie e oppressioni. Al contrario, pedagogie critiche e femministe si pongono come pratiche alternative e resistenti, capaci di smontare le logiche dominanti e di rimettere al centro l’etica, il contesto e le soggettività.

La visione idealista getta le sue basi in uno sguardo transdisciplinare, che va oltre i confini della disciplina del design, sfociando quindi in un approfondimento trasversale delle linee teoriche della pedagogia critica (Freire, 2011), femminista (hooks, 2020), delle scienze

sociali (Bourdieu, 1972) e dell'epistemologia (Haraway, 1988). Lorusso svolge questa categorizzazione per identificare la polarizzazione di queste fazioni, chiedendosi se sia possibile un tipo di formazione che permetta concretamente di portare la critica teorica *idealista* a dialogare con quella *realista*, arrivando ad una sorta di *compromesso*:

An art and design school that wants to embrace an ethos of compromise must be idealist and materialist at the same time. (Lorusso, 2023, p. 289)

Lorusso inserirebbe, quindi, l'approccio *outside in*, così come quello *inside out*, nella categorizzazione degli idealisti. Ma quali sono le ragioni di questa polarizzazione? Quali sono le complessità del mettere in pratica una pedagogia *outside in* del design?

Per andare più a fondo sulla tematica è stato fondamentale avere l'opportunità di entrare in contatto con la ricercatrice Maya Ober¹², il cui lavoro accademico interdisciplinare guarda all'intersezione tra pratiche femministe ed educazione al design. La ricerca di Ober si svolge parallelamente sul binario istituzionale e quello non istituzionale. A livello accademico, è ricercatrice associata presso l'Industrial Design Institute e docente presso l'Institute of Aesthetic Practice and Theory della FHNW Academy of Art and Design di Basilea, dove, insieme alle docenti e ricercatrici Laura Pregger e Mayar El Bakry, ha co-creato il programma “Imagining Otherwise”. Da ottobre 2021, Maya è dottoranda in antropologia sociale presso l'Università di Berna in Svizzera. La sua ricerca si svolge parallelamente anche fuori dal contesto istituzionale, infatti Ober è la fondatrice del progetto “depatriarchise design”¹³, associazione no-profit svizzera che si dà l'obiettivo di democratizzare l'accesso all'educazione e al dibattito sul design, dando spazio a voci marginalizzate e oppresse. Una missione ampliata poi in “Futuress.org”, progetto del quale è co-direttrice: un ibrido tra una comunità di apprendimento e una piattaforma di pubblicazione. Nella sua ricerca, Ober è andata a ricercare e mappare pratiche educative nelle discipline del design e dell'architettura categorizzabili come finalizzate a mettere in pratica un approccio pedagogico di tipo

12. Ricercatrice associata presso l'Industrial Design Institute e docente presso l'Institute of Aesthetic Practice and Theory della FHNW Academy of Art and Design di Basilea, dove insieme a Laura Pregger ha co-creato il programma “Imagining Otherwise”. Dall'ottobre 2021, Maya è dottoranda in antropologia sociale presso l'Università di Berna in Svizzera e borsista Doc.CH della Fondazione Nazionale Svizzera per la Scienza.

13. Cfr. <https://depatriarchisedesign.com/>

critico e femminista. Una raccolta di testimonianze e pratiche educative manifestatesi in contesti istituzionali e non istituzionali che sono state poi raccolte e raccontate nel progetto “Feminist Curricula”¹⁴, o attraverso la piattaforma “Futureess”.

La possibilità di svolgere un lavoro di ricerca ed educazione parallelamente dentro e fuori l’istituzione, racconta Ober intervistata, le ha permesso di mettere a fuoco quelle che sono le complessità che entrano in gioco nei due contesti differenti. Operare fuori dal contesto accademico, attraverso progetti indipendenti, come “depatriarchise design” o “Futureess”, racconta, le garantisce da una parte una maggiore libertà nel trattare temi critici o radicali, dall’altra una maggiore responsabilità e difficoltà a livello di autosostentamento dei progetti. Il lavoro all’interno dell’istituzione, invece, porta con sé difficoltà burocratiche e, considerando l’indole conservatrice delle università, di difficoltà di portare avanti un discorso politico, limitando la libertà di adottare approcci più critici e radicali. Un delicato equilibrio tra responsabilità e libertà in entrambe le dimensioni, quindi. Un approccio integrato tra i due contesti, sebbene complesso, può tuttavia condurre a un arricchimento del lavoro.

Il tentativo di portare queste tematiche di revisione politica del design e del suo insegnamento all’interno delle mura accademiche, racconta Ober, è urgente e necessario per attivare un riconoscimento concreto e istituzionale nei confronti di problematiche oppressive realmente esistenti. Lasciare questo lavoro solo fuori dalle mura accademiche porterebbe ad un cambiamento di tipo parziale e incompleto. Cercare di portare la critica dentro l’accademia è un lavoro difficile e faticoso ma necessario, perché guarda ad un riconoscimento ufficiale e istituzionale della democratizzazione dell’educazione e della pratica del design. Un’operazione che, proprio perché parte del processo di decostruzione di un canone, deve essere necessariamente lenta.

Un tema, quello della relazione tra lavoro critico dentro e fuori l’istituzione universitaria, che viene indagato a fondo attraverso interviste anche nella stessa piattaforma “Futureess”, dove viene aperto un dialogo con altri soggetti che operano in modo duplice, dentro e fuori l’accademia del design. “Futureess” diventa quindi uno spazio libero di confronto che permette di creare una rete tra realtà e voci che operano, dentro e fuori l’accademia, con una visione simile, politica, femminista e critica del design.

14. Cfr. <https://feministcurricula.org/>

Questo spazio digitale e libero di confronto si è rivelato per la ricerca descritta in questo libro una fonte fondamentale per trovare casi studio interessanti di pedagogie categorizzabili come *outside in* disseminati in giro per il mondo che, proprio per la natura più o meno radicale dei contenuti trattati e dei metodi utilizzati, sarebbe stato difficile intercettare attraverso canali più canonici della ricerca scientifica bibliografica. Qui di seguito alcuni tra quelli più interessanti per questa ricerca.

Un esempio è il caso della cattedra in Design and Gender Studies alla Facoltà di Architettura e Design (FADU) presso l'Università di Buenos Aires, tenuta dalla professoressa Griselda Flesler. Un progetto che si basa sulla convinzione che un cambiamento profondo nel design verso una pratica più giusta e sostenibile dal punto di vista sociale debba iniziare da una revisione dell'educazione al design (Ober, Flesler et al., 2021). Un approccio educativo che parte da una concezione della formazione e della progettazione come atti mai neutrali, ma sempre influenzati da posizioni di potere, privilegio e oppressione. Il corso si basa sulla critica della concezione neutrale ed universale dell'educazione al design. Il fine del corso è quello di mettere in evidenza, attraverso il framework analitico degli studi decoloniali e di genere, quanto oggi il design e la sua educazione portino con sé l'influenza del Nord globale e della cultura patriarcale nelle pratiche e nelle relazioni che innescano.

Un altro esempio è il caso del Norm-Creative Master in Visual Communication tenutosi alla Konstfack University of Arts, Crafts and Design di Stockholm, in Svezia. Un progetto educativo iniziato nel 2013 dalle professoresse Johanna Lewengard e Joanna Rubin Dranger. Uno spazio nato per creare le condizioni per far emergere nuove conoscenze con la possibilità di cambiare paradigmi (Ober, Lewengard et al., 2021). Il corso si basa sull'espressione *norm creativity* (Vinthagen & Zavalia, 2014), ossia su come i vari aspetti del potere si intersecano nel concetto di norma. Il corso, infatti, si dà l'obiettivo di fornire agli studenti gli strumenti per riconoscere la natura sempre situata e socio-politica della comunicazione. Un approccio educativo, quindi, che la stessa Lewengard definisce come una pratica liberatoria, perché fornisce alle nuove generazioni skills di riflessione critica estremamente necessarie per destreggiarsi, a livello comunicativo, nella realtà complessa contemporanea, sia a livello personale che professionale.

O ancora, interessante è il lavoro di ricerca svolto dalla ricercatrice Lesley Ann Noel in merito ad un'educazione al design che sia pluriversale¹⁵, rifacendosi al concetto di *Pluriversal Design* di Arturo Escobar (2018). Lesley Ann Noel guida il Pluriversal Special Interest Group (PluriSIG) della Design Research Society¹⁶, ossia il gruppo di ricercatori e docenti di design che riflettono e lavorano su una revisione della disciplina da una prospettiva che riprenda le linee teoriche espresse da Arthuro Escobar. Noel si è concentrata molto infatti su una revisione critica dell'influenza dei modelli pedagogici del design provenienti dal Nord globale e importati nel Sud del mondo (Noel, 2020) e sul rivelare quanto spesso dietro all'insegnamento di approcci progettuali sociali ed etici vi siano nascoste dinamiche coloniali ed oppressive (Noel, 2021b). Il lavoro di ricerca e formazione di Noel, pertanto, partendo dalle premesse teoriche del *Pluriversal Design*, si concentra sull'identificare quanto la posizione sociale e culturale vada ad influenzare il processo progettuale ed educativo. Interessanti in questo senso sono alcuni strumenti didattici pratici da lei progettati per provare a visualizzare questi concetti in classe. Un esempio è il *Critical Alphabet* (Noel, 2020), ossia un gioco di carte che permette agli studenti di design di avvicinarsi ai concetti della teoria critica e di incrociarli ai lavori progettuali svolti in classe, in modo da attivare riflessioni critiche sui processi progettuali. O ancora lo sviluppo di *positionality worksheets* (Noel, 2021b, p. 260), ossia grafici che permettono di facilitare discussioni con gli studenti in merito all'influenza che le loro identità e posizionalità hanno sulla progettazione.

La ricerca e il lavoro educativo svolto da Ober e negli altri casi descritti si possono categorizzare in quel processo di visione critica del design che Mazé definisce di tipo *outside in*, perché aprono uno sguardo critico e politico verso la pratica del design e il suo insegnamento, rifacendosi al quadro teorico della teoria e pedagogia critica e femminista.

15. Cfr. <https://www.youtube.com/watch?v=x0jCg9sEmGQ>

16. Cfr. <https://www.designresearchsociety.org/groups/pluriversal-design-sig>

2.3.2 Il caso studio di Basilea

Per osservare in maniera più approfondita il fenomeno riscontrato è stata svolta una ricerca etnografica sul campo a Basilea, presso l'Accademia di Arte e Design della FHNW, dove hanno sede il centro di ricerca Critical Media Lab e l'Intersectional Lab for Art and Design, luogo dove svolge attività educativa Ober.

Da febbraio a giugno del 2023 è stata quindi condotta un'osservazione parallela: da una parte l'attività semestrale del laboratorio “Feminisms, Design and Politics” diretto dalle docenti che costituiscono l'Intersectional Lab for Art and Design, ossia Maya Ober, Laura Pregger e Mayar El Bakry; dall'altra l'offerta formativa del corso di dottorato “MAKE/SENSE” del centro di ricerca Critical Media Lab.

L'esperienza verrà raccontata sotto forma di autoetnografia.

L'Accademia di Arte Applicata e Design di Basilea è una delle scuole dell'università pubblica svizzera University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland¹⁷. In questa struttura l'insegnamento del design viene affiancato a quello dell'arte, aspetto profondamente differente rispetto all'esperienza italiana, dove, come abbiamo visto nel primo capitolo, il design viene storicamente associato a discipline più tecniche come l'architettura o l'ingegneria.

Durante questa esperienza ho avuto modo non solo di osservare il laboratorio “Feminisms, Design and Politics”, ma sono anche stata ospitata come visiting PhD student da uno dei laboratori di ricerca dell'istituto, il Critical Media Lab¹⁸. Nel centro, oltre ad aver avuto la possibilità di utilizzare liberamente gli spazi, mi è stata data l'occasione di seguire da uditrice gli incontri del percorso di dottorato “MAKE/SENSE”¹⁹.

Questa doppia immersione mi ha permesso di osservare e approfondire parallelamente due aspetti differenti dell'istituzione che mi ospitava: una sperimentazione pedagogica e uno spazio di ricerca. Due facce, educazione e ricerca, che caratterizzano in generale l'operato di un'istituzione accademica e che vanno quindi considerate come non separate.

Il Critical Media Lab è un centro di ricerca che indaga le intersezioni tra design, media, arte e tecnologia, adottando una prospettiva

17. Cfr. <https://www.fhnw.ch/en>

18. Cfr. <https://criticalmedialab.ch/>

19. Cfr. <https://makesensephd.ch/#/>

critica che si rifà a livello transdisciplinare a storia, antropologia, sociologia, *media studies*, studi culturali e scienze politiche. Il corso di dottorato che viene ospitato dal centro, si concentra sulla rilevanza e sulle potenzialità della *practice-based research* nell'arte e nel design per le trasformazioni socioculturali, politiche ed ecologiche.

Tra le lezioni di dottorato che ho avuto modo di seguire, certamente interessanti sono state quelle metodologiche, dove si è parlato di un approccio critico e politico alla ricerca. Particolarmente rilevante è stata la lezione nella quale si è parlato dell'importanza di assumere una prospettiva femminista intersezionale nella scelta della bibliografia²⁰. Un punto di vista per me completamente nuovo e certamente mai toccato nel mio percorso formativo, di laurea o di dottorato. Questo mi ha permesso di riconsiderare e mettere in discussione l'approccio metodologico che stavo assumendo nello svolgimento della mia ricerca. Aspetto fondamentale, visto il contenuto stesso della tesi che ho cercato di indagare.

Parallelamente a ciò, fondamentale è stata l'esperienza di osservazione etnografica del laboratorio “Feminisms, Design and Politics”. Il corso si inserisce all'interno del ciclo “Imagine Otherwise”²¹, progetto che ha avuto inizio nell'ottobre del 2018 come reazione alle numerose mobilitazioni femministe, per esempio “NiUnaMenos”, la “Marcia delle Donne” e lo “Sciopero Femminista”, e della sempre maggiore richiesta da parte degli studenti di un'educazione al design che contrasti le narrazioni patriarcali-coloniali. L'Intersectional Lab for Art and Design descrive il progetto in questo modo:

Inspirati dalla ricerca e dall'attivismo di Danah Abdulla, educatrice e ricercatrice di design palestinese, abbiamo unito le forze per iniziare a immaginare il design in altro modo: una pratica critica, situata, riflessiva e socialmente trasformativa. Credendo nel potenziale trasformativo del design e facendo eco alle parole dell'antropologo colombiano Arturo Escobar, abbiamo iniziato a chiederci: come si può infondere nel design un senso più esplicito di politica? Come possiamo partecipare al ricentramento dell'educazione al design collocandola specificamente in relazione alle strutture di disuguaglianza, sessismo, razzismo e colonialismo? E come possiamo decostruire le epistemologie, le ontologie e i sistemi egemonici dall'interno di un'istituzione eurocentrica, e lottare per un futuro più equo e pluralistico?²²

20. Cfr. https://blogs.law.columbia.edu/critique1313/194-2/?cn-reloaded=1#_edn1

21. Cfr. <https://imagining-otherwise.ch/en/imprint>

22. Cfr. [https://imagining-otherweise.ch/en/imprint](https://imagining-otherwise.ch/en/imprint). Traduzione in lingua italiana svolta da chi scrive.

Le tre direttrici del corso, Maya, Mayar e Laura, mi hanno permesso di partecipare come osservatrice esterna alla nuova sperimentazione del semestre, facendomi accedere alle riunioni organizzative, ai documenti di progettazione pedagogica, al materiale di studio e comunicazione e di frequentare tutte le lezioni.

Per iniziare a descrivere il corso riporto le parole che Maya Ober ha pronunciato all'inizio della prima lezione²³.

Abbiamo chiamato questo corso “Feminisms, Design, and Politics” e il nome non è solo il riflesso del contenuto di questo percorso, durante il quale parleremo dell’intersezione dei temi sopra citati, ma è anche una presa di posizione politica. Nel momento in cui abbiamo scelto questo nome, quasi un anno fa, quando abbiamo iniziato a concettualizzare questo corso, sapevamo che avrebbe inviato un messaggio. Ci orienta verso qualcosa. Riprendendo la studiosa femminista Sara Ahmed, «l’orientamento implica un senso di direzione: un modo di guardare, un modo di affrontare»²⁴. Ahmed ha avuto un’influenza significativa nel pensare questo corso e vi consigliamo di seguire il suo lavoro.

Abbiamo voluto che questo corso fosse orientato non ad un femminismo, unico e totalizzante, essenzialista, ma ai femminismi, intesi al plurale. Pensare al plurale, abbracciare i diversi femminismi mostra «una zona di conflitti ma anche di promesse»²⁵. Scegliendo il nome sapevamo di poter abbracciare il termine *feminisms* nel titolo, oggi, nel marzo 2023, all’HGK di Basilea. Oggi è possibile inquadrare questo corso in questo modo e far iscrivere quasi cento studenti, che ringraziamo per aver scelto questo spazio e questo corso. Oggi possiamo parlare più apertamente di femminismo qui, grazie al lavoro di molti studenti attivisti, insegnanti che sono venuti prima di noi, che hanno portato il femminismo tra queste mura, in questa istituzione, in questa stanza. (...) Possiamo chiamare questo corso “Feminisms, Design and Politics”, senza essere rimproverati di “politicizzare l’educazione”. Tanto per chiarire, tutta l’educazione è intrinsecamente politica e non neutrale. Solo che spesso, la politica che c’è, mascherata da neutralità, serve gli interessi delle voci dominanti all’interno della nostra società, quelle che hanno sempre avuto accesso, quelle che sono privilegiate e detengono il potere. Possiamo farlo oggi senza rischiare di essere chiamati “polizia di genere” o chissà cos’altro di ancora peggio. Il che non significa affatto che ora l’HGK sia uno spazio femminista e progressista, ma che ci sono più persone disposte ad ascoltare.

23. Il corso è stato tenuto utilizzando le due lingue inglese e tedesco. Le citazioni qui riportate in lingua italiana sono trascrizioni tradotte da chi scrive.

24. Ahmed, S. (2006). *Queer Phenomenology: Orientations, Objects, Others*. Duke University Press.

25. Angilletta, F. (2021). *Zona de promesas*. Capital Intelectual. Traduzione dallo spagnolo di Maya Ober.

In una stanza molto ampia, dalle sembianze di una sala di posa, con sipari scuri e muri bianchi, insieme ad altre cento persone, studenti e studentesse, ho ascoltato le parole introduttive di Maya Ober. Un discorso che, proveniendo dalla mia esperienza di dottoranda in design, di designer professionista e, ancora prima, di studentessa di design in Italia mi ha fatto immediatamente porre la domanda: in Italia, nelle classi universitarie di design, sarebbe possibile ascoltare oggi parole di questo tipo? Sarebbe possibile parlare di queste tematiche o utilizzare queste parole nei titoli di un corso? Le istituzioni lo permetterebbero? Saremmo pronti?

“Feminisms, Design and Politics” è uno dei corsi di studio semestrali proposti all’interno di Co-CREATE 2023²⁶. CoCreate è il programma di insegnamenti universitari a scelta, aperti a studentesse e studenti frequentanti qualsiasi tipo di corso triennale. I corsi proposti sono cento-quaranta, con la finalità di attivare collaborazioni e sperimentazioni interdisciplinari tra le diverse specializzazioni.

Consultando l’opuscolo informativo del Programma CoCreate 2023 e osservando i titoli degli altri corsi presenti, noto che la parola “femminismo” in effetti torna più di una volta, insieme ad altre parole come “cura”, “critica”, “politica”. Un’istituzione, quindi, quella dell’Accademia di Arte e Design di Basilea, che, come detto da Ober, certamente accoglie e dà spazio, sia nella produzione della ricerca (basti pensare al Critical Media Lab e al percorso di dottorato “MAKE/SENSE”), sia nelle pratiche educative, visioni divergenti e critiche, di decostruzione politica delle discipline del design e dell’arte.

La politicizzazione generale dell’università si percepisce anche osservando la struttura. Sono presenti infatti bagni no gender, spesso oggetto di discorso e dibattito anche proprio all’interno del corso, e spesso ho trovato ad accogliermi all’ingresso della struttura manifesti con slogan politici e femministi. Indubbiamente un luogo capace di accogliere e dare spazio a diverse narrazioni, anche politiche e radicali. L’obiettivo del corso “Feminisms, Design and Politics” è quindi quello di andare ad individuare le intersezioni tra questi fattori e di decostruire quella che è la falsa neutralità della narrazione canonica della disciplina del design. Questo obiettivo viene perseguito sia attraverso i contenuti, sia attraverso la metodologia pedagogica che viene attivata nella classe. Per approfondire ciò torniamo alle parole di Maya Ober²⁷:

26. Cfr. <https://www.fhnw.ch/en/degree-programmes/art-and-design/co-create>

27. Il corso è stato tenuto utilizzando le due lingue inglese e tedesco. Le citazioni qui riportate in lingua italiana sono trascrizioni tradotte da chi scrive.

È impossibile non vedere il design. Il design è ovunque: dal microchip nei nostri cellulari, ai libri che leggiamo, alle app che usiamo, ai passaporti, ai confini, ai sistemi, alle strade, alle città, agli ecosistemi e al clima. Il design crea mondi possibili²⁸, plasmando la nostra esistenza e influenzando ogni ambito della nostra vita. «Il design è un atto politico»²⁹ non solo per le nostre intenzioni di designer, per la nostra visione del mondo, per la nostra cultura, per i nostri pregiudizi, ma anche per il modo in cui ciò che progettiamo interagisce con il mondo, per come lo modella, per come contribuisce a sistemi socio-politici più grandi, al capitalismo, alla supremazia bianca, al patriarcato, alla cis-eteronormatività, all'abilismo.

