ISSN PRINT **1824-1301**
ISSN ONLINE **3103-5876**

23 **(43)** 2026



Progetto Grafico
International Journal of Communication Design

# BACK THEN IS BACK NOW

## DESIGN HISTORY AND EDUCATION IN THE AGE OF AI

AIAP EDIZIONI

ISSN PRINT **1824-1301**
ISSN ONLINE **3103-5876**

*23* **(43)** *2026*

# BACK THEN IS BACK NOW
## DESIGN HISTORY AND EDUCATION IN THE AGE OF AI

**AIAP** EDIZIONI

# Progetto Grafico

**N. 43, V. 23, Novembre • November 2026**
**International Journal**
**of Communication Design**

Semestrale pubblicato da AIAP,
Associazione italiana design
della comunicazione visiva
*Half-yearly published by AIAP,*
*the Italian Association of Visual*
*Communication Design*

› pgjournal.aiap.it

ISSN print: 1824-1301
ISSN online: 3103-5876

Registrazione del Tribunale di Milano
n. 709 del 19/10/1991. Periodico
depositato presso il Registro Pubblico
Generale delle Opere Protette.
*Milan Court Registration No. 709 of*
*October 19, 1991. Periodical filed with the*
*General Public Register of Protected Works.*

Progetto Grafico adotta il sistema
di revisione del double-blind peer review.
*Progetto Grafico adopts a double-blind peer*
*review system.*

**INDICIZZAZIONE**
INDEXING
Progetto Grafico è stata inclusa nella
lista ANVUR delle riviste di classe A
per l'area 08 e i settori 08/C1, 08/D1,
08/E1, 08/F1.
*Progetto Grafico has been included in the*
*Italian ANVUR list of Class A Journals*
*for area 08 and sectors 08/C1, 08/D1,*
*08/E1, 08/F1.*

**EDITORE**
PUBLISHER
AIAP
Associazione italiana design
della comunicazione visiva
via Amilcare Ponchielli, 3
20129 Milano
+39 02 29520590
› aiap@aiap.it
› www.aiap.it

AIAP

**CONSIGLIO DIRETTIVO AIAP 2025–2028**
AIAP BOARD 2025–2028

**PRESIDENTE**
PRESIDENT
**Francesco E. Guida**

**VICE PRESIDENTE**
VICE PRESIDENT
**Fabiana Ielacqua**

**SEGRETARIA GENERALE**
GENERAL SECRETARY
**Ilaria Montanari**

**CONSIGLIERI**
BOARD MEMBERS
**Isabella Battilani**
**Gaetano Grizzanti**
**Maria Loreta Pagnani**
**Marco Goran Romano**

**COLLEGIO DEI PROBIVIRI**
PANEL OF ARBITRATORS
**Laura Bortoloni** *Presidente President*
**Simonetta Scala** *Segretaria Secretary*
**Stefano Tonti** *Past President*
**Giangiorgio Fuga**
**Claudio Madella**

**TESORIERE**
TREASURER
**Michele Salmi**

**REVISORE DEI CONTI**
AUDITOR
**Dario Carta**

**SEGRETERIA E AMMINISTRAZIONE**
SECRETARIAT AND ADMINISTRATION
**Elena Panzeri**

**PAST PRESIDENT**
PAST PRESIDENT
**Marco Tortoioli Ricci**

**CENTRO DI DOCUMENTAZIONE SUL PROGETTO GRAFICO DI AIAP**
AIAP GRAPHIC DESIGN DOCUMENTATION CENTRE
› www.aiap.it/cdpg/

**RESPONSABILE ARCHIVIO, RICERCHE E BIBLIOTECA**
ARCHIVE, RESEARCH AND LIBRARY MANAGER

**Lorenzo Grazzani**
› biblioteca@aiap.it

## DIRETTORE SCIENTIFICO & RESPONSABILE
SCIENTIFIC & MANAGING DIRECTOR
**Carlo Martino** *Sapienza Università di Roma*

## DIRETTORI DEL COMITATO EDITORIALE
EDITORS-IN-CHIEF
**Alessio Caccamo** *Sapienza Università di Roma*
**Vincenzo Maselli** *Sapienza Università di Roma*

## COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE
INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE
**José Manuel Allard** *Pontificia Universidad Católica de Chile*
**Ali Abu Ghanimeh** *The University of Jordan (Giordania)*
**Andreu Balius** *EINA, Centre Universitari de Disseny i Art de Barcelona*
**Helena Barbosa** *Universidade de Aveiro*
**Letizia Bollini** *Libera Università di Bolzano*
**Mauro Bubbico** *Abadir Accademia di Design e Comunicazione Visiva*
**Valeria Bucchetti** *Politecnico di Milano*
**Fiorella Bulegato** *Università Iuav di Venezia*
**Francesca Cozzolino** *École nationale supérieure des Arts Décoratifs (EnsAD) (Francia)*
**Paolo Ciuccarelli** *Northeastern University*
**Vincenzo Cristallo** *Politecnico di Bari*
**Federica Dal Falco** *Sapienza Università di Roma*
**Sebastian Della Giustina** *Universidad Blas Pascal (Argentina)*
**Davide Fornari** *ECAL/Haute école d'art et de design de Lausanne*
**Rossana Gaddi** *Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara*
**Stuart Medley** *Edith Cowan University*
**Francesco Monterosso** *Università degli Studi di Palermo*
**Matteo Moretti** *Università degli Studi di Sassari*
**Luciano Perondi** *Università Iuav di Venezia*
**Daniela Piscitelli** *Università degli Studi della Campania "Luigi Vanvitelli"*
**Emanuele Quinz** *Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis*
**Chiara Lorenza Remondino** *Politecnico di Torino*
**Elisabeth Resnick** *Massachusetts College of Art and Design*
**Fiona Ross** *University of Reading*
**Dario Russo** *Università degli Studi di Palermo*
**Gianni Sinni** *Università Iuav di Venezia*
**Michael Stoll** *Technische Hochschule Augsburg*
**Davide Turrini** *Università degli Studi di Firenze*
**Carlo Vinti** *Università degli Studi di Camerino*

## COMITATO EDITORIALE INTERNAZIONALE
INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD
**Roberta Angari** *Università degli Studi della Campania "Luigi Vanvitelli"*
**Carlotta Belluzzi Mus** *Sapienza Università di Roma*
**Laura Bortoloni** *Università degli Studi di Ferrara*
**Josefina Bravo** *University of Reading*
**Fabiana Candida** *Sapienza Università di Roma*
**Dario Carta** *CFP Bauer Milano*
**Francesca Casnati** *Politecnico di Milano*
**Leonardo Gómez Haro** *Universidad Politécnica de Valencia*
**Pilar Molina** *Pontificia Universidad Católica de Chile*
**María Griñán Montealegre** *Universidad de Murcia*
**Cristina Marino** *Università degli Studi di Parma*
**Fabiana Marotta** *Università degli Studi di Napoli "Federico II"*
**Chris Nuss** *University of Birmingham*
**Giulia Panadisi** *Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara*
**Dario Rodighiero** *Universiteit Groningen*
**Francesca Scalisi** *Università degli Studi di Palermo*
**Alessandro Spennato** *Università degli Studi di Firenze*
**Anna Turco** *Sapienza Università di Roma*
**Annapaola Vacanti** *Università Iuav di Venezia*



## MAIL DI CONTATTO & SOCIAL MEDIA
CONTACT MAILS & SOCIAL MEDIA
**Director** › director.pgjournal@aiap.it
**Editorial** › editors.pgjournal@aiap.it
**Instragram** @progetto_grafico_journal
**LinkedIn** @Progetto Grafico Journal

## PROGETTO GRAFICO EDITORIALE
EDITORIAL DESIGN
**Anna Turco**

## IMPAGINAZIONE
EDITING
**Claudia Cecchi**

## COPERTINA
COVER
**Si ringrazia Paolo Sala, vincitore della call for cover, per aver progettato e donato gratuitamente la copertina del numero 43 di Progetto Grafico.**
*We thank Paolo Sala, winner of the call for cover, for designing and generously donating the coverof issue 43 of Progetto Grafico.*

## CARATTERI TIPOGRAFICI
TYPEFASE
**Calvino** by Andrea Tartarelli · *Zetafonts*
**Atrament** by Tomáš Brousil · *Suitcase Type Foundry*

## PER LE ATTIVITÀ SVOLTE NEL 2026 RELATIVE AL DOUBLE-BLIND PEER REVIEW PROCESS, SI RINGRAZIANO I SEGUENTI REVISORI

AS CONCERN THE DOUBLE-BLIND PEER REVIEW PROCESS DONE IN 2026
WE WOULD THANKS THE FOLLOWING REFEREES

**Letizia Bollini** *Libera Università di Bolzano-Bozen*
**Francesco Burlando** *Università degli Studi di Genova*
**Alessandro Colizzi** *Politecnico di Milano*
**Ida Cortoni** *Sapienza Università di Roma*
**Pietro Costa** *Università Iuav di Venezia*
**Raissa D'Uffizi** *Sapienza Università di Roma*
**Veronica Dal Buono** *Università degli Studi di Ferrara*
**Sergio Degiacomi Garbero** *Politecnico di Torino*
**Fernando Fraenza** *Universidad Blas Pascal Córdoba (Argentina)*
**Rossana Gaddi** *Università degli Studi "Gabriele d'Annunzio" di Chieti-Pescara*
**Clorinda Sissi Galasso** *Politecnico di Milano*
**Raffaella Massacesi** *Università degli Studi "Gabriele d'Annunzio" di Chieti-Pescara*
**Annunziato Mazzaferro** *École nationale supérieure d'art et de design de Nancy (Francia)*
**Pietro Nunziante** *Università degli Studi di Napoli Federico II*
**Jonathan Pierini** *Università degli Studi di Urbino Carlo Bo*
**Dina Riccò** *Politecnico di Milano*
**Paolo Tamborrini** *Università degli studi di Parma*


## DIRITTI

COPYRIGHTS

La rivista è pubblicata in open access. Tutto il materiale scritto dai collaboratori è disponibile sotto la licenza Creative Commons Attribuzione-NonCommerciale - Condividi allo stesso modo 4.0. Significa che può essere riprodotto a patto di citare Progetto Grafico, di non usarlo per fini commerciali e di condividerlo con la stessa licenza.
*This is an open access publication. All material written by the contributors is available under Creative Commons license Attribution-NonCommercial- Share Alike 4.0 International. It can be reproduced as long as you mention Progetto grafico, do not use it for commercial purposes and share it with the same license.*

OPEN ACCESS

Le immagini utilizzate in Progetto Grafico rispondono alla pratica del fair use (Copyright Act 17 U.S.C. 107) recepita per l'Italia dall'articolo 70 della Legge sul Diritto d'autore che ne consente l'uso a fini di critica, insegnamento e ricerca scientifica a scopi non commerciali.
*The images used in Progetto Grafico comply with fair use practices (Copyright Act 17 U.S.C. 107), implemented in Italy by Article 70 of the Copyright Law, which allows their use for criticism, teaching, and scientific research for non-commercial purposes.*



