

DT2 Design Toolkit for Design Teaching

Il laboratorio di progettazione

Note per un progetto didattico
a cura di Jacopo Leveratto e Tommaso Brighenti



 MIMESIS EDIZIONI

DT2

IL LABORATORIO DI PROGETTAZIONE.

NOTE PER UN PROGETTO DIDATTICO

a cura di Jacopo Leveratto e Tommaso Brighenti

Come si progetta un laboratorio di progettazione?

Per rispondere a questa domanda bisogna prima capire cosa sia il laboratorio e quale sia la sua specificità rispetto alle altre forme di insegnamento immersive, esperienziali e interattive che sono storicamente consolidate in questo campo. Tra storia e teoria, normativa e pedagogia, il volume prova a dare una definizione ragionata, aperta e multivocale di questo strumento didattico, che possa servire alla sua rimodulazione progettuale.

COLLANA

DT2. A Design Toolkit for Design Teaching, vol. 01

EDITORE

Mimesis Edizioni (Milano – Udine)

www.mimesisedizioni.it

mimesis@mimesisedizioni.it

ISBN

9791222315225 (online) – 9791222315201 (stampa)

DOI

10.7413/1234-1234036

PRIMA EDIZIONE

Ottobre 2024

© 2024 – Mim Edizioni SRL

Piazza Don Enrico Mapelli, 75 – 20099

Sesto San Giovanni (MI)

Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Immagini, elaborazioni grafiche e testi

© Gli Autori

Il presente volume è stato realizzato nell'ambito del progetto DT2 – Le domande della ripresa e le risposte formative: Indicazioni per il progetto della didattica del progetto, finanziato dall'Unione Europea – Next Generation EU, visto il D.D. n. 104 del 02/02/2022 (Bando PRIN 2022), nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, Missione 4 Istruzione e ricerca – Componente 2 Dalla ricerca all'impresa – Investimento 1.1. Decreto di ammissione del Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) nr. 0001079 del 19/07/2023. Numero protocollo di progetto: 202232Y8YA, CUP: D53D23014730001. Il libro è disponibile anche in accesso aperto.

Ogni volume della collana è sottoposto alla revisione di referees scelti tra i componenti del Comitato scientifico.

COLLANA DT2

DT2 è un progetto editoriale, una piattaforma di scambio e uno spazio informativo sul ruolo della formazione architettonica in un periodo segnato da molteplici crisi. Il suo obiettivo è capire come promuovere fra i futuri architetti una visione critica del progetto che superi la tradizionale separazione delle conoscenze specialistiche in questo campo. Per questo, si concentra sul luogo specifico in cui il progetto viene insegnato nella sua dimensione integrata – il laboratorio di progettazione – e ne studia la possibile riformulazione in base alle diverse domande emergenti.

Collana attivata nell'ambito del PRIN DT2 – Le domande della ripresa e le risposte formative: Indicazioni per il progetto della didattica del progetto. Call 2022. Unità di ricerca: Politecnico di Milano, Università degli Studi di Napoli "Federico II".

DIRETTA DA

Jacopo Leveratto

Politecnico di Milano

Alberto Calderoni

Università degli Studi di Napoli "Federico II"

COMITATO SCIENTIFICO

Marianna Ascolese

Università degli Studi di Napoli "Federico II"

Viola Bertini

Sapienza Università di Roma

Tommaso Brighenti

Politecnico di Milano

Daniele Campobenedetto

Politecnico di Torino

Tiziano De Venuto

Politecnico di Bari

Jacopo Galli

Università Iuav di Venezia

Fabio Guarerra

Università degli Studi di Palermo

Andrea Iorio

Università Iuav di Venezia

Luca Porqueddu

Sapienza Università di Roma

Viviana Saitto

Università degli Studi di Napoli "Federico II"

PROGETTO GRAFICO

studio òbelo

Claude Marzotto

Maia Sambonet

Giorgia Florenzano



POLITECNICO
MILANO 1863

DIPARTIMENTO DI ARCHITETTURA
E STUDI URBANI



Finanziato
dall'Unione europea
NextGenerationEU



Ministero
dell'Università
e della Ricerca



Italiadomani
PIANO NAZIONALE
DI RIPRESA E RESILIENZA



POLITECNICO
MILANO 1863



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI NAPOLI FEDERICO II

DT2 Design Toolkit for Design Teaching

Il laboratorio di progettazione

Note per un progetto didattico

a cura di Jacopo Leveratto e Tommaso Brighenti

Come si progetta un laboratorio di progettazione?

Per rispondere a questa domanda bisogna prima capire cosa sia il laboratorio e quale sia la sua specificità rispetto alle altre forme di insegnamento immersive, esperienziali e interattive che sono storicamente consolidate in questo campo. Tra storia e teoria, normativa e pedagogia, il volume prova a dare una definizione ragionata, aperta e multivocale di questo strumento didattico che possa servire alla sua rimodulazione progettuale. Dando prima conto delle sue condizioni di produzione, dal punto di vista procedurale e pedagogico insieme, e ricostruendo poi, attraverso una serie di aperture teoriche, di prospettive culturali e di racconti di sperimentazioni applicate, un quadro metodologico con cui provare a definire parametri, obiettivi e paradigmi di questo tipo di progetto.