Non è che, ad esempio, come graphic designer, contribuiamo solo alla parte visiva, alla sua superficie. (...) Guardando al design solo come rappresentazione, solo come immagine, solo come *visual*, lo si intende come un processo a senso unico, in cui noi designer definiamo, progettiamo un oggetto e poi lo produciamo. Fine della storia. Tuttavia, Mahmoud Keshavarz e altri pensatori decoloniali ci invitano a ragionare al di là di questa comprensione molto semplice e limitante di ciò che è il design. Mahmoud Keshavarz parla di politica del design, in quanto il design non può essere separato dalla politica che rappresenta e rafforza. Di conseguenza, la politica non può funzionare senza che il design le dia forma e la materializzi. (...) È importante sottolineare che al di là della rappresentazione, degli stili, degli artefatti, delle tendenze, il design è una complessa pratica socio-politica che dà forma al mondo. E questo mondo progettato disegna anche noi, ci modella a sua volta. E lo vediamo bene, ad esempio, con la crisi climatica. Progettiamo oggetti, città, ma anche il clima attuale. (...)

Dopo questa parte forse un po' scoraggiante e pessimistica sul design (...) ora possiamo parlare di speranza. (...) Attraverso i femminismi, possiamo pensare il design in modo diverso, non solo combattendo i design oppressivi di oggi, ma anche creando le condizioni per la possibilità di futuri diversi. È quindi importante immaginare e sognare.

E in questo corso vogliamo sognare, nel senso di riprendere in mano la capacità di agire e le nostre responsabilità come individui e come collettività da trasformare. È molto difficile immaginare la società e quindi il design (come suo prodotto) senza razzismo, senza sessismo, senza abilismo, senza classismo, ma crediamo che la nostra responsabilità sia quella di farlo, passo dopo passo. Comprendendo che questo corso non cambierà il mondo o smantellerà l'etero-patriarcato cis e il colonialismo, ma che è una parte di un più grande sforzo transgenerazionale, un movimento verso questo cambiamento.

Vorremmo chiarire che questo corso non riguarda i femminismi, ma la pratica femminista. Vogliamo quindi pensare non solo ai contenuti che discuteremo questo semestre, ma anche al modo in cui discutiamo, a chi parla, a chi è con noi nella stanza (fisicamente, ma anche intellettualmente) e a chi non lo è. Alle conoscenze,

28. Murphy, K. (2015) *Swedish Design. An Ethnography*. Cornell Press.

29. Rudd, C. (2022). "Politics of Design", in *The Black Experience in Design*. Allworth Press.

alle ricerche, ai libri, agli articoli, ai film, che utilizziamo per costruire questo corso. E come ci prendiamo cura l'uno dell'altro in questa stanza. "Cura" significa come parliamo, che linguaggio usiamo, diamo per scontate le cose o facciamo domande, quanto spazio prendiamo quando parliamo, chi non parla, ma anche che veniamo qui in orario, che leggiamo la letteratura, che ci impegniamo, che siamo attenti, ecc. Condivideremo con voi il Codice di condotta, in modo da sentirsi più sicuri qui e consapevoli di questo incontro che fa la differenza.

Infine, non intendiamo quindi la politica nel senso tradizionale di democrazia rappresentativa, come il voto, l'elezione in parlamento, ecc. Piuttosto, guardiamo alla politica (...) come a una pratica di resistenza e trasformazione, come insegna la studiosa e attivista femminista bell hooks, che sfida le strutture di dominio.

La lotta politica non riguarda solo il raggiungimento di vantaggi individuali o di gruppo, ma la trasformazione radicale della società in modi che vadano a beneficio di tutte le persone. Guardare alla politica e portarla in classe significa riconoscere che questo corso non è neutrale, è politico, è plasmato dal nostro attivismo, dalla ricerca, dalle esperienze vissute e ha un programma. Un programma di cambiamento. Perché quando guardiamo la porta d'ingresso, questa porta trasparente, dobbiamo chiederci: chi può entrare da questa porta? Chi si sente autorizzato a immaginare di studiare il design? Di essere un designer? Studiare design, anche qui in un'università pubblica, richiede notevoli mezzi finanziari, richiede di avere un computer portatile in alcuni programmi di studio, non un computer portatile qualsiasi, ma un Mac, molto costoso, che è anche un simbolo di classe, di appartenenza a un certo gruppo di persone, che parlano in un certo modo, vestono in un certo modo, e hanno un certo capitale culturale, una certa educazione, ecc. Il collettivo artivista argentino Identidad Marrón parla di questa invisibile *puerta de cristal* (porta di vetro) all'interno del proprio contesto, raccontando come «le porte di cristallo ostacolano l'ingresso dei *marrones*³⁰ (persone di colore) in luoghi che si mostrano accessibili ma che pongono barriere invisibili e creano condizioni di disuguaglianza»³¹.

Anche nel nostro contesto esistono queste porte, che ostacolano l'ingresso degli immigrati, dei kosovari svizzeri, dei musulmani, di chiunque sia reso "altro". Il design, come pratica radicata nel modernismo europeo, è anche una pratica di segregazione, e guarderemo a come lo spazio, i corpi, gli oggetti ci influenzano. Quali significati creano? Come escludono? Vogliamo quindi invitare ogni volta che si attraversa la porta fisica per entrare in questa stanza per i nostri incontri settimanali a riflettere su di essa, a pensare al design che c'è dietro e a come questa porta di vetro invisibile disegna la nostra scuola.

30. *Marrón* ("marrone") è un termine usato in Argentina e reclamato dal collettivo Identidad Marrona, che definisce i *marrones* come i «figli del popolo indigeno, i paesani e gli immigrati».

31. Identidad Marrona (2022).

Il corso si è strutturato in otto lezioni frontali, in ognuna delle quali è stato trattato un tema differente, fornendo ogni volta della bibliografia per approfondire, e seguite da un dibattito in classe. Le ultime quattro lezioni, invece, si sono concentrate sullo sviluppo, da parte degli studenti divisi in gruppi, di output di comunicazione che trattassero le tematiche affrontate nella parte teorica.

In particolare le tematiche trattate durante le otto lezioni frontali sono state le seguenti:

1. 07/03/2023 *Introduction – Feminist Genealogies and Design Politics*.
Con la seguente bibliografia fornita:
 - Abdulla, D. (2021). *A Designerly Inventory: Provocations to elicit questions, prompt critical thinking and help designers reconfigure their discipline*, in “Futuress”. Cfr. <https://futuress.org/stories/a-designerly-inventory/>
 - Escobar, A. (2018). *Autonomous Design and the Emergent Trans-national Critical Design Studies Field*, in “Strategic Design Research Journal”, 11(2).
 - Stallone, S. (2021). *A Cocktail of Feminist Fuel*, in “Futuress”. Cfr. <https://futuress.org/stories/a-cocktail-of-feminist-fuel/>
2. 14/03/2023 *What Can Design Learn from Feminisms?*
Con la seguente bibliografia fornita:
 - Ahmed, S. (2017). *Becoming Feminist*, in *Living a Feminist Life*. Duke.
 - Flesler, G. & Duran, V. (2020). *On Visibility, Essentialisms, and Contingencies: Contributions of Gender Studies to the Field of Design*, in “Annals of the IAA”, 51(1).
3. 21/03/2023 *Unpacking Neutrality and Universalism in Design*.
Con la seguente bibliografia fornita:
 - Guarani, J. (2022). *Becoming Savage*, in “Futuress”. Cfr. <https://futuress.org/stories/becoming-savage/>
 - Rittner, J. (2022). *Designing with Complexity: an Intersectional View*, in *The Black Experience in Design: Identity, Expression and Reflection*. Allworth. Cfr. <https://blackexperienceindesign.com/>
4. 28/03/2023 *Cooperativa de Diseño*.
Con la seguente bibliografia fornita:

- Cooperativa de Diseño (2023). *The Future is Cooperative*, in “Futuress”. Cfr. <https://futuress.org/learning/the-future-is-cooperative/>
5. 04/04/2023 *Swiss Colonial History and its Entanglements in Design*. Con la seguente bibliografia fornita:
- Baldwin, J. (1953). *Stranger in the village*, in “Harper’s Magazine”.
 - Dos Santos Pinto, Ohene Nyako et al. (2022). *Un/doing Race*. Seismo.
 - Peck, R. (2021) *Exterminate All the Brutes* (documentario).
6. 18/04/2023 *On Use – Learning Design with Sara Ahmed*. Con la seguente bibliografia fornita:
- Hamraie, A. (2016). *Universal Design and the Problem of “Post Disability” Ideology*, in “Design and Culture”, 8.
 - Ahmed, S. (2019). *What’s the Use? On the Uses of Use*. Duke University Press. In particolare cfr. capitolo 3.
7. 25/04/2023 *Institutions, Bodies and Norms – How Design Reproduces Structural Discrimination*. Con la seguente bibliografia fornita:
- Preciado, P. (2017). *TRASHGENDER. URINATE/DEFECATE, MASCULINE/FEMININE*, in “The Funambulist”. Cfr. <https://the-funambulist.net/magazine/13-queers-feminists-interiors/trashgender-urinatedefecate-masculinefeminine-paul-b-preciado>
8. 02/05/2023 *Resistance as Design Practice*. Con la seguente bibliografia fornita:
- Chin, E. (2016). *My Life With Things. The Consumer Diaries*. Duke University Press. In particolare cfr. capitoli “My life with things”; “Learn to love stuff”; “My purple shoes”; “Making roots/Making routes”; “Capitalism makes me sick”.
 - Görüçü, S. (2022). *My Grandma is Not a Cyborg*, in “Futuress”. Cfr. <https://futuress.org/stories/my-grandma-is-not-a-cyborg/>

In generale, quindi, le lezioni teoriche sono state incentrate su quella che si può definire una decostruzione intersezionale della disciplina. Oltre ai contenuti che, ai miei occhi di osservatrice esterna proveniente da un altro contesto, è apparso incredibilmente emozionante vedere trattati all’interno di un’istituzione universitaria di

design, altrettanto interessante è stato vedere riporre così tanta attenzione in fase di progettazione all'impostazione metodologica pedagogica. Una progettazione che ha tenuto al centro fin dall'inizio la cura delle studentesse e degli studenti attraverso la considerazione delle possibili differenti personalità, sensibilità e necessità. Una progettazione pedagogica femminista.

Questo è avvenuto sia da un punto di vista logistico, di gestione di materiali, sia dal punto di vista del monitoraggio.

Ad esempio, durante una delle prime riunioni a cui ho assistito, è stato a lungo dibattuto tra le diretrici in che modo rendere accessibili le presentazioni. Quali lingue usare? Come rendere facilmente visibili nelle slides credits e bibliografie? Come fare attenzione a non urtare la sensibilità delle persone nella classe mostrando certe immagini o certi temi che possono toccare le loro individualità e i loro vissuti? O anche, come rendere accessibile lo spazio, rendendolo il più possibile luogo in cui la classe potesse essere a proprio agio?

Attenzioni che hanno certamente dato forma ad un luogo in cui le persone potessero sentirsi protette e accolte. In classe, quindi, studentesse e studenti erano liberi di muoversi e posizionarsi come volevano, le sedie potevano essere messe in qualsiasi posizione, o addirittura non essere utilizzate. Gli studenti erano liberi di entrare e vivere lo spazio accompagnati dai propri animali domestici o portando con sé i propri figli.

«Care is the center of our pedagogical approach, always» mi racconta Mayar El Bakry durante il viaggio di ritorno insieme in tram, una volta conclusa la prima lezione. Un senso di cura è costantemente presente anche attraverso il monitoraggio delle lezioni e delle risposte di studentesse e studenti. Centrale infatti è stata la fase di dibattito che ha seguito ogni lezione teorica. La classe è stata suddivisa in tre macrogruppi, ognuno seguito da una docente diversa, in modo da poter svolgere un lavoro più attento e preciso. Dopo ogni lezione, quindi, la classe si divideva, ciascun gruppo prendeva posto in uno spazio diverso e, in cerchio, si aprivano i dibattiti. Il fine di questa fase era quello di condividere esperienze personali, dubbi, osservazioni sulla tematica affrontata.

Attraverso il dibattito, oltre a scambi interessanti, sono emerse certamente anche perplessità e paure. Ad esempio, dopo la terza lezione, dopo aver visto insieme quanto il design sia stato e sia complice di dinamiche oppressive spacciandosi per pratica neutrale, molte persone

hanno manifestato una generale sensazione di pessimismo e sconforto. «Ma come si può fare allora? Come potremmo progettare tenendo conto di tutto questo?» chiede una studentessa durante la fase di dibattito nel gruppo facilitato da Maya Ober. Una domanda seguita da mormorii e assensi di altre persone nel gruppo che, evidentemente, hanno provato la stessa sensazione di scoraggiamento.

Ober risponde mettendo al centro la sua stessa personale paura riguardo al tema e spiegando che il «Come fare?» è la domanda urgente da porsi oggi. Domanda alla quale lei stessa, dice, nel suo vissuto di industrial designer ancora difficilmente riesce a dare una risposta.

Una sensazione negativa quella manifestata dalla classe, inevitabilmente naturale, mi racconta in seguito Maya, essendo gli studenti e le studentesse immersi generalmente in una narrazione canonica e concentrati perlopiù sulla necessità, comprensibile, di popolare portafoli per un possibile futuro lavorativo. Una necessità e abitudine quindi di performare rispondendo acriticamente a quel canone imposto, molto difficile da sradicare.

Quella di non sapere come agire concretamente a livello progettuale è una sensazione che, in tutta sincerità provo anche io. Ed è una domanda alla quale da un punto di vista professionale, nella mia formazione di progettista di oggetti e prodotti, non sono ancora riuscita a dare una risposta certa. Questo è stato uno dei motivi che mi hanno portata, infatti, a concentrarmi più su teoria ed educazione, abbandonando la professione di progettista di prodotti. Perché credo sia una questione di processo. Certo anche l'insegnamento, la scrittura e la divulgazione sono modi di progettare, ma come riprendere in mano la progettazione di prodotti senza rispondere assertivamente, ad esempio, al sistema capitalista, è una domanda aperta e urgente.

Maya racconta inoltre che, durante la sua esperienza di ricerca sul campo alla FADU a Buenos Aires, al corso “Diseño y Estudios de Género”³², sono sorte da parte di studentesse e studenti domande e dubbi molto simili. L'operazione critica di messa in discussione e decostruzione da una prospettiva politica e femminista ha questo rischio: quello di far scaturire pessimismo, smarrimento, scoraggiamento, nichilismo. Ma è proprio l'urgenza di trovare risposte a queste domande il motivo per cui queste non vanno ignorate e, anzi, vanno tenute in considerazione. Un'urgenza che rende ancora più evidente l'importanza di attivare sempre più discorsi e dibattiti su queste te-

32. Cfr. <https://dyegblog.wordpress.com/>

matiche nei contesti educativi del design: solo in questo modo si può ambire ad un possibile cambiamento, anche se si tratta di un processo inevitabilmente lento.

Constatata quindi la normalità della reazione, le direttive hanno deciso di non ignorarla e, anzi, di tenere in considerazione la complessità del tema e la sensibilità della classe provando a dare una risposta positiva e propositiva a quella sensazione di smarrimento manifestata. Il programma del corso, che prima prevedeva nella quarta lezione di trattare il tema della relazione tra design e colonialismo, viene quindi cambiato: si decide di slittare le lezioni ed inserire nella classe seguente un caso studio positivo. Il 28 marzo viene infatti proiettato il video di una lecture organizzata dalla piattaforma Futureress che consisteva nella presentazione della Cooperativa de Diseño³³. La decisione di proiettare quella testimonianza è stata un modo per mostrare come alcune persone, a livello professionale, stiano provando a reagire alle tematiche critiche trattate nelle lezioni precedenti, sia assumendo una forma giuridica alternativa, quella della cooperativa, sia attivando progettualità e collaborazioni il più possibile attente. L'intervento in itinere, con la modifica del programma prestabilito del corso, ha costituito un'ulteriore manifestazione di cura e ascolto attivo di studentesse e studenti e anche una prova di apprendimento attivo e orizzontale.

Durante gli ultimi quattro incontri, la classe viene invitata a dividersi in piccoli gruppi di lavoro per realizzare dei brevi video, immaginabili come adatti per una comunicazione su TikTok, su una delle tematiche trattate nel corso.

In questa fase studenti e studentesse hanno avuto modo di riflettere su quale tema abbia toccato di più il loro interesse personale e legato alla specializzazione di appartenenza. Lo sviluppo degli output è stato quindi un modo per consolidare certe tematiche e farle proprie, divertendosi. I risultati sono stati proiettati in classe durante l'ultimo giorno di lezione e discussi collettivamente. Interessante che, uno dei gruppi di lavoro, abbia deciso di sfruttare l'occasione del laboratorio per riprendere in mano un vecchio account Instagram³⁴ creato da ex studenti dell'università che avevano creato un collettivo studentesco queer. Il laboratorio ha quindi portato un gruppo di studentesse e studenti a riunirsi e ridare vita al collettivo.

33. Cfr. <https://cooperativadedisenio.com/>

34. Su Instagram: @queerfeminism_hgk.

L'esperienza sul campo a Basilea è stata estremamente interessante per toccare con mano una realtà diametralmente opposta a quella che fa parte della mia quotidianità nell'istituzione universitaria italiana. Riprendendo le parole di Maya Ober, sebbene non si possa definire l'istituzione svizzera femminista o con una presa di posizione politica precisa, indubbiamente la FHNW Academy of Art and Design è un'università che ha integrato e dà spazio a narrazioni differenti e politiche della disciplina, a partire dalla ricerca che viene prodotta al suo interno, fino ad arrivare ai corsi che vengono erogati.

Più in particolare aver avuto modo di osservare l'intera esecuzione del corso “Feminisms, Design and Politics”, mi ha permesso di immergermi in un processo educativo che, ad oggi, sarebbe difficile immaginare messo in pratica all'interno di un contesto universitario italiano. Un processo che comunque anche a Basilea è ai suoi primi anni di vita. Un'immersione che mi ha dato modo, inoltre, di osservare anche le complessità che porta con sé questo processo di decostruzione politica e critica della disciplina. Un esperimento pervasivo e radicale non solo nei contenuti trattati, ma nelle modalità, nei metodi, nel linguaggio e nella sensibilità attivata, facendo del femminismo non tanto la tematica centrale, ma l'approccio metodologico-pedagogico per svolgere il laboratorio stesso.

2.4 Insegnare il design: quale critica?

Quanto emerso finora permette di osservare la ricchezza e la complessità del dibattito critico sul design, articolato secondo la distinzione proposta da Ramia Mazé tra approcci *inside out* e *outside in*. La prima prospettiva guarda al design come mezzo per affrontare e trasformare il contesto sociale e politico esterno (*design as politics*); la seconda, invece, propone un'analisi autoriflessiva e politica della disciplina stessa, mettendo in discussione norme, assunti e narrazioni consolidate (*politics of design*).

Come è emerso dall'analisi dei casi studio e dalla letteratura, pratiche di tipo *inside out*, se non accompagnate da una revisione *outside in*, rischiano di cadere in semplificazioni, contraddizioni e complessità. È quindi necessario immaginare una convergenza tra le due direzioni critiche, una visione che consideri simultaneamente il ruolo del design come strumento di trasformazione e le sue implicazioni poli-

tiche sistemiche. Questa prospettiva integrata trova una possibile sintesi nel concetto di *design politics* proposto da Mahmoud Keshavarz, citato anche da Ober nell'intervista, che sottolinea come l'attività progettuale non possa essere considerata neutra, ma debba essere riconosciuta come pratica intrinsecamente politica, capace di plasmare – e di essere plasmata – da strutture sociali, economiche e culturali.

In ambito educativo, questo approccio si manifesta in pratiche pedagogiche che si ispirano alle teorie della pedagogia critica e femminista. Due cornici teoriche nate all'interno degli studi dell'educazione e delle scienze sociali e che condividono un obiettivo comune: la trasformazione delle dinamiche oppressive all'interno del processo formativo. Applicate all'ambito dell'educazione al design, queste teorie offrono una base concettuale per riformulare le pratiche educative in chiave critica e politica, mettendo in discussione l'apparente neutralità dell'insegnamento e promuovendo un approccio consapevole e situato alla formazione progettuale.

In questo senso, l'insegnamento del design diventa uno spazio di trasformazione quando si ispira a queste visioni: non solo preparando tecnicamente gli studenti, ma accompagnandoli in un percorso di consapevolezza critica, di ascolto delle proprie posizionalità e di assunzione di responsabilità rispetto al mondo che il design contribuisce a creare. Ciò implica anche una revisione dei contenuti stessi dell'insegnamento: quali storie e narrazioni vengono tramandate? Quali strutture di potere il design ha storicamente sostenuto o continua a riprodurre? Quali sono le sue implicazioni politiche, sociali, culturali ed economiche? E quali i suoi limiti? Porre questi interrogativi al centro del processo formativo significa anche interrogarsi su come viene rappresentato e mostrato il design nelle pratiche educative, contrastando l'idea del design come disciplina neutrale, universale e risolutiva, e promuovere invece una formazione che riconosca la necessità di una costante revisione critica e situata della disciplina progettuale. In questa prospettiva, sorge spontanea una domanda: in che modo, e con quale intensità, questo fenomeno critico che abbiamo fin qui analizzato si manifesta all'interno del contesto italiano? Un interrogativo che apre al capitolo successivo, dove il focus tornerà sul caso nazionale per indagare se e come queste istanze critiche si riflettano nella formazione al design in Italia.