## RINGRAZIAMENTI

AKNOWLEDGEMENTS

Progetto Grafico ringrazia Zetafonts per aver gentilmente concesso l'uso gratuito di uno dei suoi caratteri tipografici per la realizzazione di questa rivista. *Progetto Grafico thanks Zetafonts for kindly providing the complimentary use of one Calvino typefaces for this journal.*

ZETAFONTS™

**Editoriale**
Editorial

**LA STORIA COME CONDIZIONE NECESSARIA DELLA CONOSCENZA**
EDITORIALE PGJ43
di **Carlo Martino**

**HISTORY AS A NECESSARY CONDITION FOR KNOWLEDGE**
PGJ43 EDITORIAL
*12 — 43*

**Inquadrare**
Frame

**DESIGN REMAINS A CULTURAL PRACTICE**
PERCHÉ PERCEZIONE, GIUDIZIO E RESPONSABILITÀ DEVONO RIMANERE ANALOGICI NELL'ERA DELL'IA
di **Michael Stoll**

**DESIGN REMAINS A CULTURAL PRACTICE**
WHY PERCEPTION, JUDGMENT, AND RESPONSIBILITY MUST REMAIN ANALOG IN THE AGE OF AI
*44 — 71*

**Ricercare**
Research

**L'IA COME STRUMENTO NELL'EDUCAZIONE AL DESIGN**
UNA REVISIONE SISTEMATICA
di **Verónica Silva, Hande Ayanoğlu & Rodrigo Hernández-Ramírez**

**AI AS A TOOL IN DESIGN EDUCATION**
A SYSTEMATIC REVIEW
*72 — 97*

**IL DESIGN DELLA COMUNICAZIONE NELLE CULTURE DELL'AI**
UNA MAPPA RELAZIONALE PER UN CAMBIO DI PARADIGMA
di **Marco Quaggiotto, Elena Caratti, Francesco E. Guida, Umberto Tolino & Valeria Bucchetti**

**COMMUNICATION DESIGN IN THE AGE OF AI**
A RELATIONAL MAP FOR A PARADIGM SHIFT
*98 — 123*

**ARCHEOLOGIE DEL FUTURO**
UNA RIFLESSIONE CONTROFATTUALE SULL'INSEGNAMENTO DEL VISUAL COMMUNICATION DESIGN NELL'ERA DELL'AI
di **Vincenzo Maselli**

**ARCHEOLOGIES OF THE FUTURE**
A COUNTERFACTUAL REFLECTION ON VISUAL COMMUNICATION DESIGN EDUCATION IN THE AI ERA
*124 — 145*

**REIMPARARE A VEDERE**
LA PEDAGOGIA DI BASE DEL VISUAL DESIGN NELL'ETÀ DELL'INTELLIGENZA ARTIFICIALE
di **Giulia Ciliberto**

**RELEARNING TO SEE**
BASIC DESIGN PEDAGOGY IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE
*146 — 165*

BACK THEN IS BACK NOW

**Ricercare**
Research


## DESIGN PER LA RICERCA IN ARCHIVIO
STRUMENTI PER LA FORMAZIONE CONTINUA DEL PROGETTISTA NEGLI ARCHIVI D'IMPRESA

di **Flavia Softa & Massimiliano Dibitonto**

## DESIGN FOR ARCHIVAL RESEARCH
TOOLS FOR THE CONTINUING EDUCATION OF DESIGNERS IN CORPORATE ARCHIVES

*166 — 189*

## DAL PIXEL AL PROMPT
SUSAN KARE E IL DESIGN COME MEDIAZIONE NELLE SOGLIE TECNOLOGICHE

di **Dario Russo & Samuele Morvillo**

## FROM PIXEL TO PROMPT
SUSAN KARE AND DESIGN AS MEDIATION AT TECHNOLOGICAL THRESHOLDS

*190 — 211*

## PERDERSI SENZA SMARRIMENTO
DESIGN COME PRATICA DI CONGIUNZIONE DENTRO E FUORI I MONDI ARTIFICIALI

di **Michela Mattei**

## GETTING LOST WITHOUT LOSING THE WAY
DESIGN AS A PRACTICE OF CONJUNCTION INSIDE AND OUTSIDE ARTIFICIAL WORLDS

*212 — 235*

## ANALIZZARE L'ARCHIVIO GRAFICO CON L'AI
POSTER READING ROOM, UN PROTOTIPO PER LA DESCRIZIONE E L'ESPLORAZIONE CRITICA

di **Ludovica Polo**

## ANALYSING GRAPHIC ARCHIVES WITH AI
POSTER READING ROOM, A PROTOTYPE FOR THE DESCRIPTION AND CRITICAL EXPLORATION OF A CORPUS OF POSTERS

*236 — 265*

## ANEMOIA: MEMORIE DEL FUTURO
TEMPORALITÀ SINTETICHE E CULTURA VISUALE GENERATIVA

di **Michela Musto**

## ANEMOIA: MEMORY OF UNLIVED FUTURES
SYNTHETIC TEMPORALITIES AND GENERATIVE VISUAL CULTURE

*266 — 285*

## IL PROCESSO INVERSO
CONOSCENZA INCARNATA, ESTETICA ALGORITMICA E FORMAZIONE CRITICA NEL DESIGN DELL'ERA DELL'IA

di **Jacopo Battisti, Filippo Maria Disperati & Maria Antonia Salomè**

## THE INVERSE PROCESS
EMBODIED KNOWLEDGE, ALGORITHMIC AESTHETICS AND CRITICAL DESIGN EDUCATION IN THE AGE OF AI

*286 — 311*

**Visualizzare**
Visualize

**PROGETTARE SENZA MANI** — *312 – 325*
RICOSTRUIRE UN'APPLICAZIONE WEB CON L'IA
**DESIGN WITHOUT HANDS**
REBUILDING A WEB APPLICATION WITH AI

di **Dario Rodighiero**

**Scoprire**
Discover

**QUALCOSA È ANDATO STORTO** — *326 – 330*
COME I SOCIAL NETWORK E L'INTELLIGENZA ARTIFICIALE
CI HANNO RUBATO IL FUTURO

di **Riccardo Luna**
recensione di **Annapaola Vacanti**

**LA DIFFERENZA FONDAMENTALE** — *331 – 335*
ARTIFICIAL AGENCY: UNA NUOVA FILOSOFIA
DELL'INTELLIGENZA ARTIFICIALE

di **Luciano Floridi**
recensione di **Mirko Bonfiglio**

**Divagare**
Wander

**ORALITÀ E ALGORITMO** — *336 – 357*
GENEALOGIA DELLE INTERFACCE
COME SCRITTURE COMPUTAZIONALI
**ORALITY AND THE ALGORITHM**
A GENEALOGY OF INTERFACES
AS FORMS OF COMPUTATIONAL WRITING

di **Lorenzo Esposito & Fabiana Marotta**

**LA REGOLA PRIMA DELLA FORMA** — *358 – 383*
ALFABETI ILLEGGIBILI
E DIDATTICA DEL TYPE DESIGN
**RULES FIRST, FORMS LATER**
UNREADABLE ALPHABETS
AND TYPE DESIGN EDUCATION

di **Paola Antimina Tuccillo**

BACK THEN IS BACK NOW

**Copertina**
Cover

## COVER N.43

*384 — 385*

di **Paolo Sala**

## COVER PROPOSALS

*386 — 391*

di **Claudio Antonelli Perino & Martina Colucci, Payam Ataeefar; Salvatore Bellucci, Silvia Bertolazzi, Nehira Boursier Niutta, Andrea Busi, Cabaret Typographie, Alessandra Caparotta, Norma Carbone, Laura Doro, Emanuele Fabrizioli, Francesca Filippi, Matteo Giacomelli, Martina Giustolisi, Sandra Iacone, Roberto Inargiola, Giuseppe Laselva, Elisa Leotti, Matteo Maccio, Chiara Mancina, Milena Micale, Valerio Moretti, Mauro Morgana, Fabricio Olivieri, Pino Pipoli, Domenico Pulce, Marzia Ricci, Silvia Riccò, Samuel David Silva Batista, Lucrezia Stella, Marco Tosi, Damiano Viscardi, Ekin Yay.**

# REIMPARARE A VEDERE
## LA PEDAGOGIA DI BASE DEL VISUAL DESIGN NELL'ETÀ DELL'INTELLIGENZA ARTIFICIALE

*146 – 165*

**Giulia Ciliberto**
0000-0003-0668-766X
Università Iuav di Venezia
giulia.ciliberto@iuav.it

Visual Design • Pedagogia di base • Studio • Formulazione • Materialità

10.82068/pgjournal.2026.23.43.06

L'introduzione dell'intelligenza artificiale sta contribuendo a ridefinire profondamente le modalità attraverso cui il visual design viene praticato, insegnato e appreso. Se gran parte del dibattito contemporaneo si concentra sugli aspetti tecnologici, operativi e professionali di tale trasformazione, minore attenzione è dedicata alle sue implicazioni educative. Muovendo da questa considerazione, il contributo propone di osservare il fenomeno da una prospettiva storica e pedagogica, assumendo come riferimento la tradizione della pedagogia di base sviluppatasi nel contesto del Modernismo e delle sue successive evoluzioni. Attraverso l'analisi di tre categorie storicamente consolidate – studio, formulazione e materialità – il saggio esplora alcune possibili corrispondenze con le forme di interazione proprie dei modelli contemporanei di intelligenza artificiale. Le tre categorie vengono indagate a partire dal contributo di figure centrali della pedagogia del visual design e assunte come prospettive attraverso le quali osservare le modalità secondo cui il visual design ha storicamente costruito e trasmesso il proprio sapere disciplinare. Lungi dall'istituire equivalenze dirette tra pedagogia storica e sistemi generativi, l'obiettivo è mostrare come alcune strutture concettuali elaborate nell'ambito della tradizione educativa del visual design possano offrire strumenti utili per comprendere criticamente le trasformazioni in atto.



## Intelligenza artificiale e strutture pedagogiche del visual design

Benché si tratti di un fenomeno relativamente recente, i cui effetti a lungo termine risultano difficilmente prevedibili, l'introduzione dell'intelligenza artificiale sta già contribuendo a ridefinire profondamente la cultura e la pratica del design: come afferma Helen Armstrong (2021, p. 5), essa "è ovunque e ha già trasformato la nostra professione".

Se gran parte del dibattito contemporaneo tende a concentrarsi sugli aspetti tecnologici, operativi e professionali di tale trasformazione, minore attenzione è dedicata alle implicazioni educative che essa comporta, nel momento in cui molte delle strutture tradizionalmente associate all'insegnamento e all'apprendimento del design sembrano perdere centralità. Gli ambienti algoritmici favoriscono infatti una logica di immediatezza che tende a comprimere le fasi intermedie del progetto, dall'inquadramento del problema alla negoziazione critica delle soluzioni, e sembrano così mettere in discussione alcune delle modalità fondamentali attraverso cui il design costruisce e trasmette il proprio sapere disciplinare. Nell'ambito specifico del visual design [1], la possibilità di produrre rapidamente immagini, variazioni compositive e simulazioni stilistiche sembra accentuare ulteriormente tale dinamica, conferendo particolare rilevanza alla riflessione pedagogica sui processi intellettuali e materiali resi meno visibili dall'immediatezza dell'*output*. Muovendo da queste premesse, il presente contributo propone di osservarne le implicazioni educative, assumendo come riferimento la tradizione della pedagogia di base elaborata nell'ambito della stagione modernista e delle sue successive evoluzioni, quale prospettiva attraverso cui interrogare i principi e le modalità che hanno storicamente orientato l'apprendimento del design.