Introduzione

6

Il progetto della didattica
del progetto

Jacopo Leveratto, Alberto Calderoni

Premesse

12

Il laboratorio prima
del progetto

Jacopo Leveratto

34

Estremi di una pedagogia

Tommaso Brighenti

Aperture

58

Il laboratorio di progettazione
come programma di ricerca

Roberta Amirante

84

Pedagogia sperimentale
e laboratorio progettuale

Lidia Gasperoni

Prospettive

98

La pedagogia
del gesto completo

Giovanni Maddalena,

Francesco Martinazzo

108

L'ambiente laboratorio

Joan Ockman, Alberto Calderoni

118

La differenza italiana
nella didattica

Alberto Ferlenga, Andrea Valvason

136

Note per una sistematica
del progetto didattico

Pierre-Alain Croset, Jacopo Leveratto

Applicazioni

150

Coerenza e ruolo del
laboratorio di progettazione

Domenico Chizzoniti

158

La capacità di visione (generale)
come necessario specialismo

Federica Visconti

162

Il progetto di un nuovo
corso di laurea

Marella Santangelo

166

Architettura

in una piccola scuola

Angelo Lorenzi

172

Costruire narrazioni
per le comunità

Nicola Flora

178

Identità mutevoli

Pierluigi Salvadeo

Apparati

184

Il laboratorio in numeri

Greta Allegretti

200

Bibliografia

210

Indice degli autori

Il progetto della didattica del progetto

Jacopo Leveratto, Alberto Calderoni

Partiamo dal titolo. E partiamo col dire che, al di là di specifiche domande emergenti, la domanda implicita che questo pone, su come, cioè, si progetti la didattica del progetto architettonico, è sempre e comunque valida. Per il motivo che, storicamente, essendo ogni progetto intrinsecamente specifico, situato e contestuale, non esiste una risposta univoca a quella domanda che possa essere genericamente applicata, così come non esiste una metodologia codificata in questo senso. Per lunga tradizione, infatti, almeno a partire dalla rifondazione moderna dei modelli educativi, il saper fare in architettura viene insegnato attraverso un modello essenzialmente sperimentale il cui metodo emerge, di volta in volta, come effetto di un'azione coincidente e mai identica di trasformazione della realtà e di acquisizione delle conoscenze praticate → 1. Tanto che, se presa nel suo insieme, la didattica in questo campo, più che riconoscersi nell'applicazione di una serie di protocolli ripetibili secondo determinati cicli di retroazione, come succede per molte altre discipline, può essere descritta da una costellazione di pratiche individuali di progettazione contestuale del processo di insegnamento, la cui valutazione è lasciata a momenti spontanei di autoriflessione → 2. Un fatto che, se è già piuttosto problematico di per sé in termini di condivisone e replicabilità di un certo modello pedagogico, lo è ancora di più se si considera che, in passato e, in particolar modo, in Italia, questo processo di autovalutazione è stato a lungo messo in secondo piano da un'idea di posizionamento disciplinare riferita all'appartenenza a determinate scuole → 3. E che oggi, invece, con il parziale tramonto di quelle tradizioni e con l'apertura di un confronto globale sul tema, richiede un'analisi estensiva, più comparativa che autoriflessiva, sulla corrispondenza fra determinati obiettivi formativi e le specifiche modalità didattiche impiegate per raggiungerli → 4. Un'analisi di cui, specialmente in ambito

- 1 Cfr. Luigi Pareyson, *Estetica. Teoria della formatività*, Sansoni, Firenze 1954.
- 2 Cfr. Johan De Walsche, Richard Blythe, a cura di, *Practice of Teaching, Teaching of Practice. The Teacher's Hunch*, ACSA-EAAE, New York 2019.
- 3 Cfr. Marina Montuori, a cura di, *10 maestri dell'architettura. Lezioni di progettazione*, Electa, Milano 1988; Claudio D'Amato, *La Scuola Italiana di architettura. 1919-2012. Saggio sui modelli didattici e le loro trasformazioni nell'insegnamento dell'architettura*, Gangemi, Roma 2019.
- 4 Cfr. Constantin Spiridonidis, Maria Voyatzaki, Pierre von Meiss, a cura di, *Bologna 10 Years after. A Critical Mapping of the European Higher Architectural*

nazionale, malgrado alcuni tentativi circoscritti di mappatura sistematica e tutta una serie di produzioni scientifiche autopromosse su alcune esperienze puntuali, si sente ancora la mancanza, non avendo quasi mai avuto come oggetto l'unica invariante metodologica di questo approccio didattico →5. Quella, cioè, definita dal luogo deputato allo sviluppo di questo processo esperienziale, immersivo e interattivo insieme, in cui si impara a progettare attraverso un'attività costante di coordinamento e di controllo qualitativo di tutti i processi, le pratiche e i saperi specialistici che sostanziano una determinata trasformazione ambientale.

Per cui, in realtà, la domanda che questo libro si pone non è sulla didattica del progetto architettonico in senso lato, quanto piuttosto su come debba essere progettato il laboratorio di progettazione nello specifico. Un modello didattico preciso, questo, che, pur avendo costituito per lungo tempo un'anticipazione dei modelli più innovativi utilizzati da molte altre discipline, non è mai stato particolarmente indagato in senso critico nell'ambito specifico dell'insegnamento dell'architettura. Soprattutto per quanto riguarda quelle modalità procedurali e operative che, costituendone l'infrastruttura metodologica di base, risultano essenziali in termini di esperienzialità per la trasmissione non discorsiva di un certo saper fare in relazione ai requisiti tecnici, culturali e professionali a cui la didattica è chiamata a rispondere →6. A maggior ragione, se viste alla luce delle difficoltà incontrate da questo campo di studi nel rispondere a tutta una serie di cambiamenti di varia natura, relativi proprio a quei requisiti, emersi, in particolare, negli ultimi quindici anni. I quali, nel loro insieme, possono essere descritti dall'intersezione di tre grandi crisi che, incidendo sulle prospettive del progetto di architettura rispetto al proprio ruolo, portano quel campo a interrogarsi sulle modalità più

Education Area, EAAE & ENHSA, Thessaloniki 2010; Constantin Spiridonidis, Maria Voyatzaki, a cura di, *Learning for the Future. New Priorities of Schools of Architecture in the Era of Uncertainty*, EAAE & ENHSA, Thessaloniki 2011; Marco Bovati, Michele Caja, Adalberto Del Bo, Martina Landsberger, a cura di, *Architectural Education towards 2030. An Inquiry among European Architecture Schools*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna 2015.

5 Un possibile precedente è pubblicato in Jacopo Leveratto, a cura di, *Imparare Architettura. I laboratori di progettazione e le pratiche di insegnamento*, ProArch, Milano 2019.

6 Cfr. Mia Roth-Cerina, Roberto Cavallo, a cura di, *The Hidden School Papers*, EAAE, Zagreb 2019.

efficaci di insegnamento, non solo per rispondere a quei cambiamenti, ma per iniziare a considerare il cambiamento come una condizione permanente di progetto→7. Ovvero, su cosa insegnare in relazione a una crisi climatica e ambientale che, assieme a un intero settore produttivo responsabile di oltre un terzo del consumo totale di risorse naturali, chiama in causa la disciplina destinata a guidare questo settore con soluzioni sostenibili→8. Sul perché farlo, a valle di una crisi del mercato del lavoro che vede, ormai, in condizioni precarie quasi tre quarti dei professionisti attivi, il cui obiettivo principale è la semplice sopravvivenza in un contesto con opportunità limitate→9. E su come farlo, rispetto a quell'indirizzo culturale di natura post-critica che, oggi, attraverso la diffusione di più di un manifesto pedagogico, promuove l'assunzione di metodi didattici basati sulla moltiplicazione incrementale dei modelli possibili, piuttosto che su una ricerca critica delle ragioni profonde dei fenomeni→10. Senza poi dimenticare tutte le altre condizioni critiche intersecanti, più o meno consolidate, a cui il progetto architettonico, secondo il proprio specialismo disciplinare, è chiamato a rispondere in maniera integrata, attraverso il coordinamento di tutti gli altri specialismi che concorrono a fornire risposte particolari in tal senso.

Tutto ciò per dire che lo scopo di questo libro, da un lato, è quello di provare ad arrivare alla definizione critica di un modello pedagogico, quello del laboratorio di progettazione, che, oltre non a essere quasi mai stata tentata in senso estensivo, non è mai nemmeno arrivata alla costruzione di un quadro sintetico di riferimento in termini sia di applicabilità sia replicabilità. E contemporaneamente, dall'altro, quello di fornire le basi per uno strumento di autovalutazione sulla corrispondenza fra modalità didattiche e obiettivi formativi che possa servire alla

- 7 Cfr. Jacopo Leveratto, *Finally, Forget Solutions*, in Luigiemanuele Amabile, Marianna Ascolese, Giuseppe Tupputi, a cura di, *Stoà Open Seminar. Emerging Perspectives on Teaching and Research in Architectural Design*, Thymos Books, Napoli 2024, pp. 94-95.
- 8 Reinier de Graaf, *Architect, Verb. The New Language of Building*, Verso, London 2023, pp 65-84.
- 9 Gianpiero Venturini, *Atlas of Emerging Practices. Being an Architect in the 21st Century*, New Generations, Rezzato 2019.
- 10 Naomi Hodgson, Joris Vlieghe, Piotr Zamojski, *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, punctum books, Santa Barbara 2017.