3. Design e critica nelle università in Italia

Questo capitolo si propone di indagare se, e in che modo, il fenomeno critico delineato nel capitolo precedente abbia trovato spazio nel contesto accademico del design in Italia. Utilizzando come cornice teorica la distinzione tra critica *inside out* e *outside in* proposta da Ramia Mazé, l'analisi integra metodi qualitativi e quantitativi con una revisione della letteratura contemporanea, allo scopo di restituire un quadro attendibile e articolato. In particolare, l'indagine si concentra sul ricercare la presenza di approcci riconducibili al concetto di *design politics* elaborato da Keshavarz, inteso come equilibrio dinamico tra le due direzioni critiche precedentemente descritte. L'obiettivo è osservare se e come questo equilibrio si manifesti nelle pratiche educative dei contesti accademici italiani, verificando se siano rintracciabili elementi che rimandano a prospettive critiche e situate.

Per introdurre questa riflessione, il capitolo prende avvio da un episodio emblematico che permette di iniziare a visualizzare alcune delle tensioni e complessità che attraversano il contesto italiano. A partire da questo racconto, l'indagine si sviluppa attraverso una mapatura dello stato attuale dell'insegnamento universitario del design e un dialogo con le figure che abitano questi spazi: docenti, studenti e studentesse. La scelta di dare ascolto a entrambe le voci nasce dalla volontà, in linea con la pedagogia critica (Freire, 2018), di ridurre la distanza gerarchica tra chi insegna e chi apprende e di accogliere le loro percezioni come elementi chiave per costruire uno sguardo più consapevole e situato sull'educazione progettuale.

3.1 Italia: che posizione prendere?

Prima di addentrarci nell'analisi del contesto italiano, vale la pena soffermarsi su un episodio emblematico: uno dei rari momenti in cui i temi centrali di questa ricerca sono emersi esplicitamente come oggetto di discussione pubblica in ambito accademico in Italia durante una conferenza. Questo aneddoto, per quanto isolato, è particolarmente significativo perché offre uno spaccato delle dinamiche e delle complessità che attraversano l'educazione al design in Italia, fornendo così una prima lente interpretativa utile ad aprire l'analisi che seguirà.

Tra la fine di settembre e l'inizio di ottobre del 2022, all'Istituto Isia di Urbino, in concomitanza con l'evento annuale della scuola "Premio delle Arti", si è tenuto un convegno di due giorni sull'educazione al design intitolato *How to [...] On Design Education*. L'evento era suddiviso in momenti di scambio e discussione tematica, strutturati in maniera aperta ed informale: una stanza ad accesso libero con delle panche disposte a cerchio, in modo tale che vi si potessero sedere ospiti internazionali, insieme a studenti e docenti, e si potesse attivare un dialogo colloquiale tra essi.

Le tematiche affrontate durante i due giorni hanno guardato all'educazione al design da diversi punti di vista, cercando di mettere al centro, in praticamente tutti i panel, la relazione della disciplina e dell'insegnamento di essa con la politica. Le persone ospitate erano ricercatori, ricercatrici, docenti e designer che oggi sono al centro di questo dibattito nella letteratura internazionale del design, come Danah Abdulla, già ampiamente citata nel contesto di questo libro, scrittrice del testo *Design Otherwise*, sua tesi di dottorato poi pubblicata come libro nel 2025, un testo che propone una prospettiva decoloniale alla pedagogia del design; Mahmoud Keshavarz, che come abbiamo visto nel secondo capitolo ha teorizzato il concetto di *design politics*; Nina Paim, fondatrice del progetto FutureSS, del quale ha condiviso la direzione con Maya Ober, e molte altre personalità di rilievo nazionale e internazionale. Questi, messi in relazione con docenti dell'Isia, hanno dibattuto sulla necessità di un approccio decoloniale all'educazione, discusso su come relazionarsi al contesto sociale e politico, su come strutturare modelli didattici inclusivi, sulla relazione tra politica, attivismo e formazione al design e sul ruolo e responsabilità dell'insegnamento della storia del design.

Di particolare interesse per introdurre la riflessione di questo capitolo, è un episodio emblematico avvenuto durante l'evento: il panel

conclusivo del convegno dedicato a *Storia e didattica del design*, che ha visto come ospiti Ellen Lupton – scrittrice, curatrice ed educatrice statunitense, nota per il recente *Extra Bold: A Feminist, Inclusive, Anti-Racist, Nonbinary Field Guide for Graphic Designers* – e Leonardo Sonnoli, designer grafico e docente presso Isia, con moderazione di Davide Fornari (ECAL/University of Art and Design di Losanna).

La discussione si è aperta con l'intervento da remoto di Ellen Lupton, che ha posto l'attenzione sull'importanza, oggi, di rivedere l'insegnamento della storia del design includendo voci e narrazioni generalmente escluse, portando esempi legati alle disparità di genere ed etnia che portano con sé spesso il racconto della storia. Successivamente, Leonardo Sonnoli ha offerto un punto di vista differente, raccontando il proprio percorso autoriale e soffermandosi sull'influenza che hanno avuto sul suo percorso professionale figure come Depero e Balla, esponenti del futurismo italiano. In questa occasione, in risposta alle tematiche emerse in generale durante il convegno, Sonnoli ha esplicitato la propria posizione secondo cui l'adesione politica di alcuni autori, come appunto Depero e Balla, al fascismo non dovrebbe essere oggetto di valutazione nel contesto della didattica, ribadendo l'importanza di formare studentesse e studenti al mestiere, senza dare importanza a connotazioni ideologiche.

L'affermazione ha suscitato una reazione di stupore generale, in particolare da parte di Lupton, che, in risposta, si rivolge a Sonnoli chiedendo se, a suo parere, la critica non debba invece far parte del lavoro del designer e di chi educa al design, sottolineando come molti studenti nella sua esperienza di insegnante l'abbiano interrogata in merito al senso di studiare un movimento come il futurismo, connotato storicamente da posizioni antifemministe e violente. Il disaccordo tra i due è rimasto evidente, e il panel si è concluso senza una sintesi condivisa, complice anche il tempo limitato a disposizione.

Sebbene si tratti di un confronto tra due visioni individuali, e quindi parziali, questo scambio rappresenta un punto di osservazione metaforico significativo per riflettere sulla contemporaneità dell'educazione al design, dentro e fuori dall'Italia. Da una parte, la posizione di Lupton, oggi tra le figure più visibili nella discussione internazionale sui legami tra design, politica e femminismo; dall'altra, quella di Sonnoli, che riflette un approccio più legato alla tradizione autoriale e tecnico-pragmatica, focalizzato sull'apprendimento del mestiere e meno interessato alla dimensione politica della disciplina.

Questo episodio solleva dunque alcune domande: qual è la direzione giusta da prendere nell'educazione al design in Italia oggi? In che misura, nell'educazione al design in Italia, è possibile oggi rintracciare tracce di un approccio *outside in*, capace di interrogare criticamente la disciplina stessa secondo la prospettiva del *design politics*?

3.2 I curricula di design in Italia

In Italia i corsi di laurea in Design sono presenti in diciassette atenei³⁵: Università di Bolzano, Università di Camerino, Università di Ferrara, Iaad, Isia, Iuav, La Sapienza di Roma, Università di Napoli, Università di Palermo, Università di Perugia, Politecnico di Milano, Politecnico di Torino, Università di Sassari, Università di Bologna, Università di Firenze, Università di Genova e Università Vanvitelli.

Da una prima osservazione dei vari curricula in design, sia triennali che magistrali, presenti nelle diverse università si riscontra che il 41% degli atenei dispone di un'offerta formativa che si concentra esplicitamente, a partire dal titolo del corso di laurea, su tematiche ambientali e di innovazione sociale, riscontrando quindi quel tipo di critica che Mazé definisce di tipo *inside out*. Da qui in avanti per praticità chiameremo questi “corsi i.o.”. In particolare essi si concentrano in tre corsi triennali, dislocati nelle università di Camerino, Napoli e Firenze; e quattro corsi magistrali, rispettivamente nelle università di Bolzano, Napoli, Torino e uno che vede una convenzione tra l'università di Perugia e quella di Vanvitelli. Il restante 59% degli atenei, invece, offre una formazione che guarda alle classiche specializzazioni professionali, ossia il Design Industriale, del Prodotto, degli Interni, della Comunicazione, della Moda o dei Servizi, guardando a una formazione professionalizzante più improntata alla tecnica.

Allargando lo sguardo non ai curricula, ma ai singoli insegnamenti, al di là delle specializzazioni, si può osservare che il 60% degli atenei che ospitano corsi di laurea in design presenta almeno un insegnamento obbligatorio che, esplicitamente dal titolo e dalla descrizione nel manifesto degli studi, è categorizzabile nella tipologia *inside out*, concentrato quindi sull'utilizzo del progetto come mezzo per affrontare problematiche sociali, ambientali o politiche. Chiameremo questi, inve-

35. Analisi svolta sui manifesti presenti online per l'a.a. 2023/2024.

ce, “insegnamenti i.o.”. Partendo dai risultati emersi nello studio dello stato dell’arte nel secondo capitolo, si è visto quanto possa essere rischioso praticare una progettazione critica di tipo *inside out*, senza prima attivare un processo di decostruzione di tipo *outside in*, che metta in evidenza quindi quello che Keshavarz (2019) chiama *Design politics*, ossia le implicazioni politiche del design. L’analisi, pertanto, è andata poi a ricercare se nei corsi i.o. vi sia effettivamente traccia di singoli insegnamenti finalizzati a svolgere una critica di tipo *outside in*, ossia che offrano gli strumenti per svolgere una revisione situata e critica del design.

Andando ad osservare i piani di studio dei corsi i.o., quindi, solo due di questi presentano nell’offerta formativa insegnamenti transdisciplinari che sembrano guardare in questa direzione, seppur non in maniera completamente esplicita. In particolare nel corso magistrale in Eco-Social Design di Bolzano sono presenti due insegnamenti, indicati però come facoltativi: “Cultural anthropology”³⁶ e “Social studies of design”³⁷.

Il secondo caso è l’insegnamento obbligatorio di Antropologia e Etnografia³⁸ all’interno del corso magistrale in “Planet Life Design” delle due università in convenzione, l’università di Perugia e quella di Vanvitelli. L’analisi si è poi allargata ed è andata a ricercare tracce dell’approccio critico *outside in* in generale in tutti gli insegnamenti dei corsi di design, a prescindere dalla specializzazione curriculare. Il risultato dell’osservazione dei manifesti di studio degli anni curricolari 2022/2023 e 2023/2024, ha evidenziato la presenza di un solo insegnamento obbligatorio che risponde esplicitamente al quadro teorico di riferimento: l’insegnamento di “Antropologia per il Design” nel corso triennale in Design del Politecnico di Torino. Tra gli insegnamenti a scelta, invece, il Politecnico di Milano mette a disposizione dei corsi magistrali, in una lunga lista di insegnamenti facoltativi, il corso in “Design della Comunicazione e Culture di Genere”, che certamente, seppur facoltativo, guarda esplicitamente ad una revisione situata della disciplina del design, con una attenzione particolare al ruolo che il design della comunicazione ha nel rafforzare gli stereotipi di genere.

36. Cfr. <https://webservices.scientificnet.org/rest/uisdata/api/v1/coursedescriptions/82777>

37. Cfr. <https://webservices.scientificnet.org/rest/uisdata/api/v1/coursedescriptions/83173>

38. Cfr. <https://www.unipg.it/didattica/corsi-di-laurea-e-laurea-magistrale/archivio/offerta-formativa-2023-24?view=elencocorsi&idcorso=889&annoregolamento=2023&tab=INS&idins=277177>

Oltre a questi, si possono trovare altri insegnamenti che guardano all'antropologia e alla critica, ma non dichiarando intenzioni che coincidano esplicitamente con il quadro teorico di riferimento. L'Università di Bolzano, ad esempio, nel corso triennale di design, durante il primo anno, fa seguire un corso obbligatorio a scelta degli studenti tra "Antropologia culturale" o "Sociologia" o "Gestione startup". L'Università La Sapienza di Roma, invece, mette a disposizione tra i vari insegnamenti a scelta facoltativi per il corso magistrale in Service Design, l'insegnamento "Design Issue", incentrato su una preparazione critica in merito al design contemporaneo.

Confrontando i dati, quindi, sono stati identificati corsi i.o. per un 41% del totale degli atenei che offrono curricula in design in Italia. Inoltre è stato riscontrato che il 60% degli atenei che ospita almeno un corso in design presenta al proprio interno almeno un insegnamento i.o. di tipo obbligatorio.

Per contro, diversa è la situazione dell'approccio *outside in*. Da una lettura dei manifesti di studio pubblicati sui siti web dei diversi atenei, quindi, ci sono in tutta Italia solo due insegnamenti, di cui uno obbligatorio e uno facoltativo, che guardano esplicitamente ad una revisione critica del design certamente categorizzabili come *outside in*, concentrati al Politecnico di Torino e al Politecnico di Milano.

Di questa analisi va comunque tenuta in considerazione la parzialità dei dati emersi, che sono basati su informazioni ottenute tramite una ricerca quantitativa online sui siti ufficiali dei singoli atenei e che pertanto non possono tenere conto, ad esempio, dei temi annuali dei laboratori, o dell'esperienza pedagogica che le singole persone insegnanti mettono in atto nelle classi quotidianamente. Pertanto è presumibile che la percentuale di atenei che presentano insegnamenti incentrati su contenuti di tipo *inside out* possa variare di anno in anno, partendo, quindi, da quella che si può considerare la percentuale di riferimento, ossia il 60% del totale. Parallelamente analogia è la parzialità del dato che emerge sugli insegnamenti di tipo *outside in* in quanto i casi presi in considerazione sono stati scelti in base ad una descrizione scritta e riassunta online che, presumibilmente, non può riportare la complessità di quello che poi realmente accade nei contesti fisici. Per questo motivo è stato scelto di ampliare l'analisi attraverso l'apertura di un dialogo con docenti e studenti.

Al netto dei dati emersi, si può però certamente dedurre che l'educazione universitaria al design in Italia presenta un'impronta pre-

valentemente tecnica e orientata alla preparazione professionale degli studenti in funzione del mercato del lavoro. Si riscontra tuttavia una diffusione significativa del fenomeno critico di tipo *inside out* all'interno degli atenei nazionali, mentre risultano rare le manifestazioni di critica *outside in*.

3.3 In conversazione con i docenti

Per approfondire in chiave qualitativa il quadro emerso, è stato avviato un dialogo con alcune figure di riferimento nell'ambito dell'educazione al design, attraverso una serie di interviste a docenti attivi in contesti accademici italiani (ed europei). Il racconto che segue non restituisce fedelmente le trascrizioni, ma intreccia i passaggi più significativi emersi nel confronto con riferimenti bibliografici e riflessioni teoriche, nella forma di una narrazione critica.

Tra le voci raccolte figurano: Raimonda Riccini, professoressa ordinaria allo Iuav di Venezia, che ha dedicato numerose ricerche alla didattica del design a partire da una rilettura storica del pensiero di Maldonado, con il quale ha collaborato direttamente; Valeria Bucchetti, docente al Politecnico di Milano, che coordina il gruppo “Design della Comunicazione per le Culture di Genere” – una delle rare esperienze strutturate in Italia volte a integrare una prospettiva di genere nella formazione progettuale; Silvia Sfigliotti, docente presso Isia e UniRism, il cui lavoro esplora approcci educativi alternativi ai modelli canonici, ispirati a visioni critiche della pedagogia; e infine Silvio Lorusso, autore di numerosi contributi sul rapporto tra design, educazione e critica, artista, designer, assistant professor alla Lusófona University di Lisbona e tutor all’Information Design Department della Design Academy di Eindhoven.

Dall’analisi della letteratura e dalle riflessioni condivise durante le interviste emerge con chiarezza l’assenza, nel contesto accademico italiano, di un discorso filosofico strutturato sulla pedagogia del design (Furlanis, 2018a; Riccini, 2017). Una carenza che si traduce anche in una scarsa elaborazione critica della disciplina e delle sue modalità di insegnamento.

Raimonda Riccini, per spiegare questa problematica parte dal cercare di definire quale tipo di “scienziato” sia il designer. Riprendendo la definizione maldonadiana di *intellettuale tecnico*, la docente sotto-

linea come nella professione del designer risieda una duplice identità: tecnica e sociale. Riccini sostiene che nel corso del tempo il piatto di questa bilancia abbia iniziato a pendere più dalla parte tecnica, portando allo sviluppo di un'educazione al design di tipo prettamente pragmatico, finalizzata a sostenere uno sviluppo economico del Paese attraverso una progettazione tecnica. Sebbene l'obiettivo della crescita economica possa essere considerato importante, però, non può essere unico, ma deve essere urgentemente affiancato ad una formazione che dia strumenti critici per affrontare quello stesso mercato e la complessità in cui è inserito (Riccini, 2017, p. 24).

Valeria Buccetti rimanda la questione della propensione alla tecnica nella formazione universitaria italiana del design, all'intrecciarsi del percorso della disciplina del design a livello accademico con altre discipline di natura, appunto, più tecnica. I corsi di design in Italia si sono formati all'interno di contesti nazionali con storie vincolate alle ingegnerie e all'architettura. Queste relazioni hanno inevitabilmente spostato, in Italia, la priorità verso una dimensione più tecnica della disciplina e del suo insegnamento. Parallelamente Buccetti riprende il discorso di Riccini e osserva quanto sia sempre più presente, nel contesto formativo, un legame acritico della disciplina con il mondo del marketing e delle industrie.

Lo scopo educativo nelle università del design in Italia si è spostato:

Anziché formare figure pensanti, e quindi dotate di pensiero critico, veniamo chiamati a formare e valutare in funzione della capacità di persone che rispondano a esigenze di mercato. Fintanto che l'obiettivo centrale sarà questo in maniera preponderante, critica e tecnica non potranno stare insieme in un percorso formativo unico. Perché questo unico obiettivo va ad attaccare la lucidità di creare un percorso culturale oltre che professionalizzante. Credo che in questo senso ci sia una forte necessità di spostamento di asse. Qual è il ruolo dell'educazione per il designer? Che ruolo ha e deve avere il designer? (Buccetti, comunicazione personale, 2023)

Silvia Sfigliotti sottolinea quanto il rispondere alle richieste di mercato come principale, se non unica, missione formativa, significhi aderire al sistema economico vigente, senza offrire possibili modelli alternativi. Un sistema che corrisponde, osservando il contesto disciplinare e lavorativo del design, ad una realtà estremamente precaria:

Significa pensare che noi possiamo continuare a formare persone perché domani trovino un posto di lavoro quando poi in realtà loro per anni vanno da un tirocinio mal pagato a un altro tirocinio mal pagato prima di trovare una cosa che corrisponda a quello che forse vorrebbero fare, senza offrire loro modelli alternativi. (Sfliotti, comunicazione personale, 2023)

Silvio Lorusso identifica due visioni opposte nel contesto educativo del design a livello europeo: una orientata alla preparazione professionale e all'inserimento nel mondo del lavoro, circoscrivibile ad esempio al caso italiano, e una opposta, di orientamento critico-speculativo, che si proclama più nobile ed etica, proponendo il design critico come mezzo per sovvertire il sistema capitalista come obiettivo centrale (identificando questa seconda visione con il fenomeno nord-europeo dei numerosi curricula basati su un approccio “critico” ispirato alle teorie di Dunne e Raby). Egli in maniera provocatoria definisce questi due poli in questo modo:

On the one side there is a few years-long internship, on the other a leisurely Arcaadia. (Lorusso, 2018, p. 250)

Il rapporto tra l'educazione universitaria al design e il sistema economico dominante rappresenta una complessità strutturale che, come già accennato nel primo capitolo, ha accompagnato la disciplina fin dalle sue origini istituzionali. In questa sede, tale nodo riemerge nelle riflessioni di Raimonda Riccini, che sottolinea come uno dei principali ostacoli all'integrazione del design nelle università italiane sia stato proprio il timore che esso si configurasce come una pratica eminentemente funzionale al sistema capitalista, poco compatibile con l'orizzonte critico della tradizione accademica. Questo ritardo rende il lavoro di ricerca accademica nell'ambito disciplinare del design in Italia oggi ancora molto giovane. Giovinezza che, come dichiarano nelle interviste sia Riccini sia Bucchetti, può essere definita come ulteriore causa della mancanza di una riflessione filosofica e critica sostanziale sull'insegnamento al design in Italia oggi.

Inoltre, se si può riscontrare, nel corso degli anni, un processo di graduale cambiamento dell'educazione al design in Italia, ad esempio con l'inclusione di tematiche anche sociali e ambientali, questo processo di trasformazione ha però visto, secondo Giuseppe Furlanis (2018), un graduale rallentamento, determinato da una sempre maggiore burocratizzazione dell'istituzione universitaria italiana.

Ci si è soffermati quindi sempre più sugli stessi modelli pedagogici, concentrati su tecnicismi e specialismi e con una assenza di trasformazione che guardasse, invece, ai cambiamenti e alle necessità storiche e politiche contemporanee. Un cambiamento che Furlanis sostiene dovrebbe essere invece urgente, guardando alla complessità che caratterizza la nostra epoca: problematiche sociali, ambientali, perpetuate da una sempre maggiore globalizzazione dei mercati e dallo sviluppo e democratizzazione delle tecnologie (Bucchetti, comunicazione personale, 2023; Furlanis, 2018, p. 105).

Dalla letteratura e dalle interviste svolte si riscontra quindi una condivisa necessità di colmare una mancanza, quella di una trasformazione educativa che risponda alla complessità politica e sociale esterna. Una risposta che si attivi attraverso l'apertura di uno sguardo critico nei confronti dello status quo.