La pedagogia di base identifica quella particolare fase del percorso formativo nell'arco della quale gli allievi acquisiscono una cognizione elementare delle regole, degli elementi e dei processi fondamentali del visual design, apprendendo a incorporare significato ed esperienza all'interno di messaggi visuali (Lupton, 2008). Più che un semplice repertorio di tecniche didattiche, essa viene qui considerata nella sua valenza epistemologica, quale spazio di elaborazione in cui il visual design ha storicamente definito i propri metodi e le proprie modalità di trasmissione della conoscenza, esplicitando le logiche che ne orientano l'insegnamento e l'apprendimento.

[1] In accordo con quanto osservato da Jorge Frascara, si preferisce qui l'espressione "visual design" al più comune "graphic design" che, pur risultando meno ambiguo di alternative quali "arte grafica" o semplicemente "arte", pone un'enfasi eccessiva sulla dimensione fisica e materiale della professione, trascurandone aspetti più essenziali, il principale dei quali "non è la creazione di forme grafiche, bensì quella di effettive comunicazioni" (2004, p. 4).

Attraverso l'analisi di tre categorie storicamente consolidate - studio, formulazione, materialità - il contributo esplora alcune possibili corrispondenze con le forme di interazione e i modelli di funzionamento propri dell'intelligenza artificiale, assumendo la pedagogia di base come possibile chiave interpretativa delle trasformazioni del visual design contemporaneo. La categoria "studio" identifica non soltanto uno spazio fisico destinato all'attività didattica, ma un ambiente relazionale fondato sul confronto, sulla sperimentazione e sulla riflessione condivisa, entro cui il sapere progettuale viene costruito attraverso l'interazione dialettica fra allievi, docenti, strumenti e pratiche.

La categoria "formulazione" consiste nell'insieme di istruzioni, esercizi e vincoli attraverso cui il problema progettuale viene definito e reso esplorabile; essa orienta l'osservazione e l'esplorazione percettiva, creando le condizioni affinché gli allievi imparino a costruire relazioni, riconoscere differenze e sviluppare nuove competenze. La categoria "materialità" riguarda le condizioni attraverso cui il visual design prende forma, mettendo in relazione processi di ideazione e tecnologie di rappresentazione; più che coincidere con la sola fisicità degli artefatti, essa contribuisce a definire le condizioni tecniche e percettive che informano la visione e l'esperienza visiva.



L'indagine adotta un approccio teorico e interpretativo, muovendo dall'ipotesi che tali categorie possano offrire strumenti concettuali utili a comprendere le trasformazioni associate all'intelligenza artificiale; l'individuazione di tali corrispondenze risponde alla volontà di osservare l'apprendimento del visual design attraverso tre prospettive complementari: relazionale, processuale e mediale. Le corrispondenze proposte non intendono stabilire relazioni deterministiche o equivalenze dirette, ma piuttosto offrire un contributo alla comprensione delle mutazioni in atto, riportando al contempo l'attenzione sulla dimensione pedagogica del design, a lungo rimasta marginale nella sua ricostruzione storiografica (Palm, 2017).

**Pedagogia di base e costruzione del sapere progettuale**

"Imparate a vedere" ❷: questa esortazione, pronunciata da Josef Albers a conclusione di una conferenza tenuta nel 1965 presso il Trinity College di Hartford, sintetizza efficacemente una delle idee centrali attorno alle quali si è sviluppata la sua esperienza di educatore nelle discipline dell'arte e del design. La visione cui egli fa riferimento è quella interiore: quella peculiare componente immaginativa della percezione che consente all'essere umano di esperire, assimilare e rielaborare la realtà cogliendone relazioni, strutture e significati al di là degli aspetti meramente materiali. Come qualunque altra attitudine, anche la visione interiore dei giovani progettisti necessita di essere progressivamente alimentata, esercitata e indirizzata attraverso specifici percorsi didattici, ed è soprattutto alla dimensione della pedagogia di base che Albers affida questo fondamentale ruolo formativo.

La definizione di "pedagogia di base" si riferisce a una specifica tipologia di approcci all'insegnamento che, pur nelle differenze terminologiche e geografiche ❸, condividono un medesimo assunto metodologico: la possibilità di fornire agli allievi una conoscenza preliminare dei principi fondamentali del design (Boucharenc, 2006). Situata all'inizio del percorso formativo, la pedagogia di base mira a familiarizzare gli allievi con la grammatica elementare che sottende la teoria e la pratica del design, fornendo loro un primo livello di alfabetizzazione percettiva preliminare a qualunque successiva specializzazione. Intrecciando intimamente propedeutica e fondazione disciplinare (Anceschi, 2006), la pedagogia di base espone gli assunti epistemologici del design a un processo di continua verifica e riformulazione, rivestendo un ruolo paragonabile a quello che, in altri settori, caratterizza la dimensione della ricerca di base ❹.

Le esperienze educative di pedagogia di base sono volte a esplorare, in forma semplificata ma immersiva, le relazioni fra gli elementi fondamentali della progettualità visiva, favorendo lo sviluppo dell'"intelligenza dell'invisibile" (Findeli, 2001), intesa come capacità di cogliere ciò che si cela oltre l'evidenza del dato percettivo.

❷
Il testo integrale della conferenza è riportato nel volume *Search Versus Re-Search*, edito nel 1969 dal Trinity College Press. La traduzione in italiano è stata pubblicata nel 2010 con il titolo *Uno più uno uguale tre e anche di più: fatti fattuali e fatti attuali* nella rivista *il verri* (pp. 11-24).

❸
La tipologia di approcci educativi a cui si fa riferimento con l'impiego della locuzione "pedagogia di base" ha storicamente assunto denominazioni differenti in relazione ai diversi contesti geografici di estrazione, quali ad esempio quelle di *Basic Design* nei paesi anglofoni, di *Enseignement préliminaire* in quelli francofoni, di *Vorkurs, Vorlehre e Grundlehre* in Germania, di *Curso fundamental* in Brasile e in altri paesi dell'America Latina.

❹
Codificata principalmente in riferimento alle scienze matematiche, naturali e sociali, la ricerca di base consiste nell'attività orientata alla comprensione dei fenomeni naturali e artificiali, distinguendosi dalla ricerca applicata, finalizzata invece al loro impiego e alla loro trasformazione. Alimentata dalla curiosità e dall'intuito dei suoi praticanti, essa costituisce una risorsa essenziale per l'innovazione scientifica e tecnologica, poiché genera idee, principi e teorie che, pur non immediatamente spendibili, dischiudono nuove prospettive di ricerca e conoscenza.

Tale orientamento si traduce in un'impostazione flessibile e antidogmatica, fondata sull'equilibrio fra principi codificati e variabili che emergono nel corso del processo formativo, entro cui la sensibilità progettuale si sviluppa in modo progressivo e induttivo, nel rispetto delle inclinazioni personali dell'individuo.
La pedagogia di base possiede una tradizione lunga e consolidata, articolatasi nel corso della storia attraverso un eterogeneo ventaglio di esperienze, ed è stata interpretata come componente fondativa del percorso di apprendimento del designer da molte delle più illustri personalità di educatori operanti nel settore (Simonini, 2006). Rilevabile già nelle principali scuole di arti industriali e applicate attive in Europa dalla seconda metà del XIX secolo, l'enfasi sulla pedagogia di base trova nel Bauhaus la sua più compiuta codificazione, affermandosi successivamente come presenza costante nello scenario internazionale dell'insegnamento del design.



Il presente contributo propone una lettura attraverso cui alcune categorie strutturali della pedagogia di base, codificate in seno alla tradizione modernista e alle sue successive evoluzioni, possono essere messe in relazione con i modelli di funzionamento e le forme di interazione proprie dell'intelligenza artificiale. In linea con una prerogativa tipica della ricerca sulla pedagogia di orientamento progettuale e artistico, l'analisi prende in esame tre figure di "designer-educatori" [5] – Johannes Itten, Josef Albers, László Moholy-Nagy – assumendole come esempi paradigmatici delle modalità attraverso cui specifiche filosofie educative hanno contribuito alla definizione e alla trasmissione del sapere progettuale.

**Studio: la struttura dell'ambiente di apprendimento**
Nell'ambito del design, il termine "studio" è generalmente inteso secondo una duplice accezione: da un lato, come lo spazio fisico in cui ha concretamente luogo l'attività didattica; dall'altro, come una specifica modalità di coinvolgimento formativo, riferita alle dinamiche di insegnamento e apprendimento che tale ambiente predispone. Le origini culturali del concetto affondano nella nozione di "apprendistato in bottega", propria del modello educativo sviluppatosi nelle corporazioni europee di arti e mestieri in epoca medievale, all'interno del quale la pratica diretta nello "studio" del maestro costituiva una componente essenziale nel percorso di formazione dell'artigiano (Lackney, 1994).

Privilegiando un'impostazione fortemente laboratoriale, la formazione in studio prefigura l'insieme delle condizioni ambientali e relazionali entro cui il designer esercita le proprie competenze, conferendo alla pedagogia di orientamento progettuale una connotazione che risulta, fin dalle origini, fortemente orientata alla pratica.
La connotazione immersiva e partecipativa dello studio si riflette anche sulle interazioni fra gli allievi, favorendo processi collaborativi di "riflessione-in-azione" (Schön, 1985) attraverso i quali il lavoro del singolo è costantemente sottoposto al confronto dialettico con gli altri componenti del gruppo.
Risulta particolarmente significativo in tal senso il contributo di Johannes Itten nell'ideazione del formato del *Vorkurs*, corso propedeutico che egli tiene presso il Bauhaus di Weimar dal 1919 al 1922 codificando un approccio educativo che rappresenta una pietra miliare nella tradizione pedagogica del design.
L'impostazione didattica predisposta da Itten prevede lo studio simultaneo degli elementi naturali e dei materiali, delle opere dei maestri del passato e del disegno dal vero, con l'obiettivo di fornire agli allievi una comprensione basilare in merito ai principi della configurazione formale e visiva (Itten, 1963); tale approccio trae linfa vitale dalla dialettica che si genera fra il rigore dell'analisi formale e la libertà dell'espressione individuale, integrando osservazione, sperimentazione e pratica in un unico ambiente di apprendimento entro cui gli allievi possano sviluppare la propria specifica sensibilità progettuale (Droste, 1990). Negli anni successivi al suo allontanamento dal Bauhaus, la commistione fra teoria e pratica rimarrà una caratteristica distintiva del *Vorkurs*, e della scuola nel suo complesso, insieme a una concezione dei docenti come facilitatori delle attitudini degli allievi, più che come autorità preposte alla trasmissione di nozioni da assimilare passivamente ①.