riformulazione di quel modello rispetto alle nuove domande emergenti dall'intersezione delle crisi citate. Entrambi obiettivi che, in un'ottica specificatamente progettuale, il libro affronta in maniera situata e contestuale, fissando prima di tutto l'ambito specifico di riferimento, ovvero quello italiano riferito agli ultimi quindici anni. Per poi iniziare ad affrontare il tema di cosa sia effettivamente il laboratorio di progettazione, non solo rispetto a quest'ambito, ma anche rispetto alla sua storia e a quella delle altre forme di didattica sperimentale consolidate in questo campo, che sono tutte molto diverse fra loro. Per provare a fissare, in altre parole, le condizioni tecniche e culturali di questo tipo di progetto didattico, oltre che i parametri e le variabili, e tentarne, per quanto possibile, una forma di modellizzazione delle sue caratteristiche procedurali e operative. Le quali, ovviamente, dipendono da considerazioni di natura pedagogica, oltre che da specifiche posizioni critiche e culturali, ma anche e soprattutto da un contesto normativo e, più in generale, produttivo che definisce la base e i limiti di ogni tentativo in questo senso. Non solo, cioè, del progetto dei temi e dei metodi di un particolare laboratorio a opera di un singolo docente, ma anche quello di come i laboratori vengono erogati all'interno di un certo corso di studi, stabilito dagli organi preposti, e, più in generale, di come questi vengono inquadrati a livello statale dalla normativa in materia. Per cui il progetto del laboratorio di progettazione, pur essendo assunto in modo specifico, è qui inteso in quel senso esteso che tocca tutti i livelli citati secondo diversi livelli di codipendenza, di cui i contributi di questo volume, nel loro insieme, provano a rendere conto in maniera strumentalmente orientata. Tentando, in sintesi, tra storia e teoria, e tra normativa e pedagogia, di fornire una definizione ragionata, aperta e multivocale di questo strumento didattico, che possa servire sia alla sua valutazione in termini di condivisione anche al di fuori della disciplina, sia alla sua rimodulazione progettuale rispetto a nuove o vecchie domande in questo campo.

Il laboratorio prima del progetto

Jacopo Leveratto

«Non saprei come porgere, insegnare l'architettura altrimenti che nel vecchio modo di parlare dei propri progetti, di parlare di come, personalmente, si faccia l'architettura. Sarà un metodo empirico, soggettivo, ma è anche quello che ci dà maggiormente la dimensione di quello che stiamo facendo». →1

Aldo Rossi

«Se i processi di formazione unitaria sono andati perduti nella disciplina e nell'insegnamento [...] sarà in ogni modo necessario ritornare a una catalogazione dei processi e delle tecniche del mestiere [...]. Sono convinto che ci siano due cose che noi possiamo insegnare: metodi e strumenti». →2

Vittorio Gregotti

1 Aldo Rossi, trascrizione dell'intervento a convegno, in Giancarlo Carnevale, a cura di, *Il progetto di architettura e il suo insegnamento*, CittàStudiEdizioni, Milano 1995, pp. 49-53; 51.

2 Vittorio Gregotti, *ivi*, pp. 107-111; 109.

Parlando di insegnamento in campo architettonico, è difficile trovare una contrapposizione teorica più significativa di quella espressa dalle parole riportate qui sopra. Un po' per la loro capacità di sintetizzare in poche battute due scuole di pensiero di notevole profondità storica, oltre che di costante attualità, ma anche e soprattutto per il modo in cui vengono pronunciate, in questa precisa sequenza, nel corso dello stesso convegno in cui, fra gli altri, si alternano i due relatori →3. Un incontro organizzato nel 1992 dall'Istituto Universitario di Architettura di Venezia, per discutere della bozza di quello che, allora, viene definito il «nuovo ordinamento» di istruzione superiore e dei cambiamenti didattici che di lì a poco avrebbe prodotto. Il più rilevante dei quali, almeno per i partecipanti, riguarda, nello specifico, l'istituzione dei laboratori progettuali in quella che è la loro forma odierna come asse portante dei corsi di laurea in architettura →4. Uno strumento pedagogico e organizzativo oggi talmente consolidato da far dimenticare quanto sia recente la sua adozione, ma che a quell'epoca, totalmente inedito nella sua formulazione, viene discusso approfonditamente per provare a capire quale forma debba effettivamente prendere. In particolare, rispetto ai corsi di composizione architettonica che fino a quel momento rappresentano il modello di riferimento quasi esclusivo per l'insegnamento del progetto in ambito nazionale, e che all'improvviso, invece, secondo il nuovo regolamento, si trovano a essere sostituiti da una nuova forma didattica destinata a coprire circa la metà dell'offerta formativa e tutte le attività pratiche previste da quella classe di laurea →5. Con una denominazione, oltretutto, quella appunto di laboratorio, che non identifica più il mezzo di trasmissione del sapere progettuale con un semplice protocollo di trasferimento di determinate conoscenze in larga parte unidirezionale,

- 3 Gli atti completi del convegno sono pubblicati a cura di Giancarlo Carnevale nel volume precedentemente citato.
- 4 Quello che allora viene chiamato «nuovo ordinamento», poi formalizzato dal DM 24 febbraio 1993 sulle *Modificazioni all'ordinamento didattico universitario relativamente ai corsi di laurea in disegno industriale e in architettura*, si basa su un disegno di riforma avviato l'anno precedente dalla Conferenza dei Presidi delle dieci facoltà di architettura italiane.
- 5 Sul tema relativo al corso di composizione, si vedano in particolare Luciano Semerani, *Lezioni di composizione architettonica*, Arsenale Editore, Venezia 1987; e Matilde Baffa, Agata Bazzi, a cura di, *Come si insegna a progettare? Questioni di didattica del progetto*, Clup Editore, Milano 1988.

quanto piuttosto con un luogo fisico determinato dall'incontro tra uno spazio e un tempo circoscritti e un processo didattico aperto, basato su forme di trasmissione non discorsive, sperimentali e interattive →6. Un ambiente formativo immersivo che, però, a differenza di altri modelli comparabili, come quelli dello studio o dell'atelier, non si riferisce direttamente a un sistema organizzativo di tipo professionale di cui ricalca la struttura. Ma che anzi, proprio per via della sua definizione, che rimanda idealmente a una struttura di ricerca scientifica, si presta a un'elaborazione dialogica delle sue caratteristiche fondanti, aprendosi fin da subito a interpretazioni, come quelle sopra citate, molto diverse fra loro.

Cosa debba esser il laboratorio da un punto di vista didattico, d'altronde, la legge non lo dice, lasciando quasi intendere, con la sua semplice titolazione, che possa considerarsi un luogo di sperimentazione sul progetto della didattica oltre che di sperimentazione didattica. Allo stesso tempo, però, lo vincola a un obiettivo molto preciso, quello, cioè, di servire «all'apprendimento e all'esercizio del "saper fare" nel campo [...] della professione» che, a sua volta, ne definisce le fondamenta culturali →7. Richiamando indirettamente una storia, quella relativa all'assolvimento formale di questo obiettivo, che, nel suo avvicinarsi di modelli alternativi, risale almeno alla metà del Seicento →8. E che, in questo senso, come sottolineato dalle posizioni solo apparentemente contrastanti di Aldo Rossi e Vittorio Gregotti, viene immediatamente assunta come base anche per l'elaborazione dell'idea di laboratorio. Con il riconoscimento, da un lato, che l'insegnamento della progettazione architettonica, così come quello di ogni altra pratica artistica, risponde a quel preciso modello pedagogico che Luigi Pareyson, nel 1954, definisce di «bottega». Quello, cioè, in cui «il maestro non "insegna" coll'impartire

6 Per una panoramica sul tema, si veda Jacopo Leveratto, a cura di, *Imparare Architettura. I laboratori di progettazione e le pratiche di insegnamento*, ProArch, Milano 2019.