Un primo passo verso questo processo è la presa di consapevolezza del fatto che il design, come qualsiasi altra disciplina, opera all'interno di un canone culturale e sociale. Un lavoro che Bucchetti prova a svolgere nelle lezioni del corso in Design della Comunicazione per le Culture di Genere. La docente racconta che uno degli esempi più semplici e lampanti per portare agli occhi degli studenti concretamente il problema, sia l'osservazione delle fonti bibliografiche nell'ambito del design: una letteratura costituita da generazioni di autori maschi.

Discorso che si può ampliare anche ad altre categorizzazioni, oltre alla questione di genere. Da dove provengono le fonti sottoposte come bibliografia nei corsi di design? Quale identità culturale e politica rispecchiano? Quanto tutto questo rafforza un canone, degli stereotipi o delle oppressioni?

Silvia Sfigliotti osserva in particolare quanto questo si possa ritrovare ad esempio nell'insegnamento della storia del design, nello specifico quella del design grafico. La storia potrebbe essere raccontata in diversi modi, scegliendo protagonisti differenti. Quella che quindi canonicamente viene insegnata è una possibile storia, che riporta un modello preciso. La questione del modello, però, è personale. Sfigliotti ritiene che la possibilità di scegliere chi prendere a modello, ad esempio, per trarre ispirazione nel proprio futuro progettuale, è estremamente soggettiva. Pertanto dovrebbe essere compito della formazione insegnare la storia non attraverso i nomi dei grandi maestri canonici, ma presentando un'apertura a modelli differenti. Quando questo non succede e si presenta il racconto di un'unica storia possibile si innesca una chiusura verso possibili sperimentazioni altre, riflessioni critiche e personali.

La storia spesso viene usata come strumento di oppressione. (Sfigliotti, comunicazione personale, 2023)

Questo si relaziona con quella che dovrebbe essere la necessaria presa di consapevolezza, da parte di chi insegna, del ruolo di potere che ha sulla classe. Sfigliotti sostiene che l'insegnamento, in generale, dovrebbe quindi essere sempre affiancato da una riflessione critica, da parte dell'insegnante, sulla propria posizione di privilegio/potere. Un processo autocritico molto difficile da svolgere dal momento che non esistono spazi di condivisione e confronto critico tra chi insegna e manca, più in generale, un dibattito approfondito sulla pedagogia del design in Italia. Un problema, quindi, anche istituzionale.

Silvio Lorusso nel corso dell'intervista osserva quanto in Italia, rispetto all'estero, sia assente un discorso critico di revisione della disciplina e del suo insegnamento, identificando questo fenomeno in un discorso generazionale.

È una questione di gestione di potere, e il potere tutto sommato ancora oggi è molto sbilanciato su una generazione che non è né la mia, né quella che viene dopo. Per chi lavora nell'istituzione universitaria italiana ed è nell'età cosiddetta *millennial*, l'atto di critica istituzionale rappresenta un fattore di rischio. Essendo in quella fase intermedia della propria carriera, si ha la speranza di entrare a tutti gli effetti a lavorare nell'istituzione, di avere una posizione stabile. (Lorusso, comunicazione personale, 2023)

La produzione di ricerca e messa in pratica della ricerca dipende strettamente dal sistema istituzionale che ospita, finanzia e supporta quella ricerca. È quindi molto difficile, sostengono Lorusso e Sfigliotti, che una persona tra i venticinque e i quarant'anni, che svolge quindi un contratto di ricerca o un dottorato, si ponga in maniera troppo radicale e addirittura conflittuale rispetto alla disciplina e all'istituzione nella quale sta tentando di inserirsi professionalmente con fatica. Questo comporta inevitabilmente buchi tematici più critici nella produzione di ricerca scientifica e causa quindi un rallentamento di quello che potrebbe essere invece un processo di messa in discussione dello status quo e del canone vigente.

Guardandola da questo punto di vista, la differenza rispetto all'estero sta quindi anche nell'impostazione burocratica della carriera universitaria. Se in Italia, come accademici, si è spesso affiliati a una sola istituzione, e quindi tutte le relazioni sono legate al sistema

di potere della struttura di quell’istituzione, all’estero spesso si trova la situazione opposta: «I docenti sono molto spesso sotto i quaranta, e non sono strettamente legati ad un’unica istituzione, quindi hanno meno da perdere. Per farti un esempio, io nei sei anni che ho vissuto in Olanda ho insegnato in più di cinque scuole diverse» (Lorusso, comunicazione personale, 2023).

Lorusso sostiene che in Italia ci sia quindi un forzato eccesso di fiducia nelle istituzioni, citando l’*ottimismo crudele* di cui parla Lauren Berlant³⁹, una speranza che definisce «nociva». Aspetto non nuovo, già toccato in passato da Giancarlo De Carlo nella sua “Piramide rovesciata” proprio in riferimento alle questioni sollevate dai movimenti studenteschi universitari di allora, con la netta differenza però che oggi la contestazione e il dibattito politico studentesco siano praticamente assenti nelle università italiane del design. Mancanza che indubbiamente agevola un’attitudine ad accettare un insegnamento di tipo acritico. Un’accettazione, afferma Sfigliotti, certamente favorita da una mancanza di spazi informali e stimoli che offrano occasioni di dibattito critico e di presa di posizione da parte di chi studia.

In un’epoca in cui l’educazione promuove sempre più un approccio imprenditoriale radicato nella responsabilità personale e quindi nella colpevolezza individuale, le forme di resistenza collettiva diventano più che mai necessarie. (Lorusso, 2018, p. 250)

Lorusso ritiene però che sia ideologicamente sbagliato pensare che l’Italia sia in una situazione di “ritardo” rispetto al tema critico, che è indubbiamente diventato trend in molti contesti esteri e che «si sviluppa lungo una sorta di asse tra Stati Uniti, UK, Olanda, per poi acquistare prominenza anche in Germania e nel Nord Europa» (Lorusso, comunicazione personale, 2023). Chiamarlo “ritardo” significherebbe partire dal presupposto che quella sia una tappa futura obbligata anche per l’Italia, con il rischio di tendere acriticamente e superficialmente a incorporare la questione più “avanzata” che si vede in una scuola o in un’istituzione all’estero, senza realmente analizzarla, digerirla e ricondurla alla propria realtà.

Riccini riconduce il fenomeno di attuale staticità dei modelli pedagogici del design in Italia, alla mancanza di una prassi di aggiornamento e formazione del personale docente di design: «In Italia si

39. Berlant, L. G. (2011). *Cruel optimism*. Duke University Press.

pretende oggi di sapere già tutto sulla formazione del designer, mentre sul design si sa sempre meno. (...) Nelle nostre università vige un abissale e presuntuoso fai-da-te, avulso dal dibattito internazionale sulla pedagogia» (Riccini, 2017, p. 22). Questa trasformazione, però, afferma Riccini durante l'intervista, deve sì realizzarsi attraverso un aggiornamento e studio delle pratiche pedagogiche esistenti nella contemporaneità fuori dall'Italia, ma non deve trasformarsi in una rincorsa ad una replica superficiale e non ragionata di queste, cosa che invece sembra spesso accadere, portando a complessità e problematiche ulteriori.

Il rischio di mettere in pratica certi approcci critici, senza prima analizzare criticamente, approfondire e contestualizzare, ci rimanda alle problematiche emerse nel secondo capitolo, sul mettere in pratica metodologie di tipo *inside out*, senza prima attivare una critica situata e *outside in*.

Riccini porta poi come particolare esempio italiano l'introduzione sfrenata della tematica ambientale nei laboratori di design. Un fenomeno che la docente definisce come fine a se stesso perché trattato superficialmente, dato che privo dell'apertura di un reale dibattito politico e di una discussione più complessa in merito, ad esempio, alle cause sistemiche che danno vita al problema.

È che queste questioni dovrebbero essere dei prerequisiti. La sostenibilità non dovrebbe essere oggetto di un corso di studi, dovrebbe essere un prerequisito oggi del designer e del pensiero del design. E forse è anche prudente che non sia così perché non siamo abbastanza maturi perché sia diventato un prerequisito. (Riccini, comunicazione personale, 2023)

Valeria Bucchetti, guardando alla propria esperienza di docente del corso in Design della Comunicazione per le Culture di Genere presso il Politecnico di Milano, definisce l'esperienza di tale corso come una risposta immediata ad un'urgenza stringente, ossia quella di sottolineare quanto il design della comunicazione si sia reso complice nella perpetuazione e nel consolidamento di stereotipi e bias di genere. Un corso a scelta, quello di Milano, che la docente stessa si augura possa cessare di esistere in un futuro prossimo, sperando che l'abbattimento degli stereotipi di genere, come altre questioni, possa essersi trasformato in un prerequisito dato per assodato in fase progettuale. Bucchetti sostiene che dovrebbero però permanere un corso più generale sulla responsabilità sociale del designer e sulle implicazioni politiche del fare design o anche un ap-

proccio formativo che in maniera permanente e trasformativa si evolva con il mutamento della complessità politica e sociale esterna.

Ma come farlo? Come arrivare a far sì che questa consapevolezza critica rispetto al progetto e alle sue implicazioni politiche diventino in futuro prerequisiti, o come creare un approccio formativo che guardi criticamente alla complessità sociale e politica costantemente cangiante?

Riccini aggiunge che uno dei rischi che porterebbe con sé il seguire superficialmente il trend critico estero, sia inoltre quello di allontanarsi dalla pratica progettuale. La docente sostiene sia necessario approssiarsi alla critica, alla riflessione teorica, politica e filosofica del design in maniera approfondita proprio per la necessità di renderla applicabile realmente all'atto del progettare. Al contrario il rischio sarebbe quello di perdere in un atteggiamento nichilista, dal quale lo stesso Tomás Maldonado metteva in guardia⁴⁰.

Diventa quindi necessario, secondo Riccini, aprire un nuovo e duplice sguardo pedagogico, il primo finalizzato a insegnare a progettare, inteso come atto più pragmatico, e il secondo a insegnare a pensare criticamente, per generare una consapevolezza critica sul ruolo del progettista e del progetto nel mondo.

Il dilemma riguarda proprio le strategie per raggiungere questi obiettivi, intanto separatamente, ma facendo in modo che finiscano per coincidere (Riccini, 2017, pp. 24, 25).

Un binomio, quello della distinzione tra tecnica e critica, quindi, che non dovrebbe essere considerato, appunto, binomio, dal momento che la pratica del design dovrebbe portare con sé parallelamente sia la tecnica che la critica come fattori che generano un'identità professionale e culturale completa. Guardando a questo dualismo, Lorusso descrive inoltre quanto, nella sua esperienza di docente nei contesti esteri sopra citati, dove l'approccio critico è stato totalmente interiorizzato dall'istituzione educativa, la critica sia diventata il requisito principale richiesto, al punto da diventare spesso critica neutralizzata. Perché effettivamente è questo che molto spesso accade: la critica viene neutralizzata all'interno dell'istituzione e quindi non è critica reale, certo è una palestra di riflessione, ma sicuramente in maniera edulcorata e purificata, nascondendo quelle che sono le questioni realmente critiche (Lorusso, comunicazione personale, 2023).

40. Maldonado, T. (2010). *Arte e artefatti. Intervista di Hans Ulrich Obrist*. Feltrinelli.

Questo tema solleva la delicata questione di come – e quanto – l’istituzione accademica possa effettivamente ospitare o esercitare pratiche di critica e autocritica. Una riflessione che richiama le controversie emerse nell’analisi dello stato dell’arte nel secondo capitolo. Se, infatti, nei casi in cui la critica viene attivata all’interno dell’istituzione si corre il rischio che essa venga neutralizzata, assorbita e depotenziata dal sistema stesso che intende mettere in discussione, il contesto italiano appare distante persino da questa dinamica: l’educazione al design in Italia manca quasi del tutto di una riflessione critica e politica strutturata. Una condizione che finisce per consolidare un canone, una norma, che al contrario andrebbe oggi analizzata e messa in discussione. Come potrebbe – e dovrebbe – muoversi, allora, il contesto italiano? Posto che questo vuoto, riprendendo Lorusso, non debba essere concepito superficialmente come un “ritardo” rispetto all’estero, e, riprendendo Riccini, non debba essere approcciato con una sterile rincorsa alla riproduzione di modelli esteri, forse si può provare a concepire questa situazione di mancanza italiana come una fase stazionaria vantaggiosa, in quanto permette di analizzare criticamente e contestualizzare ciò che sta accadendo fuori, per provare a comprendere cosa sarebbe utile eventualmente fare nel nostro contesto.

3.4 Voce a studentesse e studenti

Il contesto universitario del design è costituito da una parte dal personale che produce ricerca e progetta percorsi formativi, dall’altra da chi studia: persone non solo da formare, ma che rappresentano il futuro della disciplina e della società. L’analisi ha voluto approfondire anche il pensiero e le percezioni degli studenti sul tema, proprio per dare un peso equo ad entrambe le entità che vivono l’università.

Per l’ascolto degli studenti si è condiviso un questionario a livello nazionale ed è stata svolta, parallelamente, un’attività laboratoriale poi evoluta in focus group con un campione di studenti al primo anno del corso magistrale in Design del Prodotto e dell’Evento dell’Università di Genova. Si procederà qui prima con il racconto del questionario e poi dell’indagine ristretta al territorio di Genova.

3.4.1 Il questionario

Il questionario ha raccolto centouno risposte, da persone che studiano o hanno studiato design in un contesto universitario italiano. Pur trattandosi di un campione limitato e non rappresentativo della totalità della popolazione accademica nazionale, i dati raccolti offrono uno spaccato utile e diversificato, che consente di avviare alcune riflessioni sulla composizione del corpo studentesco in termini di percorsi formativi, provenienze istituzionali e identità sociali.

Per quanto riguarda il percorso di studi, il campione è composto principalmente da persone attualmente iscritte a corsi di laurea triennale (32,3%) e magistrale (31,3%), seguite da chi ha già conseguito una laurea triennale (15,6%) o magistrale (20,8%) in design. Questo suggerisce una partecipazione ampia da parte di persone ancora coinvolte nel percorso formativo, ma anche una buona presenza di chi ha già concluso gli studi, portando quindi uno sguardo retrospettivo. La provenienza universitaria del campione è distribuita tra diverse istituzioni: tra le più rappresentate troviamo l'Università di Genova (30,2%), il Politecnico di Milano (28,1%), l'Isia (14,6%), e il Politecnico di Torino (10,4%), a cui si affiancano in misura minore altri atenei pubblici italiani, tra cui lo Iuav di Venezia, le università di Ferrara, Bologna, Palermo, Camerino, Udine, Calabria, Pavia, Bari, La Sapienza di Roma, Sassari, Napoli, Cagliari, Firenze, Frosinone, Bolzano. Questa distribuzione, seppur sbilanciata verso alcune realtà territoriali e istituzionali, restituisce una certa eterogeneità e permette di intercettare voci provenienti da differenti modelli formativi.

Sul piano delle identità di genere, il campione è composto in prevalenza da donne cisgender (62,5%), seguite da uomini cisgender (18,8%). Sono presenti anche persone non binarie (7,3%) e transgender (2,1%). È interessante notare che l'8,3% ha scelto di non specificare il proprio genere, segnale dell'esigenza di spazi non normativi anche nei contesti educativi. Rispetto all'orientamento sessuale, la maggioranza si identifica come eterosessuale (78,1%), ma sono presenti anche soggettività LGBTQIA+: il 12,5% si identifica come lesbica, bisessuale, pansessuale o asessuale, e il 3,1% come maschio gay, mentre altri rispondenti hanno preferito non attribuirsi alcuna etichetta o non precisare. Per quanto riguarda le origini geografiche, la grande maggioranza delle risposte proviene da persone nate e cresciute in Italia (90,6%), mentre il restante 9,4% si distribuisce tra Europa, Nord America, Sud America, Africa e Asia, con alcuni casi di origini miste. Infine, il dato relativo al-

la disabilità indica che il 99% del campione non si identifica come persona con disabilità. Solo una minima percentuale (1%) ha segnalato una condizione di disabilità, tra il 50% e il 100%.

La scelta di analizzare il campione tenendo conto delle diverse caratteristiche identitarie non è casuale, ma risponde alla necessità di osservare l'esperienza educativa da molteplici prospettive di privilegio e marginalità. Le categorie identitarie proposte nel questionario, riprendono le categorizzazioni usate nella *positionality wheel* di Lesley Ann Noel (2018), e nella *power wheel* elaborata dal Canadian Council for Refugees⁴¹, strumenti che consentono di sistematizzare e riflettere sulle diverse dimensioni del privilegio e del potere.

La prima parte del questionario si è focalizzata proprio sull'indagine dell'identità delle persone compilatrici. Per ciascuna risposta è stata svolta un'analisi parallela finalizzata a individuare se e come, in base alle proprie caratteristiche identitarie, le persone abbiano subito discriminazioni o oppressioni durante la propria esperienza universitaria. Questa impostazione metodologica si ispira ai principi della pedagogia critica e femminista, secondo cui è necessario innanzitutto riconoscere le strutture di potere e le conseguenti forme di oppressione presenti nella classe e, più in generale, nel processo educativo. Le teorie critiche e femministe, pertanto, costituiscono non solo un quadro interpretativo, ma anche un metodo di analisi.

Dall'analisi delle risposte alla prima parte del questionario si deduce innanzitutto la presenza, seppur non prevalente ma significativa, di episodi di discriminazione e oppressione legati a diverse categorie identitarie, quali genere, disabilità, provenienza e colore della pelle. Tali fenomeni, emerge dal questionario, si manifestano in contesti differenti, dal rapporto studente-docente alle interazioni tra pari, fino alla fase di assegnazione, realizzazione e valutazione degli incarichi progettuali scolastici. Questi dati evidenziano e confermano una generale carenza di sensibilizzazione e preparazione, da parte dell'istituzione nel suo complesso, riguardo a tematiche di inclusione della diversità e di contrasto alle discriminazioni. Tale insufficienza si manifesta sia sul piano metodologico, nell'approccio adottato dalla comunità accademica, sia su quello strutturale, con la quasi totale assenza di spazi dedicati alla formazione su questi temi o di servizi di supporto psicologico.

Pur non rappresentando la maggioranza delle risposte, le percentuali relative ai fenomeni discriminatori sono comunque significative e testi-

41. Cfr. <https://ccrweb.ca/en/anti-oppression>

moniano la presenza concreta di una problematica rilevante. Si tratta di un problema che non interessa esclusivamente il contesto educativo del design, né tantomeno solo i luoghi di formazione, ma che riflette più in generale una complessità culturale e politica propria del sistema sociale contemporaneo, all'interno del quale l'istituzione universitaria si trova ad operare.

Un ulteriore elemento che emerge dal questionario riguarda il prevalere, nella maggior parte delle esperienze raccontate dagli studenti, di pratiche di educazione depositaria. In tali situazioni il docente si limita a trasferire il proprio sapere agli studenti, concepiti come contenitori passivi da riempire.

Per quanto concerne invece le modalità relazionali in classe, le parole più ricorrenti che le persone hanno scelto per descrivere le proprie esperienze sono “competizione” e “collaborazione”, termini che appaiono in un certo senso ossimorici. Questa contraddizione può essere spiegata, in via deduttiva, dal fatto che molti laboratori sono strutturati suddividendo la classe in piccoli gruppi di lavoro, nei quali gli studenti sono chiamati a collaborare. Tuttavia, parallelamente si sviluppa una forte competizione tra questi gruppi, dovuta al fatto che la valutazione finale dei progetti avviene confrontando gli artefatti prodotti dai singoli gruppi, anche se spesso in modo implicito. Ciò innesca automaticamente dinamiche competitive all'interno della classe.

Procedendo con il questionario, si è passati poi ad indagare quella che è la percezione della disciplina: un invito a riflettere sull'esperienza formativa, esplorando sia i contenuti didattici sia il vissuto soggettivo di chi ha attraversato tali percorsi.

Questa fase di indagine ha fatto emergere in generale una conferma. Sebbene il design venga considerato dagli studenti come una disciplina sfaccettata, non solo tecnica e legata al mondo del marketing, ma anche come un'attività di tipo culturale e sociale, si riscontra una carenza di lavoro nei contesti formativi su quella che è la relazione del design con le tematiche sociali e politiche. Si riscontra una mancanza generalizzata di lavoro sul tema della responsabilità di progetto, e sul ruolo che i pregiudizi e l'identità culturale e sociale svolgono rispetto all'attività di progettare. Aspetti che, sebbene vengano riconosciuti come importanti e urgenti dagli studenti, vengono però segnalati, in base alle loro esperienze soggettive, come non presenti, o presenti molto poco, nel percorso formativo al design in Italia.

3.4.2 Un'educazione desiderabile per studentesse e studenti di design

Il Laboratorio di Comunicazione Visiva del corso di laurea magistrale in Design del Prodotto e dell'Evento del Dipartimento di Architettura e Design dell'Università di Genova è stato chiamato a partecipare al progetto nazionale “La Scuola del Non Sapere”⁴² con un laboratorio sperimentale sull'ampio e astratto concetto della *non conoscenza*. Si è quindi deciso di rendere l'esperimento, a facoltativa partecipazione degli studenti, occasione di riflessione collettiva su qualcosa di intangibile e non conosciuto: il futuro dell'educazione al design.

Lo svolgimento del laboratorio verrà descritto nel quarto capitolo; ciò che però è emerso di interessante ai fini dell'analisi, sono i risultati delle fasi di scambio e dibattito attivate in classe, immaginando insieme un possibile futuro dell'educazione al design, un processo che ha inevitabilmente messo a fuoco necessità che provengono dall'esperienza educativa attuale.