Osservata in questa prospettiva, la nozione di studio non coincide semplicemente con lo spazio destinato allo svolgimento dell'attività didattica, ma identifica un ambiente relazionale entro cui la conoscenza progettuale viene costruita collettivamente attraverso l'interazione fra allievi, docenti, strumenti e pratiche.
La progressiva diffusione dei sistemi di intelligenza artificiale conversazionale, intesi come insieme di tecnologie che mettono in connessione computer ed esseri umani attraverso la parola scritta e parlata (Perfido, 2022), sembra oggi introdurre nuove espressioni e articolazioni di tale paradigma: essi non si limitano infatti a fornire informazioni tecniche o assistenza operativa, ma intervengono sempre più frequentemente nei processi di apprendimento, assumendo una funzione dialogica che, per molti aspetti, richiama quella storicamente svolta dalla dimensione dello studio.

[5]
Il concetto di "designer-educatore" è mutuato da quello, formulato da James Daichendt (2010), di "artista-educatore".



①
Studenti durante un esercizio di scioglimento delle mani nel *Vorkurs* di Johannes Itten, Bauhaus Weimar, 1920-1922 circa. Fonte: Design and Form: The Basic Course at the Bauhaus and Later, 1963.
*Students during a hand-loosening exercise in Johannes Itten's* Vorkurs, *Bauhaus Weimar, c. 1920-1922. Source: Design and Form: The Basic Course at the Bauhaus and Later, 1963.*



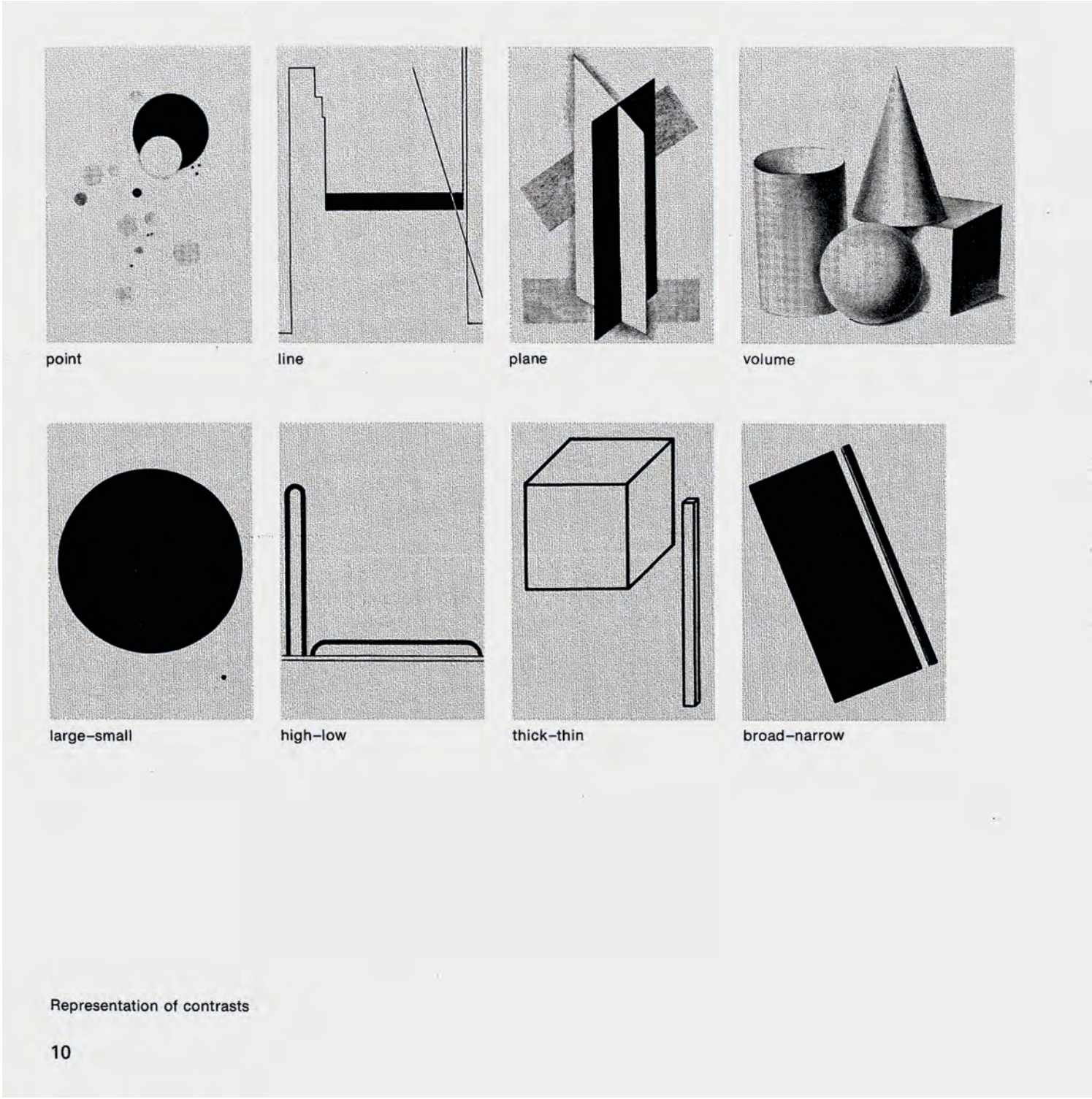
In questo senso, tali sistemi possono essere interpretati non come sostituti del docente o dell'ambiente di apprendimento, ma come nuovi interlocutori all'interno di ambienti formativi sempre più articolati e distribuiti, ridefinendo le modalità attraverso cui il sapere viene costruito e condiviso, pur senza replicare integralmente la dimensione intersoggettiva e negoziale propria dello studio ②.

**Formulazione: la costruzione delle condizioni attuative del visual design**

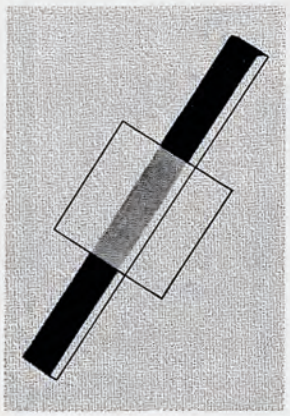
Il concetto di "formulazione" fa riferimento a quella che, oggi come in passato, rappresenta probabilmente la modalità più distintiva attraverso cui la pedagogia del design introduce gli allievi alla cognizione dei principi, dei metodi e dei processi alla base della progettualità. Raramente, infatti, il processo progettuale ha origine da un'idea compiuta; esso si configura piuttosto come un percorso iterativo nel quale intuizioni ancora indistinte vengono progressivamente formulate, verificate e trasformate, in una dinamica caratterizzata dall'apertura interpretativa, dall'incertezza degli esiti e dalla possibilità di fallimento (Sawyer, 2021).

Attraverso esercizi appositamente concepiti, la formulazione codifica una sequenza prestabilita di istruzioni volte ad analizzare, affrontare e risolvere specifici problemi, simulando i processi che, nella pratica professionale, conducono all'ideazione e alla realizzazione di messaggi visivi e artefatti comunicativi. Nel gettare un ponte fra contenuto didattico e apprendimento, la formulazione offre agli allievi la possibilità di elaborare autonomamente, attraverso prove ed errori, una personale proposta di soluzione al problema, favorendo lo sviluppo simultaneo di conoscenze concettuali e procedurali (McCormick, 1997). Emblematico di questo approccio è il metodo sviluppato da Josef Albers a partire dal 1933 per il corso propedeutico del Black Mountain College, fondato sulla considerazione della percezione visiva quale strumento privilegiato di accesso a una comprensione più profonda della realtà e della mentalità umana.

Alla base degli insegnamenti di Albers risiede la ricerca di un lessico universale fondato sull'indagine sistematica dei fenomeni percettivi, nella cui variabilità si riflettono le aspettative intellettuali, le esigenze emotive e, non ultimi, i valori etici e sociali dei singoli individui (Harris, 1988). Tale impostazione trova una delle sue espressioni più compiute nella serie di esercizi dedicati all'interazione del colore, il più mutevole e illusorio dei fenomeni percettivi, attraverso cui Albers incoraggia gli allievi a sviluppare la propria sensibilità cromatica e a riconoscere le discrepanze tra eventi fisici ed effetti psichici. Lungi dal predisporre un repertorio di regole da assimilare e applicare meccanicamente, gli esercizi



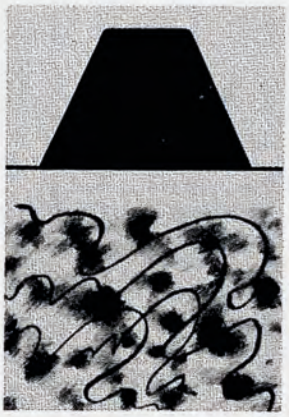

②
Johannes Itten, rappresentazione visiva dei contrasti. Fonte: *Design and Form: The Basic Course at the Bauhaus and Later*, 1963.
*Johannes Itten, visual representation of contrasts. Source:* Design and Form: The Basic Course at the Bauhaus and Later, *1963.*



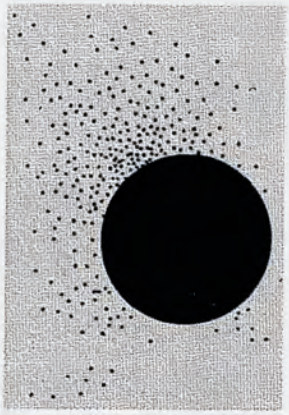
transparent–opaque



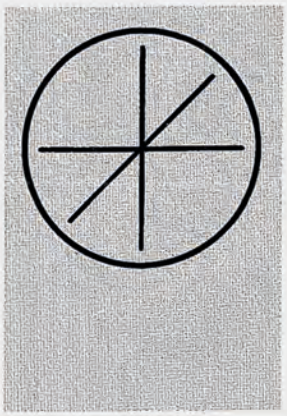
smooth–rough



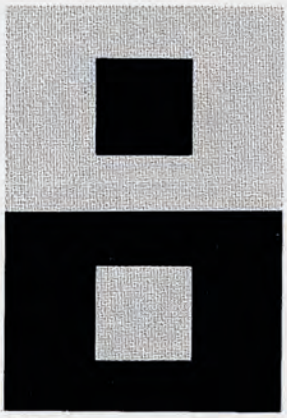
rest-motion



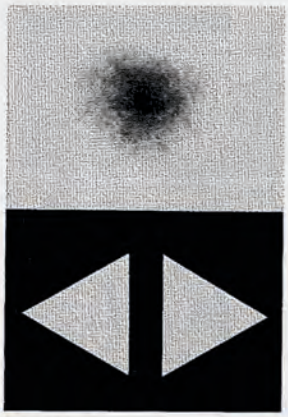
much–little



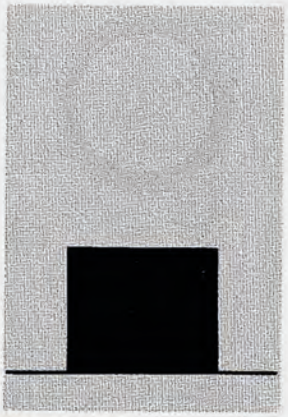
contrasts in directions



light–dark



soft–hard



light–heavy

proposti da Albers si fondano sulla comparazione empirica di campioni caratterizzati da differenti tonalità, intensità e saturazioni, offrendo agli allievi non tanto delle soluzioni quanto le condizioni per l'esplorazione di nuovi problemi ③.