7 DM 24 febbraio 1993, Art. 2.2, pubblicato sulla «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana» del 2 luglio 1993, serie generale n. 153, pp. 18-39; 18.

8 Fondativo, rispetto al tema dell'apprendimento attraverso il "fare", è il contributo di Jan Amos Komensky, meglio conosciuto come Comenio, e della sua *Didactica magna* (1657). Cfr. Battista Mondin, Fernando Salvestrini, *Pedagogia e filosofia, storia e problemi*, Massimo, Milano 1978, vol. 2, pp. 228-231.

nozioni teoriche, [...] ma “facendo fare”»→9, e in cui anche il metodo, invece di essere dato del tutto a priori, si costruisce insieme, di volta in volta, con l’opera stessa. Ma anche con la constatazione che la storia della contemporaneità in questo campo, segnata com’è dall’istituzionalizzazione accademica di questa specifica forma di insegnamento, può essere letta come un progressivo allontanamento dall’idea di bottega, intesa sia come struttura professionale sia come dispositivo formativo→10. Per cui è vero, come sottintende Rossi, che il processo di insegnamento nel campo della progettazione, invece di svilupparsi per via analitica e deduttiva attraverso la trasmissione di una serie di segmenti di conoscenza dotati di significato→11, si articola per via sintetica e abduktiva attraverso l’esercizio di una simulazione che coincide col progetto stesso→12. Ma è altrettanto vero, come accenna fra le righe Gregotti, che questo esercizio non coincide necessariamente né con la simulazione della pratica professionale né con l’assunzione diretta, come parte della didattica, dei protocolli organizzativi e relazionali che quella pratica presuppone. Rendendo quindi necessario, per comprenderne le effettive condizioni di progetto, un esame più approfondito delle esperienze didattiche che sostanziano il processo di allontanamento sopra accennato, di cui il laboratorio non rappresenta che l’ultimo, anche se forse più esplicito, episodio.

I precedenti storici

Se si prova a tornare indietro nel tempo, però, è facile accorgersi che anche la storia della formalizzazione dei metodi didattici nel campo della progettazione architettonica, come spesso succede, dipende da ragioni che hanno poco a che fare con questioni di merito. Almeno per quanto riguarda le sue origini che, in questo caso, coincidono con un’operazione politica di Jean-Baptiste Colbert, quella di accentrare il sistema di istruzione superiore francese nel campo delle arti, completata, nel

- 9 Luigi Pareyson, *Estetica. Teoria della formatività* (1954), Sansoni, Firenze 1974, p. 156.
- 10 Cfr. Jacopo Leveratto, *Il piacere del gesto*, in «Stoà», n. 4, 2022, pp. 10-13.
- 11 Cfr. Giovanni Maddalena, *Gesto completo. Uno strumento pragmatista per l’educazione*, in «SpazioFilosofico», n. 10, 2014, pp. 31-41; 36.
- 12 Sulla rilevanza del processo abduktivo per la disciplina, si veda Roberta Amirante, *Abduzione e valutazione*, in «Op. Cit.», n. 151, 2014, pp. 5-18.

1671, con la fondazione a Parigi, sotto la direzione di François Blondel, dell'Académie Royale d'Architecture →13. Ultima, questa, di una serie di accademie reali il cui scopo non dichiarato è quello di sottrarre al controllo delle corporazioni, all'epoca ancora indipendenti dal potere di Luigi XIV, il discorso sullo stile del nuovo stato nazionale e sulla sua valutazione. Ispirandosi, da un lato, alle accademie classiche e, dall'altro, a quelle umanistiche italiane →14, nel tentativo di sancire ufficialmente, in termini di impostazione culturale, il primato della filosofia sulla prassi come asse portante dell'istruzione dei futuri architetti. I quali, da quel momento, per essere considerati tali invece che semplici artigiani, devono seguire da due a tre cicli annuali di lezioni, normalmente tenute da un singolo professore una volta alla settimana, sui temi più diversi, ma sempre e comunque di natura teorica. Mentre tutta l'attività pratica di progetto, a cui gli studenti dedicano il resto del tempo, si svolge fuori dall'Accademia, all'interno degli atelier professionali guidati da altri architetti laureati e sempre sotto il loro diretto controllo. Con una differenza sostanziale, però, rispetto al sistema di bottega di origine medievale. E cioè che il luogo deputato all'apprendimento di questa attività non è più il cantiere o la fabbrica, ma lo studio da disegno in cui anche la costruzione deve venire affrontata, per così dire *more geometrico*, in termini di proporzioni, di ordini e di quanto dettato, più in generale, dal *Cours d'architecture* di Blondel →15. Per cui anche quello che gli studenti presentano a fine anno alla commissione dell'Académie, per l'assegnazione di quello che dal 1720 diventerà un premio annuale, non è quanto prodotto come parte dell'attività professionale dei loro maestri. Quanto piuttosto un progetto indipendente di applicazione concreta delle lezioni seguite, a cui dedicano tutto il tempo restante all'interno dell'atelier. Lo stesso atelier che, a sua volta, per via di questa

- 13 Cfr. Richard Chafee, *The Teaching of Architecture at the École des Beaux-Arts*, in Arthur Drexler, a cura di, *The Architecture at the École des Beaux-Arts*, The Museum of Modern Art and The MIT Press, New York 1977, pp. 61-65. La documentazione più completa sulla storia dell'Académie Royale d'Architecture è reperibile in Henry Lemonnier, *Procès-verbaux de l'Académie royale d'architecture, 1671-1793*, Edouard Champion, Paris 1911.
- 14 Sulle accademie rinascimentali italiane, si veda Nikolaus Pevsner, *Academies of Art, Past and Present*, Cambridge University Press, Cambridge 1940.
- 15 Cfr. François Blondel, *Cours d'architecture enseigné dans l'Académie Royale*, Paris 1675.

specie di sdoppiamento, inizia a essere identificato non più solo come la sede di una pratica professionale, ma anche come uno spazio didattico del tutto innovativo in cui provare a mettere in opera le conoscenze apprese per via teorica, in modo concreto e contestuale.