Partendo da una condivisione di riflessioni, necessità e desideri, la classe ha attivato un processo di fabulazione collettiva per immaginare un futuro possibile e desiderabile dell'educazione al design. Un'evoluzione che, secondo il gruppo, permetterebbe alla disciplina di crescere in direzione più giusta ed etica. Il confronto si è incentrato inizialmente su una riflessione di tipo valoriale: nell'immaginare un'educazione più inclusiva e consapevole delle problematiche contemporanee, la classe ha scelto di mettere al centro concetti come comunità, responsabilità etica, cura, empatia e pensiero critico. Questi valori, nel corso del processo immaginativo, si sono concretizzati in proposte riguardanti l'organizzazione, i metodi e i contenuti dell'insegnamento.

La visione emersa dal lavoro collettivo della classe immagina un futuro dell'educazione al design radicalmente trasformato, in cui la formazione progettuale si intreccia con una forte apertura transdisciplinare. In questo scenario, il design dialoga con saperi come l'antropologia, la politica, la biologia, per costruire una conoscenza più etica, critica e multispecie. Il senso di cura – verso gli individui, le comunità e le altre forme di vita – diventa il fondamento stesso della progettazione, che

42. Cfr: <https://www.institutfrancais.it/milano/scuola-del-non-sapere>

non può più prescindere da una riflessione sulle proprie implicazioni, potenzialità e limiti. I luoghi dell'apprendimento si aprono così a nuove contaminazioni: saranno abitati da soggettività provenienti da campi disciplinari diversi, generando uno scambio di saperi plurali e dialogici. In quest'ottica, il curriculum si espande immaginando nuove materie "fantastiche", come la progettazione di linguaggi visivi per comunicare con tutte le forme di vita, la progettazione biologica o l'etica della comunicazione inter-specie. L'educazione al design, inoltre, non viene più pensata come esperienza confinata all'università, ma come un percorso che dovrebbe iniziare fin dai primi cicli scolastici, con l'obiettivo di coltivare una consapevolezza critica e culturale nei confronti del progetto sin dalla giovane età. Anche lo spazio educativo viene ripensato in chiave ibrida. A partire dal riconoscimento che l'esperienza personale e quotidiana costituisce parte integrante della formazione, gli studenti immaginano un'educazione non più limitata all'aula, ma estesa a luoghi extra-istituzionali e radicati nella realtà. Un'educazione capace di accogliere le marginalità, flessibile, informale e ancorata al vissuto.

Parallelamente, la presenza sempre più pervasiva della tecnologia nel quotidiano rende inevitabile una dimensione educativa anche digitale. In questo futuro, prende forma un metaverso didattico basato sull'*open source*: uno spazio accessibile, modificabile da differenti contesti e attraversato da culture diverse. Un ambiente che mira ad abbattere barriere geografiche e culturali, regolato da un'etica condivisa fondata su inclusione, rispetto, cura e senso di comunità. La gestione di questo spazio, online e offline, richiederà un'attenta attività di facilitazione e la costruzione di un regolamento per un uso consapevole e collettivo. Attraverso questa dimensione ibrida, l'educazione potrà valorizzare le esperienze personali, relazionali e locali nella dimensione offline, mantenendo al contempo un dialogo costante con altre culture e prospettive attraverso l'online. Un ulteriore elemento di riflessione ha riguardato il linguaggio utilizzato nel contesto educativo, che viene immaginato come pienamente inclusivo delle diverse identità e culture, anche con il supporto delle tecnologie intelligenti. Infine, si delinea una trasformazione profonda della figura docente. Il docente tradizionale cede il passo a un ruolo di guida facilitatrice: non più un'autorità impositiva, ma una figura che accompagna, stimola, ascolta. In questo nuovo assetto, l'insegnamento diventa un'esperienza condivisa di cura e apprendimento reciproco. La classe, intesa come comunità orizzontale, è composta da studenti e guide che crescono insieme attraverso il dialogo e il rispetto.

3.4.3 Cosa emerge

I due percorsi di indagine – il questionario nazionale e l’esperienza laboratoriale a Genova – offrono uno spaccato complementare e profondamente significativo. Da un lato, i dati emersi dal questionario restituiscono un quadro fatto di contraddizioni, criticità e richieste implicite di trasformazione: uno spazio educativo ancora segnato da logiche verticali, pratiche valutative competitive, scarsa sensibilità verso le diversità e poca presenza di discorsi critici sul ruolo politico e culturale del progetto. Dall’altro, l’immaginazione collettiva attivata nel laboratorio genovese ha rivelato desideri e possibilità che abitano già oggi l’orizzonte delle nuove generazioni di designer: una richiesta chiara di spazi educativi più etici, inclusivi, orizzontali, ibridi, capaci di intrecciare sapere tecnico e pensiero critico.

Non si tratta semplicemente di opporre uno scenario negativo a uno auspicabile. Piuttosto, queste due letture compongono un’unica narrazione stratificata: quella di una formazione che, pur faticando ad accogliere istanze trasformative, contiene già in sé le tensioni e le energie che potrebbero guidare il cambiamento. Raccogliere e valorizzare queste voci, ascoltare chi abita oggi i luoghi della formazione, è forse il primo passo per immaginare – e costruire – un’educazione al design capace di interrogarsi, decentrarsi e prendersi cura del mondo che contribuisce a progettare.

3.5 L’università di design è pronta al cambiamento?

Il quadro che emerge da questa analisi è complesso, articolato da elementi tra loro intrecciati: da un lato una formazione prevalentemente tecnica, orientata alla preparazione professionale e priva di un confronto strutturato con la dimensione critica e politica del progetto; dall’altro la presenza di segnali che indicano un’esigenza diffusa di trasformazione, sia tra chi insegna che tra chi studia.

Dalle interviste e dai dati raccolti emerge una mancanza strutturale di riflessione condivisa e filosofica sulla pedagogia del design in Italia. Questo dato, insieme alla mancanza di spazi istituzionali di confronto, produce un sistema educativo che tende a riprodurre modelli consolidati, spesso poco inclusivi e scarsamente aggiornati ri-

spetto alla complessità contemporanea. Le pratiche critiche di tipo *inside out* sono sempre più presenti, ma raramente accompagnate da un lavoro preliminare di revisione teorica e politica della disciplina, in senso *outside in*. Questo scollamento rischia di rendere alcune esperienze parziali o addirittura contraddittorie.

Le parole raccolte dalle persone intervistate e le voci degli studenti restituiscono l'immagine di un contesto educativo che fatica a mettersi in discussione, ma nel quale esistono anche consapevolezze e desideri che potrebbero rappresentare le basi per un cambiamento reale.

Raimonda Riccini (2017) chiede provocatoriamente: «Siamo pronti al cambiamento?», e forse la risposta non è univoca. Ma è da questa domanda che, inevitabilmente, occorre ripartire.

4. Per un'altra educazione al Design in Italia

Lo studio dello stato dell'arte, affrontato nei primi due capitoli, ha evidenziato come un modello pedagogico non possa essere concepito semplicemente come un insieme di metodologie e contenuti. Deve, piuttosto, inserirsi in un quadro più ampio: quello che Tomás Maldonado definiva *filosofia dell'educazione*.

Non può esistere educazione senza filosofia dell'educazione, cioè senza una teoria capace di finalizzare e, pertanto, intenzionalizzare, l'attività dell'educatore. (Maldonado, 1959, p. 9)

Una filosofia, tuttavia, che non può essere fissa o dogmatica, ma deve restare sempre aperta alla trasformazione:

L'educazione potrà definire il proprio obiettivo nel modo più pregnante possibile; d'altra parte, però, questo obiettivo non dovrà essere stabilito in modo definitivo. Il modello che ne risulta sarà dunque verificabile ed afferrabile in ogni momento, ma in ogni momento correggibile e trasformabile. (Maldonado, 1959, p. 5)

Alla luce di quanto emerso nei capitoli precedenti, diventa evidente l'urgenza di riaprire un dibattito pubblico e condiviso, all'interno delle università di design italiane, attorno alla filosofia dell'educazione nel design. Parallelamente, si è delineata una seconda urgenza: la necessità di introdurre una revisione critica e politica della disciplina stessa, attraverso la prospettiva che guardi al concetto di *design politics* (Keshavarz, 2019). Una dimensione, quest'ultima, che non rappresenta un elemento estraneo al pensiero pedagogico progettuale, ma che anzi si può ritrovare

nell'idea originaria di educazione al design in Italia, come ricostruito nella lettura del pensiero di Maldonado nel primo capitolo.

In sintesi, emergono due macro-direzioni su cui è necessario agire:

- la riapertura, nel contesto accademico italiano, di una riflessione condivisa sulla filosofia dell'educazione al design;
- l'apertura, all'interno della formazione, di uno sguardo critico e politico sul design come pratica culturale e situata.

Queste due esigenze, intrecciate, non possono condurre alla definizione di un nuovo modello educativo codificato, né verso la compilazione di un elenco di metodi da applicare. Non un toolkit, non un prontuario di metodi, ma una traccia aperta: un invito a immaginare l'educazione al design in Italia come un campo in cui la critica possa diventare pratica e in cui l'incertezza non venga temuta, ma accolta come risorsa trasformativa. Non si pretende quindi, in questo testo, di "risolvere" una questione tanto complessa quanto sistemica con una ricetta predefinita. Anzi, sarebbe profondamente incoerente con i presupposti teorici di questa ricerca immaginare che un cambiamento profondo possa emergere da una proposta prescrittiva o standardizzata.

Ciò che prende forma in questo capitolo è, invece, una traccia aperta: un tentativo di innescare un discorso finalizzato ad immaginare un'educazione alternativa al design in Italia. Una visione non totalizzante, ma situata e consapevolmente parziale; non definitiva, ma pensata come innesco per un processo che, per essere efficace, deve necessariamente essere collettivo, e svilupparsi nel tempo attraverso dialogo, confronto, pratica, ulteriore ricerca e revisione. È proprio quindi nel suo non voler essere un modello chiuso che questa proposta trova forza: si configura come uno spazio che vuole aprire un dibattito complesso da abitare, mettere in discussione e modificare.

(...) forse la strada per la sopravvivenza non è in un progetto adeguato, coeso, strutturato, razionale, ma nell'accettazione dell'incompiutezza di qualsiasi progetto (educativo, progettuale, di nuovi mondi) che, come la nostra zoppicante sopravvivenza come scuola, potrebbe rivelare aperture di continuità e trasformazione. (Anastassakis & Martins, 2022, p. 217)

La proposta che segue si ispira a ciò che Danah Abdulla e Pedro J. S. Vieira de Oliveira (2022) definiscono *minor gestures*: piccoli gesti capaci, se praticati nel tempo con costanza e consapevolezza, di produrre un cambiamento reale. Non gesti eroici, né soluzioni radicali, ma mi-

cropratiche che incidono sulle strutture, spesso invisibili, che regolano la trasmissione del sapere e la riproduzione del canone.

Un gesto minore deve essere visto come un “accumulo”, un punto di partenza, ma mai un punto di arrivo. (...) Se la decolonizzazione è una rivalutazione delle strutture politiche, sociali ed economiche, allora mettere in discussione la struttura di una disciplina e iniziare a praticarla in modi nuovi costituisce un gesto minore. (Abdulla & de Oliveira, 2022, p. 5)

È in questa cornice che si colloca la traccia proposta in questo capitolo: come un insieme di gesti minori, piccole azioni, come movimento preliminare verso un cambiamento più ampio. Una traccia con una visione: immaginare un’educazione al design che formi professionisti e professioniste consapevoli, dotate di spirito critico e responsabilità verso il mondo in cui operano.

Questa proposta prende forma a partire da una consapevolezza fondamentale: la produzione di conoscenza è sempre influenzata dal contesto in cui nasce – e dunque dai rapporti di potere, dai canoni, dalle regole implicite che quel contesto perpetua. In questo senso, l’università italiana viene qui considerata come uno tra molti centri possibili: non misura universale, ma nodo locale all’interno di una visione *pluriversale* della progettazione (Escobar, 2018). Un approccio che guarda alle norme che ne sostengono il canone dominante e la sua insegnabilità.

La letteratura a cui si è fatto riferimento nei capitoli precedenti e si farà riferimento in questa sezione si radica in un orizzonte teorico transdisciplinare, che mette insieme gli studi sul design e la sua educazione e studi femministi intersezionali, che guardano anche necessariamente ad una decostruzione decoloniale della conoscenza. Tuttavia, riconoscendo che l’Italia si colloca pienamente all’interno dell’asse occidentale che tali visioni problematizzano, questa proposta non pretende di occuparsi direttamente di “decolonialità”. Come ricorda Ansari (2021), un vero processo decoloniale non può avere luogo all’interno dell’università occidentale. Al contrario, deve prendere forma altrove, a partire dalle voci che quell’accademia ha storicamente escluso o marginalizzato.

Ciò non toglie che il contesto italiano possa, e debba, attivare un percorso di *autocritica*, interrogando il proprio canone e l’eredità politica che sostiene la narrazione disciplinare. Cosa può imparare l’accademia italiana del design da quelle voci marginalizzate? Da quelle esperienze? Per farlo, diventa centrale aprire spazi di ascolto verso le soggettività, le

narrazioni, le rappresentazioni che sono state sistematicamente escluse dal processo di costruzione della conoscenza progettuale. Diventa quindi necessario ripartire da un processo di decostruzione del sapere e dell'apprendimento del design.

L'etimologia del verbo “apprendere”, dal latino *apprehendēre*, significa “afferrare”, “prendere”. La traccia qui proposta suggerisce la direzione opposta: *dis-apprendere*, ossia “rilasciare”, “lasciare andare”. Ma cosa?

In questo contesto, il disapprendimento si traduce in tre movimenti principali:

- abbandonare l’idea che il design, così come il suo insegnamento, sia apolitico e universale: entrambe sono attività cariche di implicazioni culturali e strutturali;
- abbandonare l’illusione della certezza assoluta, per accogliere l’incertezza, la messa in discussione dello status quo e l’autocritica costante come pratiche generative;
- abbandonare l’autoreferenzialità e l’autocelebrazione, abbracciando invece una visione pluricentrica e situata della conoscenza sul design, consapevole delle proprie posizioni e delle potenzialità e limiti della propria agency.

L'autrice bell hooks suggeriva che è questione di «imparare dal margine» (1989). Questa visione, calata nel contesto design, non significa “portare” il design in territori marginalizzati, ma ripensarlo radicalmente partendo da quei territori, dalle esperienze, le narrazioni e rappresentazioni che li caratterizzano. Questo è il presupposto della traccia che si presenterà in questo capitolo, in linea con il concetto di *design politics* già ampiamente discusso: diventa necessario mettere al centro dei processi trasformativi del design e del suo insegnamento le dinamiche di potere che sottende, le oppressioni e complessità che ha generato e potrebbe ulteriormente generare, in un processo costante di autocritica e analisi.

Al centro della proposta che seguirà si colloca quindi una riflessione sul design inteso come pratica educativa situata e politica. Interrogarsi sull’educazione al design significa infatti non solo chiedersi cosa insegniamo, ma anche come lo insegniamo e da quale visione del mondo quel “come” prende forma. Ripensare il design in questa prospettiva implica l’attivazione di una critica pedagogica che non si limiti ai contenuti trasmessi, ma che investa metodi, relazioni e posizioni. È in questa direzione che si prova a suggerire un possibile ingresso dell’approccio *design politics* nel contesto educativo italiano: non come sovrastruttura-

ra da applicare, ma come modo per risignificare le pratiche, i linguaggi, i contenuti e le relazioni che costruiscono la formazione progettuale.

Il contributo che segue prova a immaginare come questi piccoli gesti possano trovare spazio all'interno del contesto educativo italiano del design, a partire da alcune sperimentazioni emerse durante la ricerca e da una serie di riflessioni che non mirano a chiudere il discorso, ma ad aprirlo. Perché più che fornire risposte definitive, oggi è urgente, forse più che mai, imparare a porre nuove domande.

4.1 Contesto d'azione della traccia propositiva

La traccia che si vuole proporre guarda non soltanto a quello che potrebbe essere un intervento nel contenuto delle lezioni di design (i), ma anche alle metodologie pedagogiche (ii), e, più in generale, alla ricerca accademica (iii), che dovrebbe essere ciò che plasma e dà vita al contenuto dell'attività educativa. Il fine è quindi quello di toccare tutti e tre i diversi livelli che costituiscono la struttura dell'educazione accademica italiana. L'intervento in uno solo di questi tre fattori, senza gli altri due, si rivelerebbe azione superficiale e incompleta. Pertanto, la proposta, nel suo tentativo di innescare un dibattito filosofico sul tema dell'educazione al design in Italia, sarà volutamente vasta e astratta, in modo da abbracciare tutti gli aspetti che caratterizzano l'identità della produzione educativa del design, dalla ricerca ai contenuti degli insegnamenti.

4.1.1 Struttura della proposta

La traccia propositiva si struttura su tre livelli d'azione, che coincidono con i tre livelli che abbiamo precedentemente identificato come costituenti il più generale campo d'azione, e quindi:

- ricerca (iii);
- metodi educativi / relazioni (ii);
- contenuti di insegnamento (i).

Si propone quindi di intervenire parallelamente e contemporaneamente in ogni singolo livello con un'azione di critica differente.

- (iii) = revisione critica situata del design;
- (ii) = critica dei metodi pedagogici;
- (i) = critica negli insegnamenti.

La trasformazione proposta si articola, quindi, su tre livelli complementari che procedono dall'alto al basso, seguendo una struttura formata da tre corpi sovrapposti uno sopra l'altro, a sé stanti ma da considerare come in una costante sinergia (Fig. 09).

Dall'alto, si parte dall'attivazione, nel contesto della ricerca accademica, di un processo di revisione critica situata del design.

Proseguendo con andamento verso il basso, si passa per una proposta di revisione critica delle pratiche pedagogiche, in riferimento quindi all'impostazione delle relazioni e delle interazioni che si innescano in classe, alle metodologie di insegnamento messe in pratica, spesso date per scontate, come abbiamo visto.

Infine, nella parte bassa del grafico – rappresentata come frammentata per indicare la varietà dei contenuti didattici – il lavoro propone un intervento mirato proprio su questo livello, suggerendo l'introduzione di nuovi contenuti formativi che utilizzino la critica, in forma pragmatica o astratta, come strumento per attivare discussioni in aula sul tema del *design politics*.

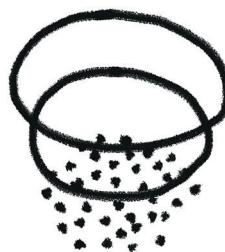


Fig. 09: Schizzo rappresentante i tre livelli di intervento nel sistema educativo. Partendo dall'alto: ricerca, metodi educativi, contenuti didattici.

Questa traccia viene pensata come costituita, sì, da tre livelli sovrapposti, ma che vanno concepiti come in interdipendenza uno dall'altro. Ognuno di questi livelli non può esistere senza la messa in atto degli altri due. Questo perché i tre livelli del campo d'azione sono reciprocamente legati e, pertanto, una possibile filosofia dell'educazione deve necessariamente tenere conto di tutti questi aspetti contemporaneamente.

Si procederà ora ad un approfondimento delle singole parti proposte.

4.1.1.1 Revisione critica situata del design (iii)

In questa parte della traccia si propone di portare nell'ambito della ricerca accademica del design (Fig. 10) un incremento di pratiche incentrate su una revisione critica situata del design.

I contesti universitari in Italia si formano a partire da quella che è la ricerca accademica prodotta al loro interno, che dovrebbe essere la materia prima che plasma, forma e modula costantemente il contenuto dell'attività formativa. Si potrebbe dire che la ricerca accademica sul design debba per sua natura essere sempre critica e svolgere una revisione della disciplina stessa. Ma quale critica e quale revisione si propone in questo caso?

Tenendo al centro i risultati emersi dalla ricerca svolta, la tesi propone di adottare ad un tipo di critica al momento mancante e necessa-



Fig. 10: Schizzo rappresentante la posizione del livello relativo alla ricerca accademica nel corpo complessivo del contesto educativo.

ria per il contesto italiano, ossia che guardi al concetto di *design politics*. Una critica che quindi, riprendendo le premesse teoriche, parta da una prospettiva situata e pluriversale del design. Questo livello quindi si basa sulla macro proposta di aprire linee di ricerca, momenti di confronto e occasioni di dibattito all'interno della ricerca accademica del design in Italia che guardino nel contenuto o nel metodo al tema del *design politics*.

Si propone ad esempio di ampliare la ricerca sui seguenti temi:

- una revisione critica situata della teoria e filosofia del design;
- una revisione critica dell'*agency* del design;
- la relazione tra design e politica;
- l'educazione al design.

We might experience great advances in oppression studies if we keep asking the following questions, inspired by Paulo Freire's and Vieira Pintos' writings on education: design for who? In whose service? Against who? Why design here and now? (van Amstel et al., 2022, cita Freire, 1984; Passos, 2010; Vieira Pinto, 1993)

Una revisione critica situata del design può essere effettuata, inoltre, non soltanto sui contenuti, ma anche sui metodi di ricerca. Sara Ahmed (2016) ad esempio parla dell'importanza della gestione bibliografica nel fare ricerca: la pratica della citazione come modo per riconoscere e dare credito a chi ci ha preceduto, dando voce a personalità o studi meno dominanti e quindi per questo spesso trascurati.

Citational practices could be transformed to underscore their relational nature, reconceptualizing them as acts of listening, as opposed to transactional or performative practices. (The Citational Justice Collective et al., 2022, p. 80)

Un metodo di ricerca, quindi, finalizzato a mettere in discussione il canone perpetuato dal design e a mantenere nei processi di creazione di sapere una prospettiva sempre situata, pluriversale e transdisciplinare.