In virtù di tale funzione pedagogica, la formulazione contribuisce in modo sostanziale a strutturare il problema progettuale e a delimitare il campo dell'indagine, determinando le condizioni attraverso cui gli allievi imparano a riconoscere differenze, costruire relazioni e sperimentare possibilità espressive. Osservata nella sua valenza epistemica, essa trova una significativa analogia nel *prompting*, ovvero nell'istruzione linguistica – per l'appunto il *prompt* – fornita a un sistema di intelligenza artificiale per attivare la generazione di una o più possibili risposte all'interno di un dialogo strutturato fra essere umano e macchina.

> La corrispondenza fra i due dispositivi può essere individuata nella capacità di predisporre le condizioni entro cui un processo prende forma, pur assumendo una diversa funzione: esplorativa e orientata alla progressiva definizione del problema nel primo caso, maggiormente indirizzata alla generazione di possibili *output* nel secondo (Thellefsen, Dewi, & Sørensen, 2026). In questa prospettiva, il *prompt* può essere interpretato non come un semplice comando tecnico, ma come fulcro di un paradigma in cui la produzione delle immagini e l'architettura delle informazioni dipendono sempre più dalla facoltà di formulare istruzioni in grado di orientare l'esplorazione degli spazi latenti dei modelli generativi (Somaini, 2023).



La crescente centralità del *prompt* sembra dunque riportare in primo piano la capacità di individuare problemi, definire vincoli e attivare processi attraverso cui idee e significati prendono forma, riaffermando il ruolo della formulazione come elemento centrale nella costruzione della conoscenza progettuale ④.

**Materialità: la produzione degli artefatti visivi e comunicativi**

Pur nella loro molteplicità ed eterogeneità settoriale, le discipline afferenti all'universo del design vengono spesso interpretate a partire dai loro esiti tangibili, ossia dai risultati attraverso cui l'attività progettuale prende forma, assumendo materialità mediante il ricorso a specifiche tecniche produttive.

Una delle prerogative fondamentali attraverso cui il design definisce il proprio statuto all'interno della cultura e della società consiste nella facoltà di disporre la "messa in forma" della materia, considerando le molteplici configurazioni che essa può assumere in relazione alle sue possibili trasformazioni di stato (Flusser, 1999). L'enfasi sulla materialità che caratterizza intrinsecamente la disciplina trova piena corrispondenza anche sul piano pedagogico, manifestandosi in modalità di trasmissione e acquisizione della conoscenza volte a introdurre progressivamente gli allievi alla pratica di un "saper fare" progettuale ⑤.

Tale impostazione favorisce una comprensione integrata delle relazioni che intercorrono fra ideazione e realizzazione, aprendo a un'interpretazione del design come esito consapevole di una pratica la cui specificità informa il progetto tanto nel suo sviluppo quanto nei risultati finali (Rose & Tolia-Kelly, 2016). In una simile prospettiva, il concetto stesso di "visione" assume un significato di più ampia e profonda portata, configurandosi come il risultato dell'interazione fra le caratteristiche fisiologiche che regolano la sensorialità umana e le possibilità aperte dalle tecnologie di produzione e riproduzione delle immagini. Rappresentativo di questa concezione è l'approccio pedagogico elaborato dal designer e fotografo ungherese László Moholy-Nagy, dapprima presso il Bauhaus e successivamente, in forma più compiuta, al New Bauhaus di Chicago, fondato sull'idea che ogni innovazione tecnologica concorra nel ridefinire le modalità della percezione, ampliando le possibilità della visione e dell'esperienza estetica.

In stretta collaborazione con il suo connazionale György Kepes, Moholy-Nagy organizza il curriculum del New Bauhaus a partire da un corso preliminare, della durata di un anno, strumentale all'insegnamento dei principi fondamentali attraverso cui si esprime il "linguaggio" della configurazione visiva e formale. Tale approccio educativo assume la visualizzazione diagrammatica come principio fondamentale attraverso cui le relazioni fra spazio, tempo e movimento trovano espressione materiale, dando origine a una metodologia progettuale orientata alla sperimentazione delle potenzialità espressive dei media della rappresentazione (Kirkpatrick, 1988). In tale prospettiva, la materialità del progetto non coincide necessariamente con la fisicità dell'artefatto, ma si manifesta nell'insieme dei dispositivi, delle interfacce e dei processi che rendono possibile la costruzione dell'esperienza visiva, contribuendo a definire le condizioni tecniche e percettive entro cui la visione prende concretamente forma (Moholy-Nagy, 1945).

Alla luce dell'avvento delle tecnologie digitali, la materialità del visual design appare come una condizione soggetta a profonde riconfigurazioni, la cui comprensione richiede nuovi vocabolari, modelli concettuali e strumenti critici per decifrare le



③
Josef Albers durante una lezione del corso sul colore, Black Mountain College, North Carolina, 1944. Foto: Josef Breitenbach © Josef and Yaye Breitenbach Foundation, per gentile concessione di Gitterman Gallery, New York
*Josef Albers teaching the color course, Black Mountain College, North Carolina, 1944.*
*Photo: Josef Breitenbach © Josef and Yaye Breitenbach Foundation, courtesy Gitterman Gallery*

implicazioni culturali, operative ed etiche delle trasformazioni in atto (Stein, 2024). L'intelligenza artificiale ha a sua volta favorito l'emergere di nuove condizioni della progettualità, che si esprimono attraverso la gestione di banche dati, modelli computazionali e procedure algoritmiche, trasferendo ampia parte dei processi di produzione di immagini e informazioni verso infrastrutture digitali. Più che una cesura rispetto alla tradizione pedagogica del design, tale scenario sembra piuttosto riaffermarne una delle istanze fondamentali: la necessità di comprendere criticamente i processi e le condizioni materiali che plasmano la percezione, la manipolazione e l'esperienza dei media orientati alla visualità ⑥.

**Conclusioni**

Le riflessioni sviluppate nel presente contributo consentono di formulare un primo ordine di considerazioni in merito alla pedagogia di base nel più ampio quadro del visual design, offrendo strumenti concettuali utili per comprendere le modalità attraverso cui la conoscenza progettuale viene costruita, trasformata e condivisa.

**156**

La pedagogia di base si conferma non soltanto come un patrimonio storico della cultura del progetto, ma come uno strumento capace di rendere visibili le condizioni attraverso cui il design costruisce significato e consapevolezza critica in relazione a materiali, procedure e contesti operativi. L'analisi delle categorie di studio, formulazione e materialità evidenzia la persistente attualità di alcune strutture pedagogiche centrali nella costruzione del sapere progettuale: la dimensione relazionale dell'ambiente di apprendimento, la natura processuale del progetto e la comprensione critica delle condizioni mediali attraverso cui immagini e informazioni prendono forma.

La formazione del visual designer non si esaurisce nella produzione di artefatti comunicativi, ma riguarda la capacità di ideare, realizzare e valutare criticamente soluzioni progettuali (McLain, 2022), acquisendo strumenti interpretativi funzionali a operare all'interno di contesti tecnologici e culturali in continua evoluzione. La pedagogia di base appare legata a una temporalità lenta dell'apprendimento, in cui il progetto si sviluppa attraverso processi progressivi di osservazione, sperimentazione, errore, revisione e negoziazione, entro i quali la costruzione del significato e del giudizio assume carattere graduale e riflessivo. In questa prospettiva, la tradizione della pedagogia del design non rappresenta un repertorio da conservare nostalgicamente, ma una risorsa metodologica per interpretare criticamente le trasformazioni del presente, riaffermando il valore della riflessione educativa come componente essenziale della disciplina. A sua volta, più che decretare l'obsolescenza delle tradizioni formative del design, l'emergere dell'intelligenza artificiale sembra riportare in primo piano alcune questioni fondamentali relative alla costruzione e alla trasmissione della cultura progettuale, riaffermando la centralità di quelle capacità critiche e interpretative che ne costituiscono il fondamento. Come osservato anche in altri ambiti della disciplina, l'intelligenza artificiale non mina i principi fondamentali del design, ma ne modifica profondamente le pratiche (Verganti, Vendraminelli, & Iansiti, 2020), contribuendo a ridefinire il significato stesso del progetto e rendendo visibili alcune delle strutture cognitive e processuali che ne hanno storicamente caratterizzato lo sviluppo.

Se gli ambienti *AI-driven* tendono infatti a comprimere alcune fasi tradizionalmente associate al processo progettuale, essi rendono al tempo stesso più evidente il valore di attività quali l'osservazione, l'interpretazione e la selezione, attraverso cui si costruisce la capacità di discernimento necessaria a orientare la produzione e la valutazione di *output* generati algoritmicamente. In definitiva, le tecnologie di intelligenza artificiale non appaiono semplicemente come nuovi strumenti operativi, ma piuttosto come fenomeni che, intervenendo sulle forme di produzione e organizzazione del sapere (Roncaglia, 2023), interrogano questioni da tempo al centro della riflessione pedagogica sul progetto, investendo più profondamente il rapporto tra design e conoscenza.

Le corrispondenze individuate tra sistemi conversazionali, *prompting* e modelli generativi, da un lato, e le categorie di studio, formulazione e materialità, dall'altro, non intendono pertanto stabilire equivalenze dirette, bensì mettere in evidenza continuità, discontinuità e riconfigurazioni dei processi attraverso cui il design definisce e trasmette i propri fondamenti disciplinari. In tal senso, interpretare la tradizione educativa del visual design come strumento diagnostico del presente significa rendere leggibili le condizioni epistemiche del progetto contemporaneo, costruendo un ponte tra pedagogia storica e contemporaneità algoritmica e orientando il futuro di una disciplina che sembra ancora, per riprendere Triggs (2011, p. 3), "in cerca del proprio passato".



④
Josef Albers, esercizi sull'interazione del colore.
*Interaction of Color*, 1963.
*Josef Albers, exercises on the interaction of colour.*
Interaction of Color, *1963.*

# RELEARNING TO SEE
## BASIC DESIGN PEDAGOGY IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

*Visual Design; Basic Design Pedagogy; Studio; Brief; Materiality;*

**Abstract**
The introduction of artificial intelligence is profoundly reshaping the ways in which visual design is practised, taught, and learned. While much of the contemporary debate focuses on the technological, operational, and occupational aspects of this transformation, less attention is devoted to its educational implications. Building on this premise, the paper examines the phenomenon from a historical and pedagogical perspective, taking as its point of reference the tradition of basic design pedagogy developed within Modernism and its subsequent developments. Through the analysis of three historically established categories - studio, brief, and materiality - the paper explores possible correspondences with the forms of interaction characteristic of contemporary artificial intelligence models. The three categories are examined through the work of key figures in visual design pedagogy and adopted as perspectives from which to observe the ways in which visual design has historically constructed and transmitted its disciplinary knowledge. Rather than establishing direct equivalences between historical pedagogy and generative systems, the paper aims to show how conceptual structures developed within the educational tradition of visual design can provide useful tools for critically understanding the transformations currently taking place.