Certo, bisogna riconoscere che questa identificazione non è immediata, così come non sono del tutto chiare, in un primo momento, le modalità con cui questo particolare tipo di apprendimento avviene. Perché, in realtà, è solo dopo lo scioglimento post-rivoluzionario delle accademie e la successiva rifondazione delle scuole nazionali che questo processo inizia a essere formalizzato all'interno dei singoli regolamenti →16. Prima, ed esclusivamente grazie al contributo di Jean-Nicolas-Louis Durand, all'interno di quello dell'École polytechnique, malgrado lo spazio esiguo riservato dalla scuola alla pratica del progetto →17. E poi, in particolare, in quello dell'École des beaux-arts, con cui, almeno a partire dal 1823, anno della sua definitiva rimodulazione, si istituzionalizza stabilmente questo tipo di percorso →18. Consolidandosi in un'offerta formativa senza precisi limiti di durata, scandita temporalmente da quattro momenti di valutazione competitiva via via più restrittivi →19. Ma che, al di là delle lezioni teoriche di preparazione a queste prove, la cui frequenza non è comunque obbligatoria, non prevede nessuna forma di esercitazione pratica. Demandandola, ancora una volta, agli atelier esterni alla scuola, a cui ogni studente, per poter concorrere, deve necessariamente affidarsi prima ancora dell'esame di ammissione. E che, però, rispetto a quelli che caratterizzano in precedenza l'offerta complementare dell'Académie Royale, non avendo altra clientela che gli stessi studenti, non sono minimamente sovrapponibili

16 Le accademie vengono definitivamente chiuse il 16 agosto del 1793. Ma il riconosciuto valore didattico di questo tipo di formazione porta quasi immediatamente alla pressoché contemporanea fondazione dell'École polytechnique (1794) e dell'École des beaux-arts (1806).

17 Cfr. Jean-Nicolas-Louis Durand, *Précis des leçons d'architecture données à l'École royale polytechnique* (1809), Nabu Press, Paris 2012. Sul tema, si veda anche Antoine Picon, *Architectes et Ingénieurs au Siècle des Lumières*, Editions Parenthèses, Marseille 1988.

18 Cfr. Robin Middleton, a cura di, *The Beaux-Arts and Nineteenth-Century French Architecture*, Thames and Hudson, London 1982.

19 Ovvero l'esame di ammissione alla scuola, i *concours* di seconda e prima classe, e il concorso finale per il Grand Prix. Cfr. Richard Chafee, *op. cit.*, pp. 77-97.

a una struttura professionale, funzionando, invece, come vere e proprie scuole private di architettura. Dotate, per di più, di una struttura organizzativa del tutto particolare, che non è retta dall'architetto che dà il nome all'atelier, che di solito passa in studio solo una o due volte alla settimana, ma dagli studenti iscritti. I quali eleggono fra di loro un amministratore generale, chiamato *massier*, che a sua volta organizza il lavoro di tutti gli altri, di solito in un numero variabile fra i dieci e i trenta, in gruppi trasversali a seconda delle necessità specifiche → 20. Per cui, per esempio, quando uno studente più anziano deve concorrere al Grand Prix, questi ha il diritto di scegliere tutti gli assistenti di cui ha bisogno fra i membri più giovani. Così come, in caso di preparazione all'esame di ammissione, gli ultimi arrivati possono avvalersi di tutta l'assistenza dei più esperti per farlo. Sfruttando, cioè, una struttura a geometria variabile, in cui solo il processo di valutazione è orientato verticalmente, mentre quello di apprendimento si sviluppa orizzontalmente attraverso una relazione fra pari incentrata, di volta in volta, attorno a un singolo problema progettuale.

Gli sviluppi culturali

Da questo punto di vista, quindi, dire che l'atelier non sia più identificabile con una struttura professionale non è del tutto corretto. È vero, invece, che cambia il tipo di specializzazione professionale a cui questo è dedicato, che non riguarda più semplicemente la produzione di progetti e edifici ma soprattutto, e spesso solamente, quella di architetti. Così com'è vero che, dal punto di vista processuale, questo cambiamento coincide, nei fatti, con la progressiva integrazione dell'atelier e di tutte le sue specifiche organizzative all'interno dell'offerta didattica formale delle scuole di architettura, invece che a suo complemento. Un'integrazione che, però, non risponde all'idea di valorizzare ulteriormente il primato della teoria sulla prassi, come da modello francese, ma che, anzi, si rifà curiosamente all'ideale medievale di bottega, almeno in senso strettamente politico → 21. Culminando, in questo senso, con il tentativo più noto, almeno dopo l'Arts and Crafts,

20 Ivi, pp. 91-92

21 Cfr. Giulio Carlo Argan, *Walter Gropius e la Bauhaus* (1988), Abscondita, Milano 2021, pp. 31-39. Sul tema, oltre a Walter Gropius, *The New Architecture and the Bauhaus*, Faber and Faber, London 1935, si veda anche Marcel Franciscono,

le Kunstgewerbeschule e il Werkbund, di stabilire un contatto più stretto tra il mondo dell'arte e quello della produzione attraverso la definizione di un nuovo prototipo di formazione superiore. Ovvero, quello avviato da Walter Gropius nel 1919 con la fondazione della Staatliches Bauhaus, il cui programma, nel tentativo di far coincidere teoria e pratica ancora separate nell'impostazione Beaux-arts, dà ampio spazio al modello dell'atelier, intendendolo sia come forma pedagogica sia come struttura organizzativa → 22. Prevedendo, da un lato, l'introduzione nel primo semestre di un corso preliminare di normalizzazione delle conoscenze sui problemi della forma, il famoso «*Vorkurs*», in cui gran parte dell'apprendimento si basa su esercitazioni pratiche condotte all'interno di un apposito laboratorio sperimentale. E dall'altro, la costituzione di speciali atelier dedicati a diversi materiali a cui gli allievi, una volta superato il corso iniziale, sono tenuti a iscriversi per il successivo triennio, per il conseguimento del titolo di «artigiano della Bauhaus». Alternandosi fra esercitazioni pratiche, lezioni di tecnologia, fondamenti di gestione aziendale e, soprattutto, lo studio applicato di quelli che sono considerati i tre stati genetici della forma, ossia osservazione, rappresentazione e composizione. Appresi i quali, possono quindi proseguire con un corso di perfezionamento dedicato esclusivamente all'insegnamento dell'architettura, di durata variabile a seconda del profitto, fondato a sua volta su un serratissimo tirocinio pratico all'interno del cantiere sperimentale della scuola. Al cui termine, e solo dopo un ulteriore esame di fronte a due distinte commissioni, possono ottenere il titolo finale di «maestro d'arte della Bauhaus» e di architetto costruttore a tutti gli effetti → 23.

Questo per dire che, con la fondazione della Bauhaus, non solo l'atelier viene assorbito all'interno della didattica formale della scuola oltre che nella sua struttura fisica, ma viene anche specificato in tre forme di insegnamento, via via più applicative, che vanno dal rifiuto più netto di qualsiasi forma di professionalizzazione alla simulazione

Walter Gropius and the Creation of the Bauhaus in Weimar, University of Illinois Press, Chicago-London-Urbana, 1971.

22 Il contributo più esaustivo e rilevante al riguardo è quello di Rainer Wick, *Bauhaus-Pädagogik*, DuMont Buchverlag, Köln 1982.