Who decides who is worthy of being listened to? Who disrupts, challenges, and enhances our thinking? What genres, languages, media, and scholarship venues count as credible and creditable? Is citation itself an inherently colonial technology that represses diverse modes of knowing, doing, and being? (Mott & Cockayne, 2017, pp. 954-973)

Un approccio necessario nel contesto italiano, considerando le evidenze emerse più volte nei primi capitoli in merito ad una tendenza, nei contesti di insegnamento del design in Italia, all'autoreferenzialità. Più nello specifico, alcune ulteriori domande metodologiche per orientare in maniera critica la ricerca sul design potrebbero essere le seguenti.

- Chi ha prodotto questo contenuto? Che identità culturale ha? Che posizione politica ha?
- Come cambia questo tema se trattato da diversi contesti/identità culturali?
- Come cambia questo tema se trattato da una diversa disciplina?
- In che modo questa ricerca si relaziona con il mio contesto culturale di riferimento?
- Quali altre discipline possono aiutare ad approfondire il tema?

Questo approccio permette di identificare i limiti che può portare il rifarsi alla produzione di ricerca svolta da un'unica identità culturale, sociale e politica.

Un altro processo potrebbe consistere in un'attenta auto-analisi critica su quella che è l'identità e la posizione di potere del contesto dal quale si produce quella ricerca.

- Quanto e come la mia identità culturale e i miei privilegi come ricercatore/ricercatrice influenzano i dati della mia ricerca?
- Quali dinamiche di potere innesca il mio lavoro?
- Questa ricerca innesca delle oppressioni o degli squilibri di potere?
- La mia ricerca consolida un canone? Quale canone?

Queste domande metodologiche permetterebbero di orientare le ricerche partendo da una prospettiva sicuramente più critica e situata. Orientare in questo modo la ricerca accademica sul design potrebbe essere un primo passo per avvicinare il contesto universitario italiano ad una visione più critica della materia, seguendo l'approccio *design politics*.

Questo processo analitico nella fase di produzione intellettuale della materia, permetterebbe inoltre di arrecare una maggiore valenza a sperimentazioni pedagogiche e percorsi laboratoriali universitari che attualmente in Italia, se sono presenti, sono trattati come marginali o a frequenza facoltativa, in quanto non ritenuti come parte integrante del percorso formativo.

Ciò che viene proposto e descritto qui sono solo alcune delle possibili esemplificazioni, che potrebbero sicuramente essere ulteriormente ampliate ed esplorate portando avanti la riflessione.

4.1.1.2 Critica dei metodi educativi (ii)

In questa fase, l'intervento si concentra sul piano delle pratiche educative (Fig. II), intese non solo come l'insieme di metodi didattici adottati, ma anche come le dinamiche relazionali che si attivano all'interno della classe e i linguaggi – verbali, visivi, simbolici – attraverso cui si costruisce e si trasmette il sapere. Pratiche che non sono mai neutre, ma che riflettono e riproducono visioni del mondo, sistemi di valori e strutture di potere.

Nella fase di analisi svolta con persone che insegnano e studiano design sul territorio italiano è emerso quanto vi sia una mancanza di discorso filosofico in merito all'educazione al design. Le pratiche pedagogiche messe in atto, infatti, vengono segnalate come non dettate da specifici aggiornamenti o ragionamenti (Riccini, 2023). Una mancanza percepibile nell'esperienza relazionale oltre che formativa, nei rapporti instaurati nelle classi, tra studenti, ma anche tra studenti e docenti, o tra docenti (Sfigliotti, 2023), e che capita inneschi dinamiche di disagio, oppressione, discriminazione e forte competizione, come emerso dal questionario rivolto agli studenti di design.

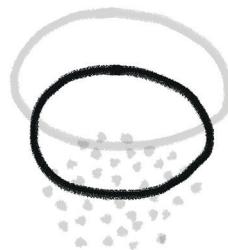


Fig. 11: Schizzo rappresentante la posizione del livello relativo ai metodi educativi nel corpo complessivo del contesto educativo.

Viene quindi proposta una revisione critica delle pratiche che parta da un'apertura di sguardo a livello disciplinare, prendendo spunto da alcune linee teoriche e metodologiche della pedagogia critica (Freire, 2011) e femminista (hooks, 2022).

(...) trasformare l'insegnante (...) in un agente di conoscenza sociale e operatore culturale che promuove una cittadinanza attiva fondata su principi e valori umanistici radicali.⁴³ (Gil-Glazer, 2020, p. 16)

Nella fase di analisi, in particolare nel questionario, è emerso quanto da parte del personale docente vi sia, nella maggioranza dei casi, un approccio gerarchico e depositario della conoscenza, dove spesso il giudizio e la valutazione vanno non solo a limitare il processo creativo e progettuale delle persone che popolano le classi, ma innescano dinamiche di forte competizione tra gli studenti stessi. Competizione perpetuata anche da un'impostazione educativa che cerca di rispecchiare le dinamiche precarie del mercato lavorativo.

Questo ritratto denota quanto negli approcci educativi messi in atto nella maggioranza dei casi vi sia una perpetuazione di una struttura di potere gerarchica, che non vede la relazione tra studente e docente come orizzontale. Partendo dalle linee teoriche e metodologiche della pedagogia critica e femminista e dal lavoro speculativo svolto con gli studenti, si propone un approccio educativo che riparta da:

- un lavoro costante di cura verso le relazioni che si innescano nella classe: la classe come comunità (hooks, 2022);
- la decostruzione e messa in discussione delle gerarchie di potere che vengono innescate nella classe (Freire, 2011);
- la decostruzione dell'approccio pedagogico depositario (Freire, 2011);
- l'empatia al centro delle relazioni innescate nella classe (tra studenti, ma anche tra docenti e studenti) (hooks, 2020, 2022);
- il tenere conto del bagaglio personale e identitario differente degli studenti (Bourdieu, 1972; Freire, 2011; hooks, 2020; Illich, 2019);
- il tenere conto delle differenze cognitive e di apprendimento nella classe (Bourdieu, 1972; Freire, 2011; hooks, 2020).

Oltre a questi aspetti, dal questionario sono emerse dinamiche discriminatorie che, anche se non rappresentano la maggioranza dei ca-

43. Traduzione in lingua italiana svolta da chi scrive.

si, sono una realtà presente da tenere in considerazione. Questo denota in generale una completa mancanza di presa di responsabilità da parte dell'istituzione universitaria sul processo di formazione del personale docente in merito a tematiche relazionali pedagogiche e, più nello specifico, di inclusione e diversità.

L'insegnante che chiede a chi studia: «Di cosa hai bisogno per imparare?» o «Come posso aiutarti?» porta nell'educazione uno spirito di servizio che onora la volontà di apprendimento degli studenti. Tali atti di cura intenzionali trasmettono agli studenti l'idea fondamentale che lo scopo dell'istruzione non è dominarli o prepararli a diventare dominatori, ma piuttosto creare le condizioni per la libertà. Educatrici e educatori premurosi aprono le menti di chi studia, consentendogli di abbracciare un mondo di conoscenza costantemente soggetto a cambiamenti e nuove sfide. (hooks, 2022, p. 128)

4.1.1.3 Critica negli insegnamenti (i)

Con *critica negli insegnamenti* si intende l'introduzione di contenuti didattici capaci di attivare un processo di pensiero critico nei confronti dell'atto del progettare. Questo livello corrisponde quindi a un possibile intervento sui contenuti stessi dell'insegnamento (Fig. 12).

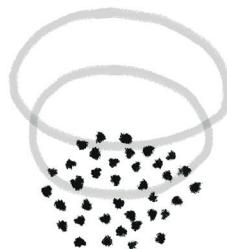


Fig. 12: Schizzo rappresentante la posizione del livello relativo ai contenuti d'insegnamento nel corpo complessivo del contesto educativo.

Bringing elements of our identities and our biases to the forefront can help us see which of our own practices might be exclusionary. (Noel & Paiva, 2021a, p. 66)

Più in particolare, ci si riferisce a pratiche pedagogiche che attivano, intenzionalmente, processi di problematizzazione e riflessione critica all'interno della classe, in relazione all'attività progettuale. In questa proposta verranno illustrati alcuni esempi possibili, senza alcuna pretesa di esaustività: l'intento è aprire uno spazio che resti flessibile e generativo, lasciando a chi insegna la libertà di sperimentare o sviluppare ulteriori strumenti coerenti con il contesto specifico.

Le pratiche critiche possono essere integrate nei percorsi formativi del design in due modalità:

- come interventi in insegnamenti già esistenti;
- come insegnamento a sé stante.

Interventi in insegnamenti esistenti

Nel primo caso, si propone di inserire momenti di attivazione critica all'interno di laboratori progettuali o corsi teorici già presenti nei curricula. Si tratta di micro-interventi che possono assumere forme diverse e che possono essere adattati e modulati in base alle specificità didattiche, senza la pretesa di costituire un modello rigido o universale.

L'obiettivo è attivare, all'interno delle dinamiche laboratoriali, momenti che stimolino la riflessione critica collettiva sulle implicazioni o complessità, a livello sociale, ambientale, politico o culturale, delle tematiche o dei progetti emersi nel dato insegnamento. Tali interventi possono essere realizzati, ad esempio, attraverso pratiche di visualizzazione e rappresentazione. Interessante può essere, ad esempio, l'uso degli strumenti sviluppati da Lesley Ann Noel per la visualizzazione della posizionalità o la rappresentazione dei concetti cardine della teoria critica (Noel, 2021; Noel & Paiva, 2021b), come vedremo più avanti nella sperimentazione svolta nel contesto del LabZero. Un ulteriore strumento utile per stimolare riflessioni critiche è l'attivazione di processi di design speculativo: una pratica che, come abbiamo visto nel secondo capitolo, consente di anticipare scenari futuri e, al contempo, di rappresentare la complessità dei problemi esplorandoli attraverso la visualizzazione. Sebbene, come discusso nella fase di analisi, il Design Speculativo presenti alcune criticità quando rivol-

to all'esterno come pratica risolutiva di problematiche altre rispetto al design (in un'ottica *inside out*), esso può invece rivelarsi estremamente efficace se trasformato in pratica pedagogica (Encinas et al., 2023; Bocconi et al., 2025) per orientare un esercizio autoriflessivo e auto-critico sul design stesso (in un'ottica *outside in*). Queste strategie non si limitano a stimolare immaginazione o creatività, ma possono arricchire la pratica educativa di spazi per visualizzare criticamente le implicazioni del progetto e costruire consapevolezza nel contesto educativo sulla pratica e sulla teoria del design.

Questi processi possono essere introdotti all'inizio di un laboratorio progettuale, per fondarlo su premesse critiche, oppure alla fine, per rileggerlo alla luce delle sue implicazioni. Allo stesso modo, possono essere utili per esplorare criticamente il contesto in cui il progetto laboratoriale si inserisce. Anche gli insegnamenti teorici possono beneficiare di simili pratiche. Ad esempio, in un corso di storia del design, si potrebbero visualizzare e mettere in discussione le fonti canoniche, stimolando una riflessione critica in merito al canone che sottende la narrazione disciplinare. Tali esercizi permettono di aprire spazi di riflessione condivisa sull'origine, la parzialità e le conseguenze di ciò che viene insegnato.

L'approccio delineato è volutamente flessibile e adattabile, pensato per incoraggiare gli studenti a riconoscere la non-neutralità del design, tanto nella sua dimensione teorica quanto in quella operativa. L'intento non è proporre un metodo rigido, ma offrire spunti attivabili in contesti e insegnamenti differenti, lasciando spazio all'adattamento da parte di chi insegna. In questo modo, ogni intervento può essere modulato in base alle caratteristiche del corso, del gruppo classe e delle specifiche necessità pedagogiche.

Questa strategia risponde a una criticità emersa tanto nella letteratura quanto nelle interviste ai docenti: il rischio, cioè, che la riflessione critica resti sciolta dalla pratica progettuale. Le pratiche proposte mirano invece a integrarsi nei processi di progettazione, rendendo visibili – e quindi discutibili – i presupposti, i limiti, i bias e le implicazioni culturali e politiche dei progetti. Attraverso questi processi, gli studenti sono invitati a interrogare criticamente le cornici teoriche e simboliche che strutturano il loro immaginario progettuale e disciplinare. La sfida è che questi spunti non restino esercizi astratti, ma diventino attivatori di percorsi didattici in cui la critica si integri in modo strutturale alla pratica progettuale.

Insegnamento: *Design Politics*

Una proposta più strutturale consiste invece nell'introduzione di un nuovo insegnamento autonomo e trasversale, intitolabile “*Design Politics*”. Questo corso avrebbe l'obiettivo di attivare una riflessione situata e politica sul design, contribuendo alla costruzione di una cultura critica della disciplina, in linea, appunto, con il concetto di *design politics* (Keshavarz, 2019).

Come emerso nelle interviste ai docenti (Riccini, Bucchetti, comunicazioni personali, 2023), vi è una chiara esigenza di uno spazio educativo che affronti il rapporto tra design, cultura e politica, senza rinunciare alla dimensione pragmatica della progettazione. L'insegnamento dovrebbe quindi offrire strumenti analitici e critici per decostruire il canone del design, aprendo a una pluralità di sguardi, posizionamenti e narrazioni. Anche in questo contesto, le pratiche proposte precedentemente, come gli strumenti sperimentati da Lesley Ann Noel, o l'utilizzo del Design Speculativo, possono rivelarsi estremamente efficaci per stimolare consapevolezza critica attraverso processi di rappresentazione e visualizzazione.

In sintesi, che si tratti di interventi integrati in corsi esistenti o dell'istituzione di un insegnamento autonomo, il fine è comune: innescare processi di messa in discussione del design e le sue implicazioni, attraverso l'apertura di riflessioni critiche. Criticare per problematizzare, ma con la finalità concreta, poi, di plasmare l'azione progettuale di una maggiore consapevolezza.

4.2 *Minor gestures*: esercizi di attivazione della traccia

La traccia proposta in questo capitolo non è rimasta un esercizio teorico. Alcune delle sue suggestioni sono state sperimentate in forma concreta, attraverso una serie di attività accademiche e non accademiche che possono essere lette come tentativi di attivazione – piccoli gesti, *minor gestures* – messi in pratica dentro o ai margini dell'istituzione. Si tratta di esperienze eterogenee, realizzate in contesti diversi e con obiettivi differenti, accomunate dal desiderio di interrogare criticamente il design e la sua educazione, mettendo in discussione norme, linguaggi, posizionamenti e paradigmi dominanti.

In questi laboratori, conferenze e workshop si è cercato di connettere la dimensione critica alla pratica progettuale, sperimentando concretamente i diversi livelli della traccia proposta: talvolta attivandoli simultaneamente, altre volte lavorando in modo mirato su singoli aspetti. Ciascun tentativo si configura come un gesto minore: localizzato, parziale, ma generativo. Non soluzioni definitive, ma aperture. Non risposte, ma esercizi condivisi di (dis)apprendimento.

Nei paragrafi che seguono, ne vengono raccontati cinque:

- *CriticaPratica*, conferenza e workshop dedicati al rapporto tra critica, politica e progetto;
- *LabZero*, laboratorio di co-progettazione con persone senza dimora;
- *La Scuola del Non Sapere*, esperienza speculativa sul futuro dell'educazione al design;
- *Che Genere di Font?*, indagine tipografica sul binarismo di genere;
- *Mimic*: simulare, speculare, esercizio sul corpo, la norma e il linguaggio dei gesti.

Tutti questi momenti, pur nella loro differenza, contribuiscono a rendere visibili scenari alternativi dell'educazione al design.

4.2.1 CriticaPratica

CriticaPratica è stato un evento⁴⁴ articolato in conferenza, workshop ed esposizione, svoltosi nell'ottobre e novembre 2023 presso il Dipartimento di Architettura e Design dell'Università di Genova. Inserito nell'offerta extracurricolare rivolta a studenti e studentesse dei corsi di design e architettura e nel calendario delle attività formative del dottorato in Design e Architettura, l'evento è stato strutturato in modo da coinvolgere parallelamente i tre livelli di azione identificati nella traccia: ricerca, metodi educativi e contenuti didattici. Il convegno ha rappresentato il livello relativo alla ricerca, invitando la comunità scientifica italiana del design a riflettere criticamente sul rapporto tra progettazione e critica, attraverso una *call for papers* aperta a ricercatori e ricercatrici. L'evento è stato inaugurato da due contributi significativi, che hanno simbolicamen-

44. Evento progettato insieme alle colleghe e ai colleghi del corso di dottorato in Design e Architettura dell'Università degli Studi di Genova: Federica Delprino, Sara Iebole, Duccio Prassoli, Giovanna Tagliasco e Omar Tonella.

te unito passato e presente: Benedetta Crippa, designer visiva e docente presso la Konstfack di Stoccolma, specializzata in sostenibilità visuale e *norm creativity*, e Franco Raggi, figura storica del Design Radicale e del progetto “Global Tools”. Hanno poi contribuito alla conferenza quaranta-tré ricercatori e ricercatrici da tutta Italia.

Il workshop, svolto su due giornate e rivolto a studenti e studentesse di design e architettura, ha toccato i livelli metodologici e contenutistici: dopo un primo lavoro di brainstorming e condivisione bibliografica sui differenti significati e prospettive critiche relative al design, i partecipanti sono stati invitati a scegliere liberamente una tematica critica e a rappresentarla utilizzando un medium a loro scelta. Gli artefatti prodotti hanno composto l'esposizione aperta al pubblico durante la conferenza.

In sintesi, *CriticaPratica* (Piras et al., 2025) rappresenta un *minor gesture* concreto, che guarda contemporaneamente ai tre livelli della proposta: alla ricerca, attraverso la riflessione critica sviluppata nella conferenza; ai metodi e alle pratiche educative, attraverso il coinvolgimento attivo e collaborativo degli studenti durante il workshop; e ai contenuti, mediante la produzione e l'esposizione degli artefatti progettuali.



Fig. 13: Foto realizzata all'esposizione dei risultati realizzati da studentesse e studenti dei corsi di Design e Architettura del Dipartimento di Architettura e Design dell'Università degli Studi di Genova che hanno partecipato al workshop di CriticaPratica. Foto di Federica Delprino.



Fig. 14: Foto realizzata all'esposizione dei risultati realizzati da studentesse e studenti dei corsi di Design e Architettura del Dipartimento di Architettura e Design dell'Università degli Studi di Genova che hanno partecipato al workshop di CriticaPratica. Foto di Federica Delprino.

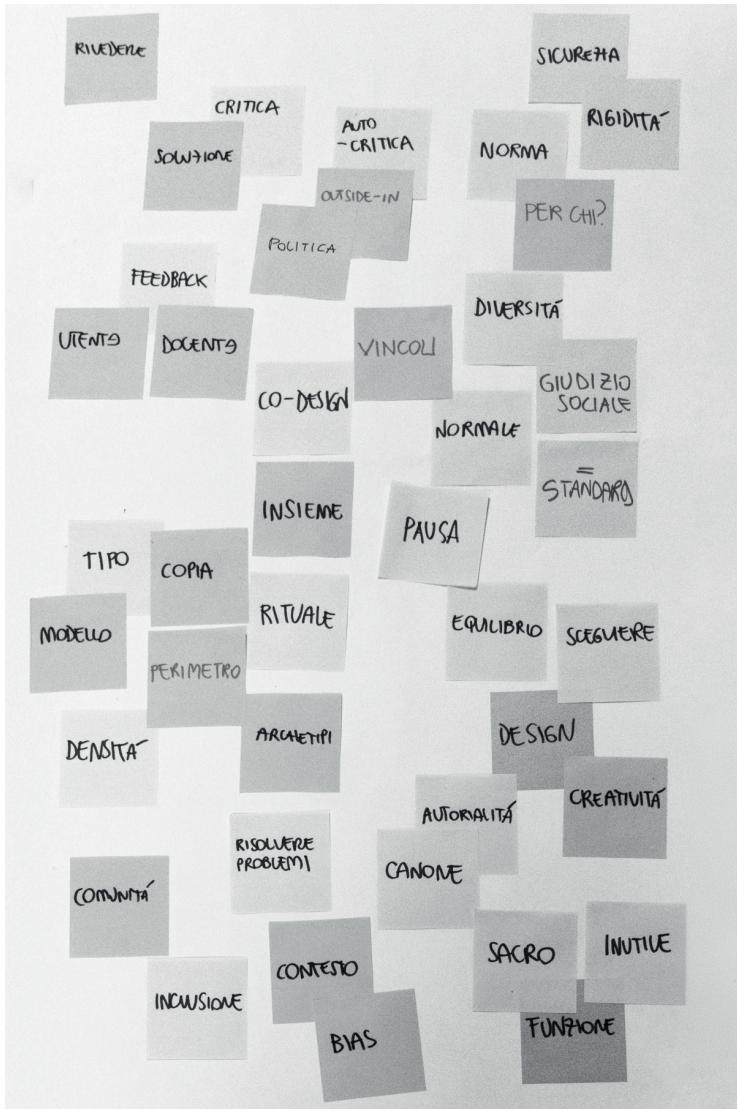


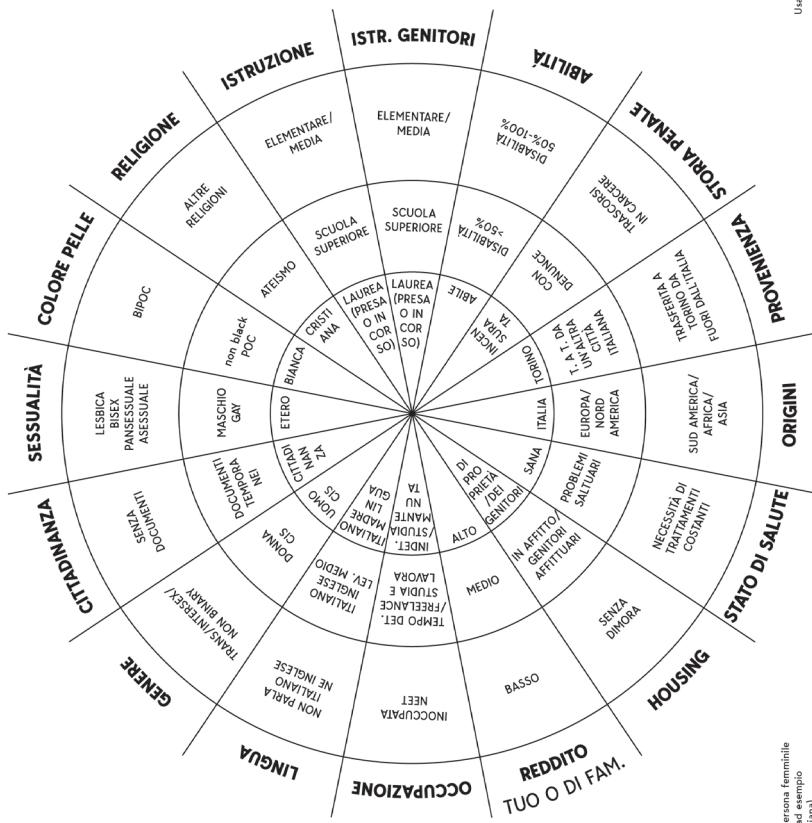
Fig. 15: Foto realizzata durante il workshop di CriticaPratica che ha visto coinvolte studentesse e studenti dei corsi di Design e Architettura del Dipartimento di Architettura e Design dell'Università degli Studi di Genova. Foto di Federica Delprino.