**Artificial Intelligence and the Pedagogical Structures of Visual Design**

Although artificial intelligence is a relatively recent phenomenon whose long-term effects remain difficult to predict, it is already profoundly reshaping the culture and practice of design: as Helen Armstrong (2021, p. 5) states, it "is everywhere and has already transformed our profession".

While much of the contemporary debate tends to focus on the technological, operational, and occupational implications of this transformation, less attention is devoted to its educational implications, at a time when many of the structures traditionally associated with design teaching and learning appear to be losing their centrality. Algorithmic environments foster a logic of immediacy that tends to compress the intermediate stages of the design process, from problem framing to the critical negotiation of solutions, thus calling into question some of the fundamental ways in which design constructs and transmits its disciplinary knowledge.
In the specific context of visual design [1], the possibility of rapidly producing images, compositional variations, and stylistic simulations appears to further accentuate this dynamic, making it particularly important to reflect, from a pedagogical perspective, on the intellectual and material processes obscured by the immediacy of the output. Building on these premises, this paper examines their educational implications by drawing on the tradition of basic design pedagogy developed within Modernism and its subsequent developments as a lens through which to interrogate the principles and practices that have historically shaped design learning.

Basic design pedagogy refers to a particular stage in the educational process in which students acquire an elementary understanding of the fundamental rules, elements, and processes of visual design, learning to embed meaning and experience into visual messages (Lupton, 2008). Rather than a simple repertoire of teaching techniques, basic design pedagogy is considered here in epistemological terms, as a space in which visual design has historically defined its methods and modes of knowledge transmission, making explicit the logics that shape its teaching and learning.
Through the analysis of three historically established categories - studio, brief, and materiality - the paper explores possible correspondences with the forms of interaction and modes of operation characteristic of artificial intelligence, using basic design pedagogy as a possible interpretive framework for understanding transformations in contemporary visual design.
The category "studio" refers not only to a physical space devoted to educational activities, but also to a relational environment grounded in exchange, experimentation, and shared reflection, in which design knowledge is constructed through the dialectical interaction between students, teachers, tools, and practices.

[1] In line with Jorge Frascara's observation, the term "visual design" is preferred here to the more common "graphic design", which, although less ambiguous than alternatives such as "graphic art" or simply "art", places excessive emphasis on the physical and material dimension of the profession, overlooking more essential aspects, foremost among them that its primary concern "is not the creation of graphic forms, but the creation of effective communications" (2004, p. 4).

The category "brief" encompasses the set of instructions, exercises, and constraints through which the design problem is defined and opened up for exploration; it guides observation and perceptual exploration, creating the conditions for students to learn how to establish relationships, recognise differences, and develop new skills. The category "materiality" concerns the conditions through which visual design takes shape, linking processes of ideation, media and technologies of representation; rather than merely corresponding to the physicality of artefacts, it contributes to defining the technical and perceptual conditions that inform vision and the visual experience.

The study adopts a theoretical and interpretive approach, based on the hypothesis that these categories can provide conceptual tools for understanding the changes associated with artificial intelligence; the identification of these correspondences reflects an attempt to examine visual design learning through three complementary perspectives: relational, processual, and medial. The proposed parallels are not intended to establish deterministic relationships or direct equivalences, but rather to contribute to an understanding of the changes currently taking place, whilst at the same time drawing attention to the pedagogical dimension of design, which has long been marginalised within design historiography (Palm, 2017).



**Basic Design Pedagogy and the Construction of Design Knowledge**

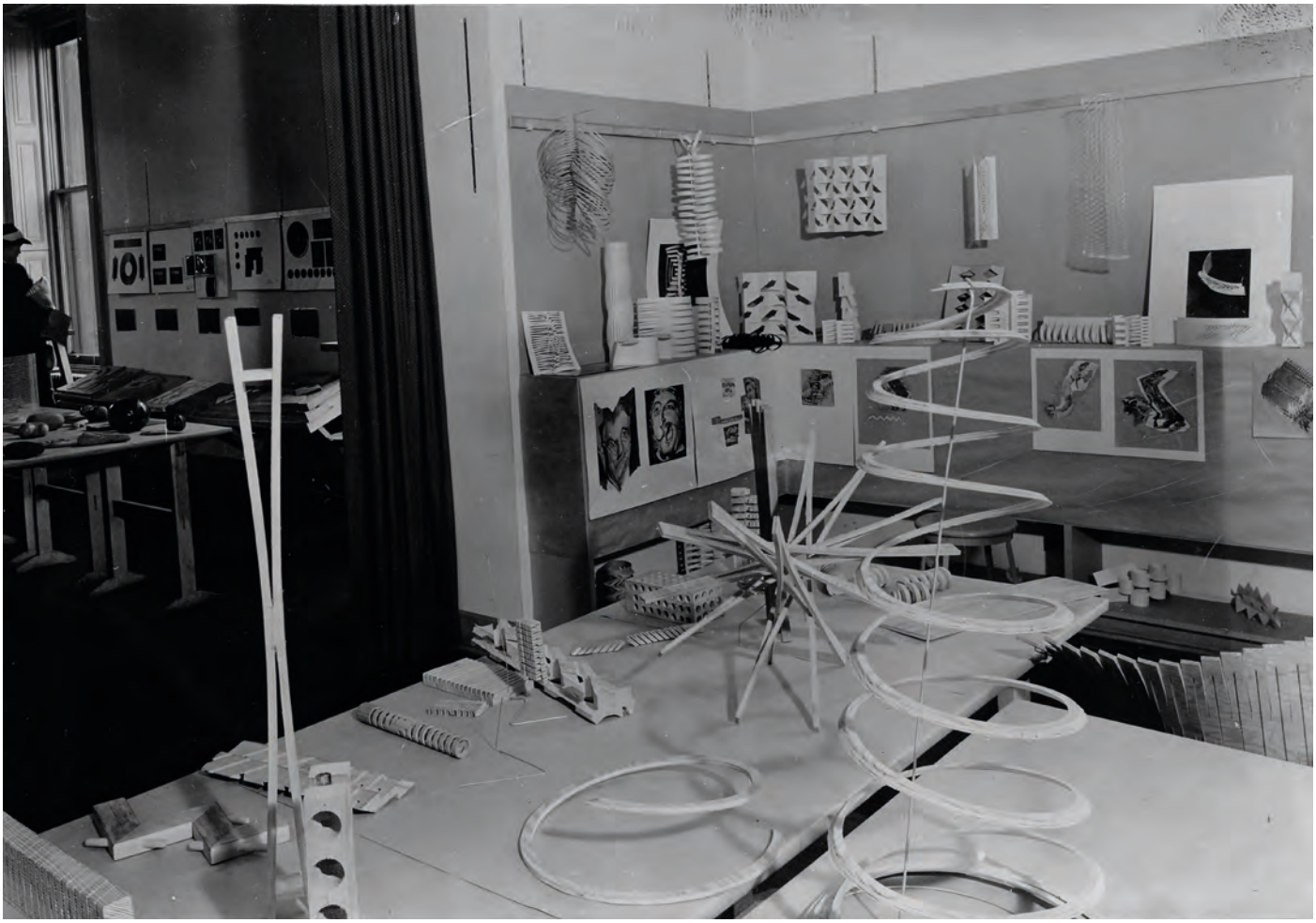
"Learn to see" ❷: this exhortation, delivered by Josef Albers at the end of a lecture he gave in 1965 at Trinity College in Hartford, effectively summarises one of the central ideas that shaped his work as an educator in art and design. The vision to which he refers is inner vision: that distinctive imaginative component of perception that enables human beings to experience, assimilate, and process reality, grasping its relationships, structures, and meanings beyond its merely material aspects. Like any other aptitude, the inner vision of young designers needs to be progressively nurtured, practised, and guided through specific educational pathways, and it is primarily to basic design pedagogy that Albers entrusts this fundamental formative role. The term "basic design" ❸ refers to a specific type of teaching approach that, despite terminological and geographical differences, shares a common methodological premise: the possibility of providing students with a preliminary understanding of the fundamental principles of design (Boucharenc, 2006). Situated at the beginning of the educational pathway, basic design pedagogy aims to familiarise students with the elementary grammar underlying the theory and practice of design, providing them with an initial level of perceptual literacy prior to any subsequent specialisation. By closely intertwining preliminary education and disciplinary foundation (Anceschi, 2006), basic design pedagogy subjects the epistemological assumptions of design to a process of continuous verification and reformulation, performing a role comparable to that played, in other fields, by basic research ❹. Educational experiences in basic design aim to explore, in a simplified yet immersive form, the relationships between the fundamental elements of visual design, fostering the development of an "intelligence of the invisible" (Findeli, 2001), understood as the ability to grasp what lies beyond the evidence of perception. This orientation translates into a flexible and anti-dogmatic approach, based on a balance between codified principles and variables emerging throughout the training process, within which design sensibility develops progressively and inductively, while respecting the individual's personal inclinations.

Basic design pedagogy has a long and well-established tradition, historically articulated through a heterogeneous range of experiences, and has been regarded as a foundational component of the designer's learning journey by many of the most prominent educators in the field (Simonini, 2006). Already noticeable in the major schools of industrial and applied arts operating in Europe from the second half of the nineteenth century, the emphasis on basic design pedagogy found its most fully developed codification at the Bauhaus, subsequently establishing itself as a constant presence in the international landscape of design education.

❷ The full text of the lecture was published in 1969 by Trinity College Press in the volume *Search Versus Re-Search*. An Italian translation appeared in 2010 in the journal *il verri*, under the title *Uno più uno uguale tre e anche di più: fatti fattuali e fatti attuali* (pp. 11-24).

❸ The educational approaches referred to by the term "basic design pedagogy" have historically been known by different names depending on their geographical contexts, including Basic Design in English-speaking countries, *Enseignement préliminaire* in French-speaking countries, *Vorkurs, Vorlehre*, and *Grundlehre* in Germany, and *Curso fundamental* in Brazil and other Latin American countries.

❹ Primarily codified in relation to the mathematical, natural, and social sciences, basic research consists of activities aimed at understanding natural and artificial phenomena, as distinct from applied research, which is instead aimed at their use and transformation. Fuelled by the curiosity and intuition of its practitioners, it constitutes an essential resource for scientific and technological innovation, as it generates ideas, principles, and theories that, although not immediately applicable, open up new horizons for research and knowledge.



⑤
Mostra dei lavori degli studenti del *Vorkurs* di László Moholy-Nagy presso il New Bauhaus, Chicago, Illinois, 1938, per gentile concessione di Moholy-Nagy Foundation, Ann Arbor, Michigan.
*Exhibition of works by students from László Moholy-Nagy's* Vorkurs *at the New Bauhaus, Chicago, Illinois, 1938, courtesy Moholy-Nagy Foundation, Ann Arbor, Michigan.*

This paper proposes a reading in which some structural categories of basic design pedagogy, codified within the Modernist tradition and its subsequent developments, are brought into relation with the modes of operation and forms of interaction characteristic of artificial intelligence. In line with an established approach i n research on design and art pedagogy, the analysis examines three "designer-educators" [5] - Johannes Itten, Josef Albers, and László Moholy-Nagy - as paradigmatic examples of the ways in which specific educational philosophies have contributed to the definition and transmission of design knowledge.