23 Id., *La pedagogia de la Bauhaus*, Alianza Forma, Madrid 1986, pp. 53-73.

quasi diretta alla pratica professionale →24. E anche se questa non è la sede per un'analisi più approfondita delle pratiche pedagogiche sviluppate all'interno dei tre modelli, per cui servirebbe molto più spazio, è necessario sottolineare una serie di innovazioni strutturali di notevole importanza apportate da questo sistema che risultano centrali per l'elaborazione dell'idea di laboratorio. Prima fra tutte, quella relativa alla divisione del corso di studi in due cicli, uno propedeutico e uno applicativo, che diventerà una regola da quel momento in poi, seguita da quelle connesse all'organizzazione dei singoli atelier che, in molti casi, sono ancora più rilevanti rispetto al tema. Come, per esempio, il fatto che ognuno di essi, da statuto iniziale, debba essere retto non da uno ma da due insegnanti insieme, un «maestro di forma» e un «maestro di tecnica» →25, introducendo la necessità di una prima forma di integrazione di saperi per la formazione integrale dell'apprendista architetto. O ancora quella che riguarda, a partire dalla direzione di Hannes Meyer, la scansione su base semestrale delle attività didattiche, con un programma di attività specificatamente calendarizzato secondo questo criterio →26. Più di tutto, però, a contare in questa forma di innovazione pedagogica è la particolare organizzazione degli atelier, che prevede una partecipazione fisica e pressoché costante degli studenti anche alle attività collaterali della scuola, oltre a una collaborazione diretta fra allievi e maestri nella sperimentazione applicata di soluzioni a particolari problemi, spesso derivanti dal confronto con le realtà produttive e sociali dell'epoca →27. Cosa che, se da un lato risponde perfettamente all'idea di portare a unità metodo didattico e mondo produttivo, dall'altro interpreta anche l'ideale co-evolutivo promosso all'inizio del secolo precedente da un gruppo di riformatori tedeschi, primo fra i quali Wilhelm von Humboldt, che è alla base della concezione

24 Celebre, per esempio, è l'affermazione di Josef Albers, secondo cui «l'istruzione professionale ostacola l'inventività». Josef Albers, *L'insegnamento creativo*, in Hans M. Wingler, *Bauhaus*, Feltrinelli, Milano 1972, pp. 166-168; 166.

25 Ivi, p. 36.

26 Ivi, p. 72.

27 Cfr. Giulio Carlo Argan, *op. cit.*, p. 47.

contemporanea di università di ricerca → 28. Prestandosi, così, a una sua assimilazione nei programmi tanto di scuole di arti applicate quanto di università politecniche e di accademie d'arte che, grazie a personalità come Josef Albers, attraverserà nei due sensi l'Atlantico e l'intero secolo. Dalla Bauhaus, cioè, al Black Mountain College, e poi, passando per la University of Texas, dalla Cooper Union di New York fino all'Architectural Association di Londra, solo per nominare i poli più importanti di questo processo → 29.

Il contesto specifico

La definizione del laboratorio progettuale, però, almeno quella che viene adottata per legge in Italia nel 1993, non dipende solo da questi precedenti didattici, per quanto importanti, ma soprattutto dall'evoluzione di un particolare modello autoctono e per molti versi unico. Quello, cioè, nato sempre nel 1919 con la fondazione a Roma della prima scuola di architettura italiana, il cui programma, nel progetto di Gustavo Giovannoni, deve rappresentare un modello «organico» di formazione, che integri i rispettivi approcci dell'École polytechnique e dell'École des beaux-arts con la scuola della *Bauforschung* tedesca, per arrivare alla formazione di un «architetto integrale» → 30. Il tutto, in virtù di un particolare approccio formativo, di derivazione appunto tedesca, ma sostanzialmente opposto a quello della Bauhaus, che vede lo studio operativo della storia come base per ogni attività di apprendimento culturalmente fondata e, in questo senso, del progetto stesso → 31. E che, per via del

- 28 Sull'impostazione humboldtiana del modello universitario contemporaneo, anche nel campo della progettazione, si veda Johan De Walsche, *Academic Research and the Design Studio*, in Jan Silberberger, a cura di, *Against and for Method. Revisiting Architectural Design as Research*, gta, Zürich 2021, pp. 39-65. In sintesi, il modello humboldtiano mette al centro del processo di formazione universitaria la crescita personale dello studente, più che l'apprendimento di determinate nozioni.
- 29 Per una panoramica su alcuni dei casi citati, si veda Tommaso Brighenti, *Pedagogie architettoniche. Scuole, didattica, progetto*, Accademia University Press, Torino 2018.
- 30 Cfr. Gustavo Giovannoni, a cura di, *La scuola di Architettura di Roma*, Paolo Cremonese Editore, Roma, 1932. Sul tema della *Bauforschung*, si veda Daniela De Mattia, *Architettura antica e progetto. Dalla Bauforschung al progetto architettonico in area archeologica*, Gangemi Editore, Roma 2012.
- 31 Notoriamente, alla Bauhaus lo studio della storia era pressoché assente.

suo obiettivo specifico, si sostanzia in un curriculum quinquennale, suddiviso verticalmente in un biennio di base e un triennio di applicazione, fondati sul raggruppamento orizzontale degli insegnamenti in quattro cicli corrispondenti alle diverse tradizioni da integrare. Quella scientifico-tecnica, cioè, quella artistica, quella storico-artistica e quella architettonica, per un totale di quaranta esami comprendenti le materie più disparate, la cui sintesi è affidata alla capacità dello studente stesso di «ricomporre» un'offerta così variegata all'interno del proprio progetto architettonico →32. Motivo per cui, alla fine, sono essenzialmente due i principi di fondo di questa impostazione culturale, ovvero una moderata libertà di orientamento lasciata agli studenti, in materia soprattutto di elaborazione progettuale, e la centralità nell'ordinamento didattico della composizione architettonica, a cui tutte le altre materie devono essere strumentalmente orientate →33. Questo, malgrado il fatto che la disciplina in sé pesi formalmente solo un quarto dell'intera offerta, con declinazioni varie, poi, che vanno dall'architettura degli interni ai caratteri distributivi degli edifici, e che, in realtà, anche le modalità di insegnamento non siano definite in maniera così netta, almeno se paragonate a quelle della Bauhaus. Per cui, cioè, non esistono atelier o laboratori propriamente detti, ma solo corsi progettuali didatticamente equiparati agli altri, in cui sta al singolo professore decidere le modalità di trasmissione di quel sapere, senza che però ci sia alcun obbligo alla sua applicazione pratica. E senza nemmeno che questa, anche quando eventualmente presente, sia comunque vincolata, in termini di obiettivi o modalità, ad alcun riferimento professionale diretto.

Questa, d'altronde, è la ragione dell'originalità di un modello del tutto intenzionale, esteso nel 1932 a tutte le scuole di architettura italiane, che non si rifà né a quello delle scuole politecniche né a quello delle accademie d'arte o delle scuole di arti applicate →34. Provando, invece, a rappresentare l'unione ideale di questi tre riferimenti, in una prospettiva professionalizzante orientata in senso organico, riferita, da questo punto di vista, più alla crescita culturale individuale che alla

32 Cfr. Claudio D'Amato, *La Scuola Italiana di architettura. 1919-2012. Saggio sui modelli didattici e le loro trasformazioni nell'insegnamento dell'architettura*, Gangemi, Roma 2019, pp. 19-21.