4.2.2 LabZero

Il workshop *LabZero*, realizzato in collaborazione con i PhD Marco D'urzo e Nicolò di Prima, si è svolto nel marzo 2023 presso il centro di ricerca in Social Design “Costruire Bellezza” del Politecnico di Torino, struttura che collabora con la Federazione Italiana delle Organizzazioni per Persone Senza Dimora. Inserito nell’offerta formativa dedicata agli studenti dei corsi di Design del Politecnico di Torino, il laboratorio è stato concepito come una rivisitazione critica dei classici laboratori di Social Design. L’obiettivo era quello di affrontare e rispondere in maniera consapevole agli aspetti problematici e critici che spesso emergono negli approcci progettuali di tipo *inside out*, evitando in particolare il rischio di adottare approcci di tipo *parachute*, come visto nel secondo capitolo.

L’attività formativa aveva come obiettivo principale quello di co-progettare complementi d’arredo per le stanze della struttura di accoglienza per persone senza dimora, insieme alle persone stesse ospitate dalla struttura. In particolare però il laboratorio si è dato l’obiettivo parallelo di far riflettere gli studenti sull’impatto della propria identità culturale e sociale, sul privilegio e sui bias che inevitabilmente influenzano i progetti rivolti a comunità marginalizzate, alle quali spesso non appartengono. Il processo è stato inizialmente guidato dall’utilizzo di uno strumento atto a visualizzare questa complessità: lo schema della posizionalità (Fig. 16). Questo strumento è stato costruito partendo da una rivisitazione della Positionality Wheel di Lessley Ann Noel (2021). Grazie a questo schema, usato con studentesse, studenti e con le persone della comunità, gli alunni hanno esplorato e compreso i propri posizionamenti di privilegio, portando questa consapevolezza poi in un dibattito su come questi aspetti possano condurre a problematiche e complessità e su quelli che sono i limiti d’azione di un designer quando pratica Social Design.

In seguito a questa fase di riflessione, il workshop ha proseguito con un’attività di co-progettazione concreta: studenti e persone senza fissa dimora hanno collaborato alla progettazione e realizzazione di complementi d’arredo per le loro stanze, utilizzando esclusivamente materiali di scarto. In questo modo, *LabZero* ha concretamente combinato la riflessione critica sui temi del privilegio e della *positionality* con una pratica progettuale collaborativa e attenta alle necessità specifiche della comunità coinvolta.



*Nel grafico viene usata la prima persona femminile per riferirsi alla parola "persona", ad esempio (questa persona è di religione cristiana)

Usando un pennarello fai un pallino nella casella in cui ti colochi!

Fig. 16: Schema della posizionalità realizzato per il laboratorio, tratto da una rivisitazione della Positionality Wheel di Lesley Ann Noel (2021).

4.2.3 La Scuola del Non Sapere

Il workshop *La Scuola del Non Sapere* si è svolto tra novembre e dicembre 2022 presso il Dipartimento di Architettura e Design dell’Università di Genova, nell’ambito del Laboratorio di Comunicazione Visiva del corso magistrale in Design del Prodotto e dell’Evento, sotto la supervisione della docente Enrica Bistagnino e della tutor Valeria Piras. L’attività è stata sviluppata in collaborazione con il progetto internazionale *La Scuola del Non Sapere* di Civic City, ideato da Ruedi Baur, incentrato sulla rappresentazione del concetto di “non sapere”.

Il tema generale proposto alla classe era quello di esplorare il futuro del design attraverso un esercizio di Speculative Design, scegliendo come oggetto d’indagine ciò che per definizione non può essere conosciuto: il futuro. Durante il processo iniziale di esplorazione, studentesse e studenti hanno autonomamente scelto di focalizzare la loro riflessione critica sul futuro dell’educazione al design, riconoscendola come elemento cruciale di cambiamento nella loro professione.

Il workshop (Fig. 17) è stato condotto attraverso una metodologia intenzionalmente orizzontale, volta all’abbattimento delle tradizionali gerarchie tra docente e studenti. La classe ha immaginato collettivamente scenari desiderabili per il futuro dell’educazione al design, partendo dalla propria esperienza personale e condivisa.

Le riflessioni sviluppate durante il processo speculativo sono state visualizzate e concretizzate in un fittizio manifesto proveniente dal futuro, accompagnato da un video esplicativo che delineava le caratteristiche dell’educazione al design immaginata dalla classe. Entrambi i materiali sono stati presentati nella serie di esposizioni internazionali collegate al progetto *La Scuola del Non Sapere*.

Le riflessioni emerse durante questo laboratorio, descritte nel capitolo due nella fase di analisi con gli studenti, si sono configurate come un autentico e spontaneo *focus group* e hanno rappresentato un dato qualitativo particolarmente rilevante per la ricerca, permettendo di integrare nel lavoro analitico una visione collettiva e situata sul futuro desiderabile dell’educazione al design. Questo processo partecipativo ha inoltre favorito l’emergere di una visione condivisa della professione, capace di superare dinamiche competitive e individualistiche tipiche dei percorsi educativi tradizionali italiani.



Fig. 17: Foto dell'attività di Speculative Design svolta in classe.

4.2.4 Che Genere di Font?

Il workshop *Che Genere di Font?* (Piras et al., 2023) si è svolto nel novembre 2022 presso il Dipartimento di Architettura e Design dell’Università di Genova, all’interno del laboratorio di Grafica del corso triennale in Design del Prodotto e della Comunicazione, sotto la guida del docente Alessandro Castellano e delle tutor Valeria Piras e Daniela Noel.

Partendo da una revisione critica della letteratura che esplora il rapporto tra design tipografico e binarismo di genere, il laboratorio ha proposto agli studenti un esercizio sperimentale, mirato a utilizzare la tipografia come strumento di riflessione e decostruzione degli stereotipi di genere nel campo della comunicazione visiva. L’attività didattica ha invitato la classe a interrogarsi criticamente sull’influenza delle norme di genere nella progettazione grafica e, più nello specifico, sulla percezione delle caratteristiche di genere attribuite ai caratteri tipografici.

Attraverso la fase di progettazione, studentesse e studenti hanno messo in discussione le associazioni tradizionali tra tipografia e binarismo di genere e hanno immaginato, in maniera collaborativa, una gamma fluida e non-binaria di caratteri tipografici fittizi, come proposta alternativa e critica rispetto al canone visivo dominante.

L’attività ha permesso di esplorare concretamente come la rappresentazione visiva, nello specifico quella tipografica, non sia mai neutra, ma veicoli valori, stereotipi e norme sociali. Il laboratorio ha così stimolato la classe a sviluppare consapevolezza critica sulla complessità e le implicazioni del processo di design, attivando un dibattito costruttivo sull’identità di genere nella comunicazione visiva, attraverso pratiche di rappresentazione (Figg. 18, 19).

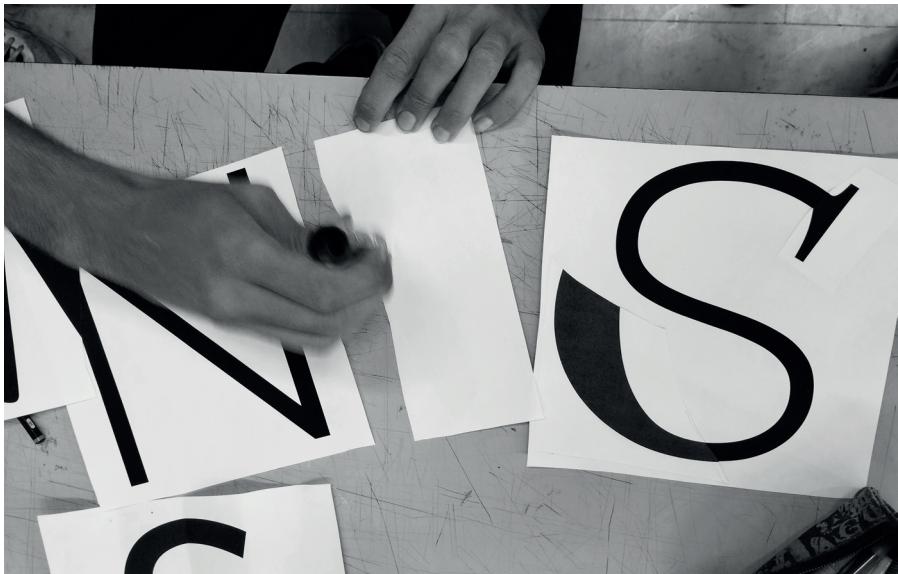


Fig. 18: Foto dell'attività svolta in classe.

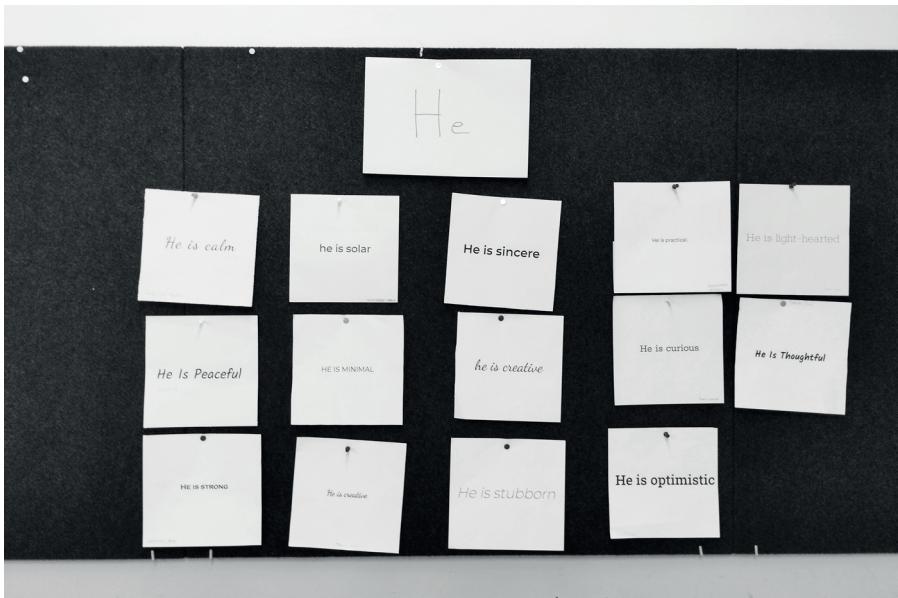


Fig. 19: Foto dell'attività svolta in classe.

4.2.5 Mimic: simulare, speculare

Il workshop *Mimic: simulare, speculare* si è svolto nel giugno 2022 durante la Milano Design Week presso lo Spazio Eufemia di Mialno, a cura di Federica Delprino, Valeria Piras e Giovanna Tagliasco. L'attività è stata realizzata coinvolgendo studenti e studentesse del laboratorio di Grafica del corso triennale in Design del Prodotto e della Comunicazione dell'Università di Genova.

L'obiettivo del laboratorio è stato quello di mettere in discussione il concetto di norma, l'idea di universalità nel progetto e di stimolare la riflessione sui bias culturali impliciti nelle pratiche progettuali, utilizzando come mezzo privilegiato lo studio e la rappresentazione della gestualità. La base concettuale è stata il celebre testo *Supplemento al dizionario italiano* di Bruno Munari (1963), opera nella quale l'autore analizzò, classificò e raccolse in una sorta di enciclopedia visiva i gesti tipici della cultura italiana.

Partendo dalla raccolta munariana, gli studenti hanno intrapreso un processo di decostruzione, *hacking* e reinterpretazione dei gesti tradizionali. Il workshop ha invitato la classe a giocare liberamente con la rappresentazione gestuale, mescolando e sovvertendo significati convenzionali per generare nuove modalità di interazione e di comunicazione visiva. Gli studenti hanno così creato una serie di nuovi gesti, simulati e speculativi, pensati per esplorare e rappresentare le complessità culturali e sociali della contemporaneità, riflettendo criticamente sulle dinamiche di normalizzazione e di esclusione implicite nelle pratiche di progettazione (Figg. 20, 21, 22).



Fig. 20: Foto dell'attività svolta presso lo spazio Eufemia. Foto di Rachele Tonioni.



Fig. 21: Foto dell'attività svolta presso lo spazio Eufemia. Foto di Rachele Tonioni.



Fig. 22: Foto dell'attività svolta presso lo spazio Eufemia. Foto di Rachele Tonioni.

4.3 Riflessioni aperte per un cambiamento possibile

Nella sua fase conclusiva, questo libro ha cercato di cogliere l'esperienza più ampia e complessa dell'educazione al design, guardando oltre la semplice erogazione di contenuti e orientandosi verso una filosofia dell'educazione. Al centro di questo percorso c'è stata la consapevolezza del legame imprescindibile tra ricerca e didattica, con un'attenzione particolare alle dinamiche pedagogiche e relazionali che prendono vita nelle aule universitarie. L'intento è stato quello di proporre una visione educativa alternativa, capace di mettere in discussione e ripensare la rappresentazione canonica della disciplina.

La traccia proposta, volutamente aperta e generica, mira a essere un gesto minore, un punto di partenza dal quale avviare un dibattito filosofico e politico sull'educazione al design in Italia. Tuttavia, restano aperte diverse domande cruciali riguardo alla reale possibilità di cambiamento e ai limiti intrinseci della proposta avanzata. Se da un lato emerge con chiarezza l'urgenza di avviare linee di ricerca e spazi di confronto sul tema della critica politica al design, dall'altro è altrettanto evidente che tale processo richiederebbe un supporto istituzionale strutturato, che al momento non trova facilmente spazio nel contesto accademico italiano.

Come emerso dai dialoghi e dalle riflessioni sviluppate nei capitoli precedenti, le nuove generazioni di ricercatori e ricercatrici, figure chiave per attivare questo cambiamento, vivono spesso condizioni di precarietà e marginalità istituzionale che ostacolano la libertà di approfondire e affrontare tematiche radicali o considerate troppo critiche. A questo si aggiunge un clima politico-culturale che, in Italia, rende difficile introdurre questioni considerate "ideologiche", come la teoria femminista o la critica intersezionale, nelle strutture formative ufficiali. Questo contesto non favorisce certamente la trasformazione che il presente libro si propone di stimolare.

Inoltre, il percorso stesso che ha portato alla realizzazione della ricerca qui presentata è stato un'esperienza tanto preziosa quanto complessa. Affrontare una riflessione critica sull'istituzione stessa che sostiene la ricerca – l'università – è stato un processo faticoso e a volte solitario, che ha messo in evidenza le difficoltà intrinseche al parlare di cambiamento dal cuore stesso del sistema che si vuole cambiare.

Tuttavia, nonostante questi limiti evidenti e le difficoltà incontrate, la proposta contenuta in questo libro intende essere prima di tutto un invito collettivo. Un invito a prendere questo discorso, farlo proprio,

modificarlo, estenderlo, metterlo in discussione. La forza trasformativa del design, e della sua educazione, risiede proprio nella capacità di attivare una riflessione continua, plurale e partecipata. Il rischio maggiore, quindi, sarebbe quello che questa riflessione rimanga isolata e autoreferenziale. È fondamentale che queste idee vengano riprese e rielaborate in modo corale, generando un dialogo aperto e permanente tra tutte le figure che abitano e costruiscono quotidianamente l'ambiente educativo del design.

Questa ricerca, del resto, ha mostrato che aprire un discorso critico e situato sul design non è soltanto urgente e necessario, ma profondamente possibile. Parlare di politica, ideologia e progetto, ripensando in maniera situata e contestuale alle radici culturali italiane del design, è ancora oggi una pratica imprescindibile:

Non si conosce, lo abbiamo detto fin dall'inizio, nessun modello che non rispecchi, in un modo o nell'altro, qualche ideologia. (Maldonado, 1959, p. 92)

Recuperare queste radici e farle dialogare con le sfide del presente non significa riproporre modelli del passato, ma mantenerne vivo lo slancio critico. Già Maldonado, nel 2010, ricordava quanto fosse necessario preservare una postura critica, senza però cadere nel nichilismo progettuale: un invito a non abbandonare mai il pensiero, anche quando è scomodo, anche quando va controcorrente. Su questa stessa linea, Danah Abdulla (2021) parla oggi di un *pessimismo propositivo*: una forma di critica che non rinuncia alla speranza, che non paralizza, ma agisce. Un pessimismo che guarda in faccia la complessità, la nomina, e da lì inizia a costruire alternative possibili.

In questo senso, introdurre la critica nei percorsi educativi del design in Italia non è solo un gesto teorico: è un'urgenza pedagogica, politica e culturale. Significa fornire a chi apprende, e a chi insegna, gli strumenti per interrogarsi sul proprio ruolo, sui propri privilegi, sulle proprie possibilità di trasformazione. Significa immaginare un'educazione che non formi solo professionisti competenti, ma persone consapevoli.

Questa riflessione, per continuare a vivere e trasformarsi in azione, ha bisogno del contributo e della voce di tutte e tutti. Affinché il cambiamento, qui solo evocato, possa davvero trasformarsi in realtà condivisa.

Bibliografia

- Abdulla, D. (2017). *Design Otherwise: Towards a Locally-Centric Design Education Curricula in Jordan*. Department of Design at Goldsmiths, University of London.
- Abdulla, D. (2021). *Against Performative Positivity*. Futureess. Cfr. <https://futuress.org/stories/against-performative-positivity/>
- Abdulla, D. (2022). *A Designerly Inventory*. Futureess. Cfr. <https://futuress.org/stories/a-designerly-inventory/>
- Abdulla, D., & de Oliveira, P. J. S. V. (2022). *The Case for Minor Gestures*. Revista Diseña, 22.
- About depatriarchise design. (2017). *Depatriarchise Design*. Cfr. <https://depatriarchisedesign.com/about/>
- Ahmed, T., Anastassakis, Z., Flesler, G., & Chatterjee, S. (2022). *Institutional Frictions*. Futureess. Cfr. <https://futuress.org/magazine/institutional-frictions/>
- Ambasz, E. (1972). *Introduzione*. In Id. *Italy: The new domestic landscape achievements and problems of Italian design*. New York Graphic Society.
- van Amstel, F. M. C., Noel, L. A., & Gonzatto, R. F. (2022). *Design, Oppression, and Liberation*. Diseña, 21. Cfr. <http://www.revistadisena.uc.cl/index.php/Disena/article/view/53601/43753>
- Amsten, F. M. C., Gonzatto, R. F., & Noel, L. A. (2022). *Introduction to Diseña 22: Design, Oppression, and Liberation* (2nd issue). Revista Diseña, 22.
- Anceschi, G. (1984). *Il contributo della scuola di Ulm / The Legacy of the School of Ulm*. C.I.P.I.A.
- Anderson, E. (2020). *Feminist Epistemology and Philosophy of Science*. In Zalta, E. N., *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2020)*. Metaphysics Research Lab, Stanford University. Cfr. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2020/entries/feminism-epistemology/>
- Ansari, A., Kiem, M., & decolonizing design. (2021). *What is needed for change? Two perspectives on Decolonization and the Academy*. In *Design Struggles: Intersecting Histories, Pedagogies, and Perspectives*. Valiz.
- Ansari, A., Kiem, M., & Martins, L. P. O. (2018). *Three Perspectives on Decolonising Design Education*. PARSE, 8, 14.