**Studio: The Structure of the Learning Environment**

In the field of design, the term "studio" is generally understood in a dual sense: on the one hand, as the physical space in which educational activities actually take place; on the other, as a specific form of educational engagement, referring to the teaching and learning processes that such an environment enables.

The cultural origins of the concept can be traced back to the notion of "workshop apprenticeship", typical of the educational model developed within the medieval European arts and crafts guilds, in which direct practice in the master's "studio" played an essential role in the artisan's training (Lackney, 1994).

By prioritising a strongly practice-based approach, studio education anticipates the environmental and relational conditions within which designers exercise their skills, giving design pedagogy a distinctly practice-oriented character from its very origins.



The immersive and participatory nature of the studio is also reflected in the interactions among students, encouraging collaborative processes of "reflection-in-action" (Schön, 1985), through which individual work is constantly subjected to dialectical exchange with the other members of the group.

Particularly significant in this regard is Johannes Itten's contribution to the conception of the Vorkurs, the preliminary course he taught at the Bauhaus in Weimar from 1919 to 1922, establishing an educational approach that became a milestone in the pedagogical tradition of design. Itten's teaching method involved the combined study of natural elements and materials, the works of past masters, and life drawing, in order to provide students with a basic understanding of the principles of formal and visual configuration (Itten, 1963); such an approach draws its vitality from the dialectic between the rigour of formal analysis and the freedom of individual expression, integrating observation, experimentation, and practice within a unified learning environment in which students can develop their own distinctive design sensibility (Droste, 1990).

In the years following his departure from the Bauhaus, the interplay between theory and practice would remain a hallmark of the *Vorkurs*, and of the school as a whole, alongside a conception of teachers as facilitators of students' aptitudes, rather than as authorities responsible for transmitting concepts to be passively assimilated ①.

Viewed from this perspective, the notion of the studio does not simply coincide with the physical space in which educational activities take place, but rather identifies a relational environment in which design knowledge is collectively constructed through interactions between students, teachers, tools, and practices.

The growing diffusion of conversational artificial intelligence systems - understood as a set of technologies that enable computers and human beings to interact through written and spoken language (Perfido, 2022) - appears to introduce new expressions and manifestations of this paradigm: they do not simply provide technical information or operational assistance, but are increasingly involved in learning processes, assuming a dialogical function that, in several respects, recalls the role historically associated with the studio environment. In this sense, such systems can be interpreted not as substitutes for the teacher or the learning environment, but as new interlocutors within increasingly multifaceted and distributed learning environments, redefining the ways in which knowledge is constructed and shared, whilst not fully replicating the intersubjective dimension and processes of negotiation characteristic of the studio ②.

**Brief: Constructing the Conditions for Visual Design**

The concept of the "brief" refers to what, both historically and today, is perhaps the most distinctive way in which design pedagogy introduces students to the principles, methods, and processes underlying design practice. In fact, the design process rarely originates from a fully formed idea; rather, it unfolds as an iterative path in which still indistinct intuitions are progressively formulated, tested, and transformed, within a cycle characterised by interpretive openness, uncertain outcomes, and possible failure (Sawyer, 2021).

Through specifically devised exercises, the brief establishes a predefined sequence of instructions aimed at analysing, addressing, and solving specific problems, simulating the processes that, in professional practice, lead to the conception and production of visual messages and communication artefacts. By bridging educational content and learning, the brief allows students to independently develop, through trial and error,

[5] The concept of the "designer-educator" is borrowed from James Daichendt's (2010) notion of the "artist-educator".

their own proposed solution to the problem, thereby fostering the simultaneous development of conceptual and procedural knowledge (McCormick, 1997).

Emblematic of this approach is the method developed by Josef Albers from 1933 onwards for the preliminary course at Black Mountain College, based on an understanding of visual perception as a privileged means of gaining deeper insight into reality and the human mind. Underlying Albers's teaching is the search for a universal vocabulary grounded in the systematic investigation of perceptual phenomena, whose variability reflects individuals' intellectual expectations, emotional needs, and, not least, ethical and social values (Harris, 1988).

> This approach finds one of its fullest expressions in the series of exercises devoted to the interaction of colour, the most mutable and illusory of our sensory experiences, through which Albers encouraged students to develop their chromatic sensitivity and recognise discrepancies between physical events and psychological effects. Far from providing a repertoire of rules to be assimilated and mechanically applied, Albers's exercises are based on the empirical comparison of samples differing in hue, intensity, and saturation, offering students not so much solutions as the conditions for exploring new problems ③.



By virtue of this pedagogical function, the brief contributes substantially to structuring the design problem and defining the field of inquiry, establishing the conditions through which students learn to recognise differences, make connections, and discover expressive possibilities. From an epistemic perspective, it finds a significant parallel in prompting, that is, the linguistic instruction - namely, the prompt - provided to an artificial intelligence system to trigger the generation of one or more possible responses within a structured dialogue between human and machine. The correspondence between the two devices lies in their ability to establish the conditions within which a process takes shape, although the functions they perform differ: exploratory and geared towards the progressive definition of the problem in the former case, and more focused on the generation of possible outputs in the latter (Thellefsen, Dewi, & Sørensen, 2026).
From this perspective, the prompt can be interpreted not merely as a technical command, but as the cornerstone of a paradigm in which image production and information architecture increasingly depend on the ability to formulate instructions capable of guiding the exploration of the latent spaces of generative models (Somaini, 2023).

The growing centrality of the prompt thus appears to bring renewed attention to the capacity to identify problems, define constraints, and activate processes through which ideas and meanings take shape, reaffirming the role of the brief as a central element in the construction of design knowledge ④.

**Materiality: The Production of Visual and Communication Artefacts**

Despite their diversity and sectoral heterogeneity, the disciplines associated with the field of design are often interpreted on the basis of their tangible outcomes, that is, the results through which design activity takes form and acquires materiality by means of specific production techniques. One of the fundamental prerogatives through which design defines its status within culture and society lies in its capacity to determine the "shaping" of matter, considering the multiple configurations it may assume in relation to its possible transformations of state (Flusser, 1999). The emphasis on materiality that intrinsically characterises the discipline finds a direct correspondence on the pedagogical level, manifesting itself in modes of knowledge transmission and acquisition aimed at progressively introducing students to the practice of design "know-how" ⑤.

This approach fosters an integrated understanding of the relationships between conception and realisation, opening up an interpretation of design as the conscious outcome of a practice whose specificity informs the project both in its development and in its final results (Rose & Tolia-Kelly, 2016). From this perspective, the very concept of "vision" takes on a broader and deeper significance, emerging as the result of the interaction between the physiological properties governing human sensory experience and the possibilities opened up by image production and reproduction technologies. Representative of this conception is the pedagogical approach developed by Hungarian designer and photographer László Moholy-Nagy, first at the Bauhaus and subsequently, in a more fully realised form, at the New Bauhaus in Chicago, grounded in the idea that every technological innovation contributes to redefining the modes of perception, expanding the possibilities of vision and aesthetic experience.

In close collaboration with his compatriot György Kepes, Moholy-Nagy organised the New Bauhaus curriculum beginning with a one-year preliminary course focused on teaching the fundamental principles through which the "language" of visual and formal composition is expressed. This educational approach adopts diagrammatic visualisation as a fundamental principle through which relationships between space, time, and movement find material expression, defining a design methodology oriented towards exploring the expressive




⑥
László Moholy-Nagy, esplorazione delle possibilità estetiche del fotogramma, 1922-1943. Fonte: *Moholy-Nagy. The Photograms. Catalogue Raisonné,* 2009.
*László Moholy-Nagy, exploration of the aesthetic possibilities of the photogram, 1922-1943. Source:* Moholy-Nagy: The Photograms. Catalogue Raisonné, *2009.*

potential of representational media (Kirkpatrick, 1988). From this perspective, the materiality of design does not necessarily coincide with its physical form, but manifests itself in the totality of devices, interfaces and processes that enable the visual experience, encompassing all the technical and perceptual conditions within which vision takes concrete form (Moholy-Nagy, 1945).

With the emergence of digital technologies, the materiality of visual design appears to be undergoing profound reconfigurations, the understanding of which requires new vocabularies, conceptual models and critical tools to decipher the cultural, operational and ethical implications of the transformations currently taking place (Stein, 2024).

> Artificial intelligence has, in turn, fostered the emergence of new conditions for design practice, expressed through the management of databases, computational models, and algorithmic procedures, shifting a substantial proportion of image and information production processes towards digital infrastructures. Rather than marking a break with the pedagogical tradition of design, this scenario seems instead to reaffirm one of its fundamental principles: the need to critically understand the processes and material conditions that shape the perception, manipulation, and experience of visually oriented media ⓫.



**Conclusions**

The reflections developed in this paper provide a basis for a first set of considerations concerning basic design pedagogy within the broader field of visual design, offering conceptual tools for understanding the ways in which design knowledge is developed, transformed, and shared. Basic design pedagogy emerges not only as a historical legacy of design culture, but also as a means of making visible the conditions through which design constructs meaning and critical awareness in relation to materials, procedures, and operational contexts. The analysis of the categories of studio, brief, and materiality highlights the enduring relevance of certain pedagogical structures that are central to the construction of design knowledge: the relational dimension of the learning environment, the processual nature of design, and a critical understanding of the medial conditions through which images and information take shape.

The education of visual designers extends beyond the production of communication artefacts to encompass the ability to conceive, realise, and critically evaluate design solutions (McLain, 2022), while acquiring the interpretive tools required to operate within constantly evolving technological and cultural contexts.

Basic design pedagogy appears to be associated with a slow temporality of learning, in which design develops through progressive processes of observation, experimentation, error, revision, and negotiation, and in which the construction of meaning and judgement takes on a gradual and reflective character. From this perspective, the tradition of design pedagogy does not represent a repertoire to be preserved nostalgically, but rather a methodological resource for critically engaging with present-day changes, reaffirming the value of educational reflection as an essential component of the discipline. In turn, rather than demonstrating the obsolescence of design education traditions, the emergence of artificial intelligence seems to bring certain crucial issues relating to the construction and transmission of design culture back to the fore, reaffirming the centrality of those critical and interpretive skills that underpin it. As has also been observed in other areas of the discipline, artificial intelligence does not undermine the fundamental principles of design, but profoundly alters its practices (Verganti, Vendraminelli, & Iansiti, 2020), contributing to a redefinition of the very meaning of the discipline and bringing to light some of the cognitive and processual structures that have historically characterised its development.

While AI-driven environments tend to compress certain stages traditionally associated with the design process, they simultaneously highlight the value of activities such as observation, interpretation, and selection, through which the capacity for critical discernment required to guide the production and evaluation of algorithmically generated outputs is developed.