33 Cfr. Gustavo Giovannoni, *op. cit.*, appendice.

34 Cfr. Claudio D'Amato, *op. cit.*, p. 28.

trasmissione diretta di un determinato sapere pratico. Ma che forse, per via di questa mancanza di una forma di didattica applicativa propriamente detta, assimilata a un qualsiasi altro corso universitario, si presta a degli irrigidimenti che si fanno via via sempre meno sostenibili col passare del tempo, sia sul piano culturale sia su quello professionale. Basta leggere, per esempio, la lettera con cui, nel 1963, Antonio Cassi Ramelli, allora direttore dell'Istituto di composizione architettonica della Facoltà di Architettura del Politecnico di Milano, risponde a un appello di un gruppo di studenti diventato poi famoso → 35. Nel quale si chiede, molto semplicemente, che l'insegnamento non si esaurisca in una serie di astratte prove sperimentali e nel controllo dei tentativi operati in questo senso, ma che si strutturi come una ricerca partecipata e diretta sui fondamenti di un progetto contestualmente inteso → 36. E a cui viene invece risposto con il fermo divieto di ogni forma di progettazione di gruppo, ritenuta incompatibile con la valutazione propria di un corso universitario, con il rifiuto di ogni proposta di autodeterminazione dei gruppi di lavoro, considerata aleatoria rispetto all'organizzazione alfabetica degli studenti, e con la negazione di ogni possibilità di discussione dei temi didattici, la cui definizione spetta solo al titolare dell'insegnamento. Innescando, così, una contestazione su larga scala che, dal punto di vista culturale, come ricorda Carlo De Carli, preside a Milano tra 1965 e il 1968, non ha altri fini, che «il superamento di un nozionismo» astratto, in favore di «una ricerca di gruppo continua sui problemi e i compiti dell'architettura contemporanea e del suo insegnamento» → 37. E che però, nei fatti, porta nel 1969 a quella rimodulazione completa dell'ordinamento precedente, risolta con l'introduzione dei «piani di studio», che, se da un lato garantisce maggiore apertura e libertà di scelta, dall'altro accentua un accademismo già piuttosto diffuso → 38. Senza andare, comunque, a incidere strutturalmente sulle modalità di

35 Cfr. Fiorella Vanini, a cura di, *La rivoluzione culturale. La Facoltà di Architettura del Politecnico di Milano 1963-1974*, Associazione G.R.U., Milano 2009, pp. 6-7.

36 Ivi, p. 6.

37 Ivi, p. 14.

38 Ci si riferisce, in questo caso, al DPR n. 993 del 31 ottobre 1969, che applica alle facoltà di architettura la legge Codignola sull'ordinamento universitario. Sui piani di studio, si veda Claudio D'Amato, *op. cit.*, p. 30.

trasmissione didattica del sapere progettuale, se non con la cooptazione di un corpo docente più giovane che si va a stabilizzare più formalmente con la riforma del 1980 → 39.

I vincoli normativi

C'è, però, una parola che ritorna con frequenza in quegli anni, quella cioè di sperimentazione, che non rimane del tutto inattuata, e che, con tutta probabilità, è anche alla base della successiva definizione dei laboratori progettuali e della loro originale denominazione. Definizione che, ancora una volta, non dipende interamente da questioni di merito specifico, quanto piuttosto dall'entrata in vigore, nel 1985, di una direttiva europea sul riconoscimento dei titoli di studio per l'esercizio della professione di architetto → 40. La quale, in primo luogo, sancisce che, qualsiasi siano i diplomi, i certificati o gli altri titoli abilitativi che in un dato paese consentono l'accesso a quella professione, questi debbano comunque essere conseguiti attraverso una formazione universitaria, escludendo, di fatto, tutte le scuole di arti applicate e sottolineando esplicitamente il radicamento nella ricerca che quella formazione deve avere. Per poi elencare undici competenze specifiche, culturali e tecniche insieme, di cui deve essere garantito il raggiungimento, attraverso un'equa ripartizione fra «gli aspetti teorici» e quelli «pratici» della professione → 41. Non intendendo, però, con questa equità una generica dichiarazione d'intenti ma, in senso strettamente legislativo, la divisione in due del monte ore relativo agli insegnamenti previsti e l'erogazione di metà di questi tramite forme diverse di esercitazioni pratiche. Portando, così, i diversi stati membri a interrogarsi su come formalizzare in modo inequivocabile questo tipo di didattica, e l'Italia, in particolare, a studiare un nuovo tipo di modello organizzativo del tutto estraneo alla propria tradizione. Lo stesso che, alla fine, viene individuato tramite la formulazione di una definizione aperta, presa in prestito dai laboratori sperimentali dei corsi di studio in ingegneria, che da un lato, oltre che alla storia delle proprie scuole, si adatta bene anche alla dimensione di ricerca che, per

39 DPR n. 382 dell'11 luglio 1980.

40 Si tratta della direttiva 85/384/CEE, pubblicata sulla «Gazzetta ufficiale delle Comunità europee» del 21 agosto 1985.

41 Ivi, N. L 223/ 17.

la direttiva, deve caratterizzare la formazione in architettura, rifiutando ogni riferimento diretto a una struttura di tipo professionale. E dall'altro sottolinea in modo chiaro la sperimentality di questo processo di costruzione di significato, che, oltretutto, si presta a una continua rimodulazione secondo le modalità di ipotesi e verifica che caratterizzano il metodo scientifico. Motivo per cui la legge del 1993, che recependo quella direttiva istituisce i laboratori progettuali, non fa che sottoscrivere le indicazioni ricevute, aggiungendo solo due specifiche. Che ogni laboratorio, cioè, non possa avere più di cinquanta studenti, per garantire un corretto rapporto educativo, e che, salvo «particolari esigenze», debba essere tenuto da almeno due professori di due materie diverse, una caratterizzante e l'altra libera, che ne garantiscano il necessario «carattere interdisciplinare» → 42.

Questo, in altre parole, sono i laboratori progettuali, di cui, secondo una prima declinazione tematica, quelli di progettazione architettonica rappresentano una specificazione. Ovvero, «strutture didattiche che hanno per fine la conoscenza, la cultura, la pratica e l'esercizio del progetto» → 43, definite dall'incontro fra un contenitore parzialmente aperto, individuato dal quadro legislativo appena descritto, e una serie di pratiche di insegnamento storicamente consolidate, come quelle brevemente accennate, che si possono sviluppare al suo interno. Le stesse pratiche, cioè, che, se nel loro complesso possono essere riferite a quella che sinteticamente viene definita «*studio culture*» → 44, individualmente identificano modi ogni volta diversi di insegnare attraverso un «fare», con cui «si compie una comprensione di significati» non concettuali e non derivativi nella «concretezza di un evento» specifico → 45. Ma la cui consistenza effettiva, al di là di questa precisa ottica pedagogica, dipende in larga parte, in termini di condizioni di produzione, dalla forma di quel contenitore e, soprattutto, dalle sue caratteristiche

42 DM 24 febbraio 1993, Art. 2.2, *op. cit.*, p. 18.

43 *Ibidem.*

44 La definizione è di Joan Ockman ed è pubblicata in *Architecture School. Three Centuries of Educating Architects in North America*, The MIT Press, Cambridge MA 2012, p. 10.