- Arruzza, C., Bhattacharya, T., Fraser, N., & Prunetti, A. (2019). *Femminismo per il 99%: Un manifesto*. Laterza.
- Barbagli, M. (1972). *Scuola, potere e ideologia*. Il Mulino.
- Bardzell, J., & Bardzell, S. (2013). *What is «critical» about critical design?* Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems, 3297-3306. Cfr. <https://doi.org/10.1145/2470654.2466451>
- Barzilai, G., Belluzzi Mus, C., & Marotta, F. (2022). *Changing Prospects in Design Education. Rupture and Ties with the Legacy of the Ulm Model*. In Califano, P., *Exploring Tomás Maldonado*. Fondazione G. Feltrinelli. Cfr. https://fondazionefeltrinelli.it/app/uploads/2022/11/finale_exploringmaldonado-compresso.pdf
- Baule, G., & Buccetti, V. (2012). *Anticorpi comunicativi: Progettare per la comunicazione di genere*. FrancoAngeli.
- Bernasconi, R. (2022). *Estrategias anti opresivas de evaluación para la enseñanza del diseño*. Revista Diseña, 21, articolo n. 21. Cfr. <https://doi.org/10.7764/disena.21.Editorial>
- Bidussa, D. (2022). *Tomás Maldonado: La questione intellettuale*. Fondazione Giangiacomo Feltrinelli. Cfr. <https://fondazionefeltrinelli.it/tomas-maldonado-la-questione-intellettuale/>
- Bill, M. (1952). *Bauhaus-Chronik*. Vom Bauhaus in Weimar zur Hochschule für Gestaltung in Ulm. Deutsche Universitätszeitung, 14.
- Bistagnino, E. (2018). *Il disegno nella Scuola di Ulm*. FrancoAngeli.
- Bistolfi, M. (1984). *La HfG di Ulm: Speranze, sviluppo e crisi*. In Anceschi, G. (a cura di). *Il contributo della scuola di Ulm / The Legacy of the School of Ulm* (pp. 6-19). C.I.P.I.A.
- Boaventura de Sousa, S. (2016). *The University at a Crossroads*. In *Decolonizing the westernized university: Interventions in philosophy of education from within and without*. Lexington Books.
- Bocconi, S., Piras, V., Talamini, F., & Trentin, G. (a cura di). (2025). *Educating to inhabit futures: Seeding a critical culture of digital innovation among new generations in the AI era*. Nova Science Publishers.
- Bonsiepe, G. (1974). *Design e sottosviluppo*. Casabella, 385.
- Bonsiepe, G., & Beltran, F. (1984). *Intervista di Felix Beltran a Gui Bonsiepe*. In Anceschi, G. (a cura di). *Il contributo della scuola di Ulm / The Legacy of the School of Ulm*. C.I.P.I.A.
- Bourdieu, P. (1972). *La trasmissione dell'eredità culturale*. In *Scuola, potere e ideologia* (pp. 131-161). Il Mulino.
- Bravo, L., Rufis, C., & Moyano, D. (2022). *Visualización de datos contra la opresión y para la liberación: Un enfoque feminista*. Revista Diseña, 21, articolo n. 21. Cfr. <https://doi.org/10.7764/disena.21.Article.2>
- Brito, J., Girola, C., Maldonado, T., & Hlito, A. (1942). *Manifiesto de cuatro jóvenes*. Archivo Carlos Méndez Mosquer. Cfr. <https://iccaa.mfah.org/s/en/item/733193#?c=&m=&s=&cv=&xywh=-1358%2C275%2C5265%2C2947>
- Buckley, C. (1986). *Made in Patriarchy: Toward a Feminist Analysis of Women and Design*. Design Issues, 3(2), articolo n. 2. Cfr. <https://doi.org/10.2307/1511480>
- Buckley, C. (2021). *Made in Patriarchy II. Researching (or Re- Searching) Women and Design*. In *Design Struggles. Intersecting Histories, Pedagogies, and Perspectives*. Valiz.
- Bulegato, F. (2019). “È un umanista? È un ipertecnologo?” *L'esordio del disegno industriale all'Istituto universitario di architettura di Venezia, 1990-1999*. In Quaderni di Architettura e Design, 2.

- Califano, P. (a cura di). (2022). *Exploring Tomás Maldonado*. Fondazione Giangiacomo Feltrinelli. Cfr. https://fondazionefeltrinelli.it/app/uploads/2022/11/finale_exploringmaldonado-compresso.pdf
- Collins, P. H. (1990). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment* (2^a ed.). Routledge. Cfr. <https://doi.org/10.4324/9780203900055>
- Colomina, B., Galán, I. G., Kotsioris, E., & Meister, A.-M. (a cura di). (2022). *Radical pedagogies: Why human intelligence still beats algorithms*. The MIT Press.
- Colomina, B., Kotsioris, E., Galán, I. G., & Meister, A.-M. (2015). *Radical Pedagogies*. The MIT Press. Cfr. <https://archis.org/publications/volume-45-learning/>
- Costanza-Chock, S. (2020). *Design justice: Community-led practices to build the worlds we need*. The MIT Press.
- Crenshaw, K. (1991). *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color*. Stanford Law Review, 43(6), articolo n. 6. Cfr. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- De Carlo, G. (1968). *La piramide rovesciata. Architettura oltre il '68* (2^a ed.). Quodlibet.
- Di Petrantonio, G. (1989). *Tomas Maldonado*. Flash Art, 151.
- Didero, M. C., & Molteni, F. (2017). *SuperDesign. Italian Radical Design 1965 - 1975* [Film]. Cfr. <https://vimeo.com/ondemand/superdesign>
- Eagleton, T. (2007). *Ideologia: Storia e critica di un'idea pericolosa*. Fazi.
- Escobar, A. (2018). *Designs for the pluriverse: Radical interdependence, autonomy, and the making of worlds*. Duke University Press.
- Escobar, A. (2021). *Autonomous Design and the emergent transnational Critical Design studies field*. Design Struggles. Valiz.
- Ferrara, M., Guida, F. E., & Proverbio, P. (2021). *Geografie relazionali nella storia del design*. AIS/Design. Storia e Ricerche, 8(15), articolo n. 15.
- Fisher, M. (autore) & Mattioli, V. (a cura di). (2018). *Realismo capitalista*. Nero.
- Fornasari, G. (2013). *Giustizia di transizione e diritto penale*. G. Giappichelli Editore.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia degli oppressi* (3^a ed.). Edizioni Gruppo Abele.
- Fry, T. (2011). *Design as politics*. Berg.
- Fry, T. (2017). *Design after design*. Design Philosophy Papers, 15(2), articolo n. 2. Cfr. <https://doi.org/10.1080/14487136.2017.1392093>
- Fuller, J. (2024). *The Auto-Ethnographic Turn in Design*. Design and Culture, 16. Cfr. <https://doi.org/10.1080/17547075.2022.2061138>
- Futuress. (2021). *About. Futuress*. Cfr. <https://futuress.org/about/>
- Gil-Glazer, Y. (2020). *Visual culture and critical pedagogy: From theory to practice*. Critical Studies in Education, 61(1), articolo n. 1. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1292298>
- Grosfoguel, R., Hernández, R., & Velásquez, E. R. (a cura di). (2016). *Decolonizing the westernized university: Interventions in philosophy of education from within and without*. Lexington Books.
- Haraway, D. J. (1988). *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*. Feminist Studies, 14(3), articolo n. 3. Cfr. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Haraway, D. J. (2018). *Manifesto cyborg: Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo*. Feltrinelli.
- Harding, S. (1986). *The science question in feminism*. Cornell University Press.

- Hartnett, J. -P. (2021). *Ontological Design Has Become Influential In Design Academia – But What Is It?* Eye on Design. Cfr. <https://eyeondesign.aiga.org/ontological-design-is-popular-in-design-academia-but-what-is-it/>
- hooks, bell. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica di libertà.* Meltemi editore.
- Illich, I. (2019). *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?* Mimesis.
- Laranjo, F. (2019). *Modes of criticism 4: Radical pedagogy.* Onomatopee.
- Latour, B. (2018). *Tracciare la rotta. Come orientarsi in politica.* Raffaello Cortina Editore.
- Lindinger, H. (1998). *La scuola di Ulm. Una nuova cultura del progetto.* Costa & Nolan.
- Lorusso, S. (2018). *Entrepreeariat – Siamo tutti imprenditori. Nessuno è al sicuro.* Krisis Publishing.
- Lucena, D. (2012a). *Arte y revolución: Sobre los fotomontajes olvidados de Tomás Maldonado. Art and revolution: On the forgotten photomontages of Tomás Maldonado.* Revista Izquierdas, 13.
- Lucena, D. (2012b). *Tensiones entre arte / política en la Asociación Arte Concreto Invenión. Entre el comunismo, el peronismo y el diseño.* Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Cfr. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.64506>
- Lucena, D. (2015). *Contaminación artística. Vanguardia concreta, comunismo y peronismo en los años 40.* Editorial Biblos.
- Lupton, E. (a cura di). (2021). *Extra bold: A feminist, inclusive, anti-racist, non-binary field guide for graphic designers* (1^a ed.). Princeton Architectural Press.
- Maldonado, T. (1949). *El diseño y la vida social.* Boletín 2 del Centro de Estudiantes de Arquitectura. Cfr. <https://icaa.mfah.org/s/es/item/730402#?c=&m=&s=&cv=&xywh=-1673%2C0%2C5895%2C3299>
- Maldonado, T. (1955). *Max Bill.* Editorial Nueva Vision. Cfr. <https://www.abebooks.co.uk/first-edition/Max-Bill-Maldonado-Editorial-Nueva/31450778916/bd>
- Maldonado, T. (1959). *Educazione e filosofia dell'educazione.* Merkur, 13.
- Maldonado, T. (1965). *The Emergent World: A Challenge to Architectural and Industriale Design Training.* In Ulm 12/13 - Ulm. Cfr. https://monoskop.org/Ulm#/media/File:Ulm_1.jpg
- Maldonado, T. (1966). *How to Fight Complacency in Design Education.* In Ulm 17/18 - Ulm. Cfr. https://monoskop.org/Ulm#/media/File:Ulm_1.jpg
- Maldonado, T. (1967). *Education of industrial designer.* Cfr. https://fondazionefeltrinelli.it/app/uploads/2022/03/4_RF_4_Conferenza_1967_Education-of-industrial-designer.pdf
- Maldonado, T. (1971). *La speranza progettuale.* Giulio Einaudi Editore.
- Maldonado, T. (1977). «*L'intervento della cultura per un progetto di rinnovamento della società italiana».* Congresso PCI (Fondo Maldonado). Fondazione Feltrinelli. Cfr. https://fondazionefeltrinelli.it/app/uploads/2022/03/5_PC_1_Congresso_1977_Cultura-per-un-progetto-....pdf
- Maldonado, T. (1978). Arte, educazione, scienza – Verso una nuova creatività progettuale. Casabella, 435.
- Maldonado, T. (1980). «*Per un nuovo avanzamento culturale del paese».* Intervento al Congresso nazionale del PCI (Fondo Maldonado). Fondazione Feltrinelli. Cfr. https://fondazionefeltrinelli.it/app/uploads/2022/03/5_PC_2_Congresso_1980_Per-un-nuovo-avanzamento-....pdf

- Maldonado, T. (1984). *Ulm rivisitato*. In Anceschi, G. (a cura di). *Il contributo della scuola di Ulm / The legacy of the school of Ulm* (p. 5). C.I.P.I.A.
- Maldonado, T. (1993). *Documento programmatico del Corso di Laurea in Disegno Industriale*. Fondazione Feltrinelli. Cfr. https://fondazionefeltrinelli.it/app/uploads/2022/03/4_RF_2_PoliMi_1993_Documento-programmatico-del-CLDI.pdf
- Maldonado, T. (2008a). *Bozza del contributo per il volume «Sinistra senza sinistra»* (Fondo Maldonado). Fondazione Feltrinelli. Cfr. https://fondazionefeltrinelli.it/app/uploads/2022/03/5_PC_9_Sinistra-senza-sinistra.pdf
- Maldonado, T. (2008b). *Corrispondenza con Kenneth Frempton* (Fondo Maldonado). Fondazione Feltrinelli. Cfr. https://fondazionefeltrinelli.it/app/uploads/2022/03/6_CI_3_Corrispondenza-con-Kenneth-Frampton.pdf
- Maldonado, T. (2010). *Arte e artefatti*. Intervista di Hans Ulrich Obrist. Feltrinelli.
- Maldonado, T., Riccini, R. (a cura di). (2019). *Bauhaus*. Feltrinelli.
- Maltese, P. (2019). *Istruzione e produzione nei Quaderni del carcere. Ricerche di Pedagogia e Didattica*. Journal of Theories and Research in Education (pp. 27-48), 14. Cfr. <https://doi.org/10.6092/ISSN.1970-2221/9442>
- Mareis, C., & Paim, N. (2021). *Design Struggles. An Attempt to Imagine Design Otherwise*. In *Design Struggles. Intersecting Histories, Pedagogies, and Perspectives*. Valiz.
- Marx, K. (2016). *Critica della filosofia hegeliana del diritto pubblico*. Editori riuniti.
- Matos, A. (2022). *Who can afford to be critical?* Set Margins.
- Meyer, M. W., & Norman, D. (2020). *Changing Design Education for the 21st Century*. She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation, 6(1), articolo n. 1. Cfr. <https://doi.org/10.1016/j.sheji.2019.12.002>
- MoMa. Italy. (1972). *A New Domestic Landscape – Press Release*. Cfr. https://www.moma.org/documents/moma_press-release_326797.pdf?_ga=2.71065296.1958029109.1681294374-1152750658.1681294374
- Morandi, G., & Minelli, M. (2021). *Il genere di ogni prodotto: Riflessione sull'utilizzo di elementi comunicativi e formali che rafforzano il binarismo di genere e nuove prospettive*. AG About Gender - Rivista internazionale di studi di genere, 10(20). Cfr. <https://doi.org/10.15167/2279-5057/AG2021.10.20.1342>
- Museum of Modern Art (New York, N.Y.), & Ambasz, E. (a cura di). (1972). *Italy: The new domestic landscape: achievements and problems of Italian design*. New York Graphic Society.
- Noel, L. -A. (2021). *Encountering development in social design education*. LearnxDesign 2021: Engaging with challenges in design education. Cfr. https://doi.org/10.21606/drs_lxd2021.04.275
- Ober, M. (2021). *The Last Shift*. FutureSS. Cfr. <https://futuress.org/magazine/the-last-shift/>
- Ontological Design. (2023, aprile 5). *HauntedGeographies*. Cfr. <https://hauntedgeographies.typepad.com/hauntedgeographies/2010/12/ontological-design.html>
- Papanek, V. (2019). *Design for the real world* (3^a ed.). Thames & Hudson.
- Pasca, V. (2013). *Design: Storia e Storiografia*. AIS/Design. Storia e Ricerche, 1(1), articolo n. 1.
- Pater, R. (2020). *The Politics of Design. A (Not So) Global Manual for Visual Communication*. BIS Publishers.

- Pater, R. (2021). *CAPS LOCK. How Capitalism took hold of Graphic Design, and how to escape from it*. Valiz.
- Phoenix, A., & Pattynama, P. (2006). *Intersectionality. European Journal of Women's Studies*, 13(3), articolo n. 3. Cfr. <https://doi.org/10.1177/1350506806065751>
- Poli, R. (2017). *Introduction to Anticipation Studies*. Springer.
- Prado, L. (2017). *Questioning the “critical” in Speculative & Critical Design*. A Parede. Cfr. <https://medium.com/a-parede/questioning-the-critical-in-speculative-critical-design-5a355cac2ca4>
- Riccini, R. (2013). *Culture per l'insegnamento del Design*. Ais/Design Journal, 1(7).
- Riccini, R. (2022). *L'educazione tra sfida teorica e militanza democratica. Innovare la formazione*. In AA. VV. *Tomás Maldonado e la sfida della trasversalità*. Fondazione Giangiacomo Feltrinelli. Cfr. <https://fondazionefeltrinelli.it/app/uploads/2022/04/TomasMaldona doelasfidadellatrasversalit%C3%A0.pdf>
- Riccini, R. (2023). *Nuovi approcci all'educazione: Tomás Maldonado, professore militante*. Fondazione Giangiacomo Feltrinelli. Cfr. <https://fondazionefeltrinelli.it/nuovi-approcci-alleducazione-tomas-maldonado-professore-militante/>
- Rogowska-Stangret, M. (2023). *Situated Knowledges. New Materialism*. Cfr. <https://newmaterialism.eu/almanac/s/situated-knowledges.html>
- Russomanno, C., & Berry, A. H. (a cura di). (2022). *The Black Experience in Design: Identity, Expression & Reflection*. Allworth Press.
- Savloff, J. (2007). *Eramos jóvenes insoportables*. Diario Perfil. Cfr. <https://web.archive.org/web/20090604002845/http://www.diarioperfil.com.ar/edimp/0219/articulo.php?art=4811&ed=0219>
- Schalk, M., Kristiansson, T., & Mazé, R. (a cura di). (2017). *Feminist futures of spatial practice: Materialisms, activisms, dialogues, pedagogies, projections*. AADR, Art Architecture Design Research : imprint of Spurbuchverlag.
- Schouwenberg, L., & Kaethler, M. (a cura di). (2021). *The auto-ethnographic turn in design*. Valiz.
- Shehab, B., & Nawar, H. (2020). *A history of Arab graphic design*. The American University in Cairo Press.
- Sinopoli, N., Branzi, A., & Crespi, R. (a cura di). (1990). *Design italiano: Quale scuola?* FrancoAngeli.
- Storie di grafica italiana (2023). *Storie di grafica italiana*. Cfr. <https://storiedigraficaitaliana.com>
- Strathern, M. (1987). *Out of Context: The Persuasive Fictions of Anthropology [and Comments and Reply]*. Current Anthropology, 28(3), articolo n. 3.
- Tafuri, M. (1969). *Toward a Critique of Architectural Ideology*. Contropiano. Cfr. https://monoskop.org/images/7/79/Tafuri_Manfredo_1969_1998_Toward_a_Critique_of_Architectural_Ideology.pdf
- The Woman's Building. (2023). *The Woman's Building History: Anne Gauldin*. Cfr. <https://thewomansbuilding.org/videos.html>
- Trogal, K. (2017). *Feminist pedagogies. Making transversal and mutual connections across difference*. In *Feminist futures of spatial practice: Materialisms, activisms, dialogues, pedagogies, projections*. AADR, Art Architecture Design Research.

- TypeCon. (2019). *XX, XY: What Happens When We Gender Type? – Marie Boulanger* [Film]. Cfr. <https://www.youtube.com/watch?v=7S9hgRldin8>
- Ulm 1 - Ulm. (1958). Cfr. https://monoskop.org/Ulm#/media/File:Ulm_1.jpg
- Ulm 12/13 - Ulm. (1965). Cfr. https://monoskop.org/Ulm#/media/File:Ulm_1.jpg
- Ulm 17/18 - Ulm. (1966). Cfr. https://monoskop.org/Ulm#/media/File:Ulm_1.jpg
- Ulm 19/20 - Ulm. (1967). Cfr. https://monoskop.org/Ulm#/media/File:Ulm_1.jpg
- Victor, P. (2023, marzo 24). *Victor Papaneck: Réponse à la critique du livre de Bonsiepe*. <http://problemata.org/fr/articles/642>
- Wilde, D. (2020). *Design Research Education and Global Concerns*,. She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation, 6(2), articolo n. 2. Cfr. <https://doi.org/10.1016/j.sheji.2020.05.003>
- Willis, A.-M. (2006). *Ontological Designing*. Design Philosophy Papers, 4(2), articolo n. 2. Cfr. <https://doi.org/10.2752/144871306X13966268131514>
- Wimsatt, W. K., & Beardsley, M. C. (1946). *The Intentional Fallacy*. The Sewanee Review, 54(3), articolo n. 3.
- Winograd, T., & Flores, F. (2008). *Understanding computers and cognition: A new foundation for design* (24^a ed.). Addison-Wesley.
- Wright Mills, C. (2014). *L'immaginazione sociologica* (3^a ed.). Il Saggiatore. Cfr. [https://www.ilsaggiatore.com/libro/limmaginazione-sociologica-2](http://www.ilsaggiatore.com/libro/limmaginazione-sociologica-2)
- Young, R. M. (1992). *Science, ideology and Donna Haraway*. Science as Culture, 3(2), articolo n. 2. Cfr. <https://doi.org/10.1080/09505439209526344>

Ringraziamenti

Desidero rivolgere un ringraziamento particolare a Raimonda Riccini per il suo contributo critico e generoso nella fase conclusiva di questa pubblicazione, e per aver promosso, nel 2021, il seminario dottorale *L'eredità di Tomás Maldonado*, esperienza che ha rappresentato un momento di svolta e ispirazione fondamentale per questa ricerca.

Un ringraziamento sincero va a tutte le persone che, con generosità, hanno contribuito a questo lavoro condividendo esperienze, tempo, visioni e saperi.

Quale visione del mondo e del progetto viene trasmessa oggi nei corsi universitari di design in Italia? A partire da questa domanda, il libro propone un'indagine critica sull'educazione al design, letta come spazio culturale e politico dove si costruiscono immaginari, saperi e possibilità di azione.

Attraverso un approccio situato e ispirato agli studi critici e femministi, il testo mette in discussione i modelli dominanti, proponendo una "traccia" aperta per un'educazione diversa: più consapevole, plurale e trasformativa. Non una ricetta né un modello da applicare, ma un invito a interrogare le istituzioni educative, a ripensare la didattica e ad attivare pratiche che rendano la critica parte integrante della formazione progettuale. Una proposta che non fornisce risposte definitive, ma invita a formulare nuove domande, ad aprire spazi di dibattito, per costruire, insieme, un'altra idea di design.

Valeria Piras è tecnologa presso l'Istituto per le Tecnologie Didattiche del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR) e docente a contratto presso il Dipartimento di Architettura e Design dell'Università di Genova. Dottoressa di ricerca internazionale in Design, la sua attività di ricerca si colloca all'intersezione tra design, educazione e studi di genere, con un'attenzione particolare ai temi della giustizia sociale e della trasformazione pedagogica. Il suo lavoro adotta un approccio transdisciplinare che intreccia design critico, pedagogia critica ed epistemologie femministe, con l'obiettivo di esplorare il design come pratica educativa e di costruzione di sapere.



FrancoAngeli
La passione per le conoscenze