Ultimately, artificial intelligence technologies appear not simply as new operational tools, but rather as phenomena that, by intervening in how forms of knowing are produced and organised (Roncaglia, 2023), bring renewed attention to questions that have long been at the heart of pedagogical reflection on design, engaging more profoundly with the relationship between design and knowledge. The correspondences identified between conversational systems, prompting, and generative models, on the one hand, and the categories of studio, brief, and materiality, on the other, are therefore not intended to establish direct equivalences, but rather to highlight continuities, discontinuities, and reconfigurations in the ways in which design defines and transmits its disciplinary foundations. In this sense, using the educational tradition of visual design as a diagnostic tool means making the epistemic conditions of contemporary design more legible, bridging historical pedagogy and the algorithmic present, and helping to orient the future of a discipline that still appears, to borrow Triggs's words (2011, p. 3), to be "looking for its past".

# REFERENCES


Albers, J. (1963). *Interaction of Color.* Yale University Press. https://yalebooks.yale.edu/book/9780300179354/interaction-of-color/

Albers, J. (2010). Uno più uno uguale tre e anche di più: Fatti fattuali e fatti attuali. *il verri*, vol. 43, pp. 11-24. https://www.ilverri.it/magazine/4232/newbasic/

Anceschi, G. (2006). Basic design: Fondamenta del design. In G. Anceschi, M. Botta, & M. A. Garito (a cura di), *L'ambiente dell'apprendimento: Web design e processi cognitivi* (pp. 57-68). McGraw-Hill. https://www.hoepli.it/libro/ambiente-dellapprendimento---web-design-e-processi-cognitivi/9788838663574.html

Armstrong, H. (2021). *Big data, big design: Why designers should care about artificial intelligence.* Princeton Architectural Press. https://www.ribabooks.com/big-data-big-design-why-designers-should-care-about-artificial-intelligence_9781616899158

Boucharenc, C. (2006). Research on basic design education: An international survey. *International Journal of Technology and Design Education*, vol.16, n. 1, pp. 1-30. https://link.springer.com/article/10.1007/s10798-005-2110-8

Daichendt, J. (2010). *Artist-teacher: A philosophy for creating and teaching.* Intellect Books. https://www.intellectbooks.com/artist-teacher

Droste, M., & Bauhaus-Archiv Museum für Gestaltung. (1990). *Bauhaus, 1919-1933.* Taschen. https://archive.org/details/bauhaus191919330000dros

Findeli, A. (2001). Rethinking design education for the 21st century: Theoretical, methodological, and ethical discussion. *Design Issues,* vol. 17, n. 1, pp. 5-17. https://www.jstor.org/stable/1511905

Flusser, V. (1999). *The shape of things: A philosophy of design.* Reaktion Books. https://reaktionbooks.co.uk/work/the-shape-of-things

Frascara, J. (2004). *Communication design: Principles, methods, and practice.* Allworth Press. https://archive.org/details/communicationdes0000jorg

Harris, M. E. (1988). Josef Albers: Art education at Black Mountain College. In The Solomon R. Guggenheim Foundation (a cura di), *Josef Albers: A retrospective* (pp. 50-57). The Solomon R. Guggenheim Foundation. https://www.guggenheim.org/publication/josef-albers-a-retrospective

Heyne, R., Neusüss, F. M., & Moholy-Nagy, H. (a cura di). (2009). *Moholy-Nagy. The Photograms. Catalogue Raisonné.* Hatje Cantz. https://hatjecantz.com/products/16127-moholynagy?srsltid=AfmB

Itten, J. (1963). *Design and form: the basic course at the Bauhaus and later.* Van Nostrand Reinhold Company. https://archive.org/details/designformbas00itte

Kirkpatrick, D. (1988). Time and space in the work of László Moholy-Nagy. *Hungarian Studies Review*, vol. 15, n. 1, pp. 63-76. https://www.moholy-nagy.org/references/

Lackney, J. A. (1994). Educational facilities: The impact and role of the physical environment of the school on teaching, learning and educational outcomes. Center for Architecture and Urban Planning Research, University of Wisconsin-Milwaukee. https://eric.ed.gov/?id=ED466574

Lupton, E. (2008). Back to the Bauhaus. In Lupton, E., & Phillips, J. C. (a cura di). *Graphic design: The new basics* (pp. 8-9). Princeton Architectural Press, Maryland Institute College of Art. https://www.abebooks.it/9781616893323/Graphic-Design-New-Basics-Lupton-161689332X/plp

McCormick, R. (1997). Conceptual and procedural knowledge. *International Journal of Technology and Design Education*, vol. 7, n. 1-2, pp. 141-159. https://link.springer.com/article/10.1023/A:1008819912213

McLain, M. (2022). Towards a signature pedagogy for design and technology education: A literature review. *International Journal of Technology and Design Education*, vol. 32, n. 3, pp. 1629-1648. https://link.springer.com/article/10.1007/s10798-021-09667-5

Moholy-Nagy, L. (1945). *Vision in motion.* Paul Theobald. https://archive.org/details/visioninmotion00moho

Palm, N. (a cura di). (2017). *Taking a line for a walk: Assignments in design education.* Spector Books. https://www.spectorbooks.com/book/taking-a-line-for-a-walk

Perfido, A. (2022). *Conversation designer: Progettare esperienze memorabili con l'AI conversazionale.* FrancoAngeli. https://www.francoangeli.it/Libro/Conversation-Designer-Progettare-esperienze-memorabili-con-l%27AI-conversazionale?Id=27531

Roncaglia, G. (2023). *L'architetto e l'oracolo: Forme digitali del sapere da Wikipedia a ChatGPT.* Laterza. https://www.laterza.it/scheda-libro/?isbn=9788858152508

Rose, G., & Tolia-Kelly, D. P. (a cura di). (2016). *Visuality/materiality: Images, objects and practices.* Routledge. https://www.routledge.com/VisualityMateriality-Images-Objects-and-Practices/Tolia-Kelly-Rose/p/book/9781138252516

Sawyer, R. K. (2021). The iterative and improvisational nature of the creative process. *Journal of Creativity,* vol. 31, 100002. https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2021.100002

Schön, D. A. (1985). *The design studio: An exploration of its traditions and potentials.* RIBA Publications. https://www.abebooks.co.uk/9780947877453/Design-Studio-Exploration-Traditions-Potential-0947877452/plp

Simonini, I. (2006). Storia del basic design. In G. Anceschi, M. Botta, & M. A. Garito (a cura di), *L'ambiente dell'apprendimento: Web design e processi cognitivi* (pp. 69-90). McGraw-Hill. https://www.abebooks.it/9788838663574/Lambiente-dellapprendimento-Web-design-processi-8838663572/plp

Somaini, A. (2023). Algorithmic images: Artificial intelligence and visual culture. *Grey Room,* vol. 93, pp. 74-115. https://doi.org/10.1162/grey_a_00383

Stein, C. (2024). Digital materiality. *Trayectorias Humanas Trascontinentales,* vol. 18. https://doi.org/10.25965/trahs.6416

Triggs, T. (2011). Graphic design history: Past, present, and future. *Design Issues,* vol. 27, n. 1, pp. 3-6. https://www.jstor.org/stable/40983239

Thellefsen, M., Dewi, A. N., & Sørensen, B. (2026). The meaning of prompts: a semiotic approach to human–machine communication. *Journal of Documentation,* vol. 82, pp. 1-21. https://doi.org/10.1108/JD-03-2026-0140

Verganti, R., Vendraminelli, L., & Iansiti, M. (2020). Innovation and design in the age of artificial intelligence. *Journal of Product Innovation Management,* vol. 37, n. 3, pp. 212-227. https://doi.org/10.1111/jpim.12523


# BIO


**Giulia Ciliberto**

Giulia Ciliberto è ricercatrice nell'ambito del visual design, con particolare attenzione ai temi legati alla pedagogia di base della disciplina.

*Giulia Ciliberto is a fellow researcher in the field of visual design, with a particular focus on themes related to the discipline's foundational pedagogy.*



**AIAP CDPG > CENTRO DI DOCUMENTAZIONE SUL PROGETTO GRAFICO**
AIAP CDPG > GRAPHIC DESIGN DOCUMENTATION CENTRE

**PIÙ DI UN ARCHIVIO**
MORE THAN AN ARCHIVE



**WWW.AIAP.IT** >AIAP.IT/CDPG/



The new AIAP CDPG digital platform is a project funded by the European Union – Next Generation EU within the framework of the PNRR (National Recovery and Resilience Plan) in accordance with Directorial Decree No. 385 dated 19/10/2022 – Sub-investment 3.3.2 – Support to cultural and creative sectors for innovation and digital transition. Project Ref. No. TOCC 0001515, COR 15905620, CUP C87I23000580008.

**Co-funded by the European Union**

MINISTERO DELLA CULTURA

# 2026 NEW ITEMS IN AIAP BOOKSHOP!




**PINK**
Women of Italian Graphic Design. From the Origins to Contemporaneity




**Franco Bassi.**
**Insegnante e grafico**
Dalla Scuola d'Arte di Cantù
alla Olivetti

**Riflessi**
For a [Disordered] Interpretation
of Italian Graphic Design

**aiap.it/libreria/**

**AIAP** EDIZIONI

**Next issue 44**

# GRAPHIC DESIGN FOR THE PUBLIC
## COMMUNICATION, ACCESS, AND CIVIC EXPERIENCE

Il n. 44 di Progetto Grafico invita a esplorare criticamente il ruolo del graphic design, della comunicazione visiva e dell'information design nel settore pubblico.
Il numero considera il design della comunicazione come un'interfaccia fondamentale tra istituzioni e cittadini, capace di incidere sulle modalità con cui le persone accedono ai servizi, comprendono le informazioni, si orientano all'interno dei sistemi pubblici e partecipano alla vita civica e sociale.

La call accoglie in particolare ricerche dedicate ai temi dell'accessibilità e dell'inclusione, della trasformazione digitale e della crescente complessità dei sistemi informativi pubblici, della progettazione e valutazione delle interfacce fisiche e digitali, dell'identità e della coerenza visiva delle istituzioni e delle forme multimodali della comunicazione pubblica. Invita inoltre a riflettere criticamente sulle responsabilità etiche e politiche del design e sul suo potenziale nel favorire chiarezza, trasparenza, fiducia e relazioni più efficaci tra cittadini e istituzioni pubbliche.
I contributi possono comprendere saggi scientifici, casi studio e ricerche applicate, indagini storiche, oltre ad artefatti di comunicazione scientifica quali infografiche, mappe, visualizzazioni sperimentali, video e rappresentazioni interattive.

Issue No. 44 of Progetto Grafico invites contributions that critically explore the role of graphic design, visual communication, and information design within the public sector. The issue considers communication design as a crucial interface between institutions and citizens, shaping how people access services, understand information, navigate public systems, and participate in civic and social life.

The call particularly welcomes research addressing accessibility and inclusion, digital transformation and the growing complexity of public information systems, the design and evaluation of physical and digital interfaces, institutional identity and visual coherence, and multimodal forms of public communication.
It also encourages critical reflection on the ethical and political responsibilities of design and on its potential to foster clarity, transparency, trust, and more effective relationships between citizens and public institutions.
Contributions may include scientific articles, case studies and applied research, historical investigations, as well as scientific communication artefacts such as infographics, maps, experimental visualisations, videos, and interactive representations.

**Progetto Grafico**
International Journal
of Communication Design

ISSN PRINT 1824-1301
ISSN ONLINE 3103-5876

pgjournal.aiap.it