45 Cfr. Giovanni Maddalena, *op. cit.*, pp. 34-37. A tal proposito, si veda anche Id., *The Philosophy of Gesture. Completing Pragmatists' Incomplete Revolution*, McGill-Queen's Press, Montreal-London-Chicago 2015.

puntuali. Come, in particolare, nel caso del laboratorio progettuale, dall'ultima citata sul suo carattere interdisciplinare, che rappresenta una specifica notevole in termini di differenziazione, visto che, ancora oggi, per via di una storica difficoltà di attuazione che risale al Bauhaus, il cosiddetto modello integrato non ha praticamente paragoni nel resto d'Europa→46. Mentre in Italia, in sede di definizione normativa, questa struttura trova la sua motivazione principale nella rigida frammentazione di quei settori scientifico disciplinari introdotti tre anni prima→47, con cui le scuole di architettura devono fattivamente rispondere all'acquisizione delle undici competenze citate dalla direttiva. Per cui, per garantire il tradizionale carattere «sincretico» della formazione progettuale→48, si vede necessario l'accoppiamento di almeno due di quegli ambiti specialistici così strettamente differenziati in una forma di collaborazione interdisciplinare, la quale, seppur informalmente, condiziona non poco la scelta dell'oggetto di insegnamento. Portando, cioè, a preferire lo studio e l'elaborazione di progetti complessi in cui questa collaborazione può svilupparsi in modo più efficace, rispetto a quelli riguardanti una formazione di base o un principio di professionalizzazione inteso in senso stretto. E caratterizzando spesso l'organizzazione del laboratorio secondo le specifiche della disciplina complementare che, per via del suo carattere specialistico, influisce profondamente sull'individuazione del tema progettuale da sviluppare.

Le variabili e le invarianti

Tutto questo, naturalmente, a norma di legge, visto che poi, nella pratica, le «particolari esigenze» citate per cui si può ricorrere a forme

46 Per una panoramica aggiornata in ambito europeo, si vedano AA. VV., *Schools & Teachers. The Education of an Architect in Europe*, numero monografico della rivista «OASE», n. 102, 2019; Johan De Walsche, Richard Blythe, a cura di, *Practice of Teaching, Teaching of Practice. The Teacher's Hunch*, ACSA-EAAE, New York 2019; Mia Roth-Cerina, Roberto Cavallo, a cura di, *The Hidden School Papers*, EAAE, Zagreb 2019; e Marco Bovati, Michele Caja, Adalberto Del Bo, Martina Landsberger, a cura di, *Architectural Education towards 2030. An Inquiry among European Architecture Schools*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna 2015.

47 Anche se un raggruppamento per aree tematiche esiste già dal 1973, i settori scientifico disciplinari vengono introdotti solo dalla Legge n. 341 del 19 novembre 1990.

48 Cfr. Joan Ockman, *op. cit.*, p. 10.

monodisciplinari o autointegrate spesso diventano strutturali. Ma è proprio a norma di legge che questo avviene, e per via di quell'apertura di senso che contraddistingue la definizione dei laboratori, caratterizzandone il progetto didattico più in termini di variabili che di invarianti. Variabili che possono attenersi a un livello sistemico, ovvero di scuola o di corso di studi, oppure individuale, riferito cioè al singolo docente, ma che in primo luogo dipendono implicitamente da cosa i singoli atenei considerano come ricerca nel campo della progettazione architettonica, da cui a sua volta deriva la composizione del proprio corpo docente. Dal 1999, infatti, l'Italia aderisce a quel processo di armonizzazione del sistema di istruzione superiore, avviato concettualmente dalla direttiva comunitaria del 1985, che sancisce come la formazione universitaria possa essere considerata tale solo quando si basa sulla ricerca⁴⁹. E a partire dal 2010, questa adesione viene ulteriormente rafforzata, dal punto di vista amministrativo, dall'abolizione delle facoltà e dall'assorbimento delle loro competenze all'interno dei dipartimenti universitari a cui spetta, contemporaneamente, l'organizzazione della didattica e della ricerca⁵⁰. Per cui, già da tempo ormai, il percorso di reclutamento e di progressione di carriera del corpo docente è basato quasi esclusivamente sulla valutazione, tutta interna alle università, delle attività individuali di ricerca. Il punto, però, è che, proprio a partire dagli stessi anni in cui viene emanata la direttiva citata, inizia a farsi strada, nell'ambito specifico della progettazione architettonica, l'idea di «pratica riflessiva» e, con essa, quella che il progetto professionale, quando opportunamente inquadrato, possa essere esso stesso un prodotto di ricerca⁵¹. Aprendo, così, a tutta un'altra serie di protocolli di valutazione, spesso confliggenti fra di loro, che, in ultima analisi, lasciano

49 Ci si riferisce, in questo caso, a quel Processo di Bologna che nasce come accordo intergovernativo di collaborazione nel settore dell'istruzione superiore, con l'obiettivo di costruire uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, basato su principi e criteri condivisi fra gli stati membri. Sul suo impatto nel campo della formazione architettonica, si veda Johan De Walsche, *op. cit.*

50 In questo caso, si tratta della Legge, cosiddetta Gelmini, n. 240 del 30 dicembre 2010.

51 Ci si riferisce all'ormai classico testo di Donald A. Schön, *The reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983. Sul valore scientifico del progetto, si veda Roberta Amirante, *Il progetto come prodotto di ricerca. Un'ipotesi*, LetteraVentidue, Siracusa 2018.

liberi i singoli dipartimenti di decidere, di volta in volta, quali profili selezionare all'interno delle due grandi categorie possibili. Quella, cioè, degli specialisti della ricerca, formati come tali ma sprovvisti, per via di una serie di successive disposizioni legislative, di una vera esperienza progettuale^{→52}. O quella dei progettisti di chiara fama, sempre che siano in grado presentare un corpus di riflessioni sulla propria pratica professionale che ne attesti la qualità di ricerca. Scelta che, se da un lato non dipende direttamente da decisioni di natura esclusivamente didattica, dall'altro influisce considerevolmente sulla definizione delle modalità di risposta agli obiettivi formativi fissati per legge, in termini sia di crescita individuale sia di professionalizzazione.

Le variabili più rilevanti, però, per il progetto di un laboratorio di progettazione, sono quelle che invece dipendono da scelte di natura didattica, e che riguardano, prima di tutto, l'organizzazione dei diversi corsi di studio e il modo in cui, all'interno di questi, i laboratori vengono definiti in termini di integrazioni, di frequenza, di durata e di calendarizzazione. Il che, a sua volta, dipende da tutta una serie di limiti che sono essenzialmente riducibili al rapporto fra il numero minimo di crediti erogabili per le discipline progettuali all'interno della specifica classe di laurea, il numero massimo di prove previste dall'ordinamento in questione e l'impossibilità di frazionare al di sotto di una certa soglia i crediti formativi di un ambito disciplinare caratterizzante qual è quello della progettazione architettonica^{→53}. Una volta risolto il quale, sta quindi alle scuole o ai dipartimenti decidere come organizzare l'offerta formativa progettuale secondo il proprio quadro culturale di riferimento^{→54}, stabilendo le modalità di coordinamento orizzontale e verticale, le priorità di

52 La Legge Gelmini, infatti, non prevede per le posizioni di ricercatore possibilità di tempo definito, impedendo di fatto l'esercizio di una pratica professionale.

53 Nello specifico, i crediti minimi da erogare per l'ambito disciplinare della progettazione sono 12, il numero massimo di prove è di 20 per la laurea triennale L-17 e di 12 per quella specialistica LM-4, e il frazionamento massimo per gli ambiti caratterizzanti corrisponde a 4 crediti formativi. Ogni credito, invece, corrisponde a 25 ore, comprendenti sia la didattica formale sia lo studio individuale, con proporzioni diverse fissate dai singoli atenei. Per i riferimenti più aggiornati, si veda il DM n. 1648 sulla riforma delle classi di laurea del 19 dicembre 2023.

54 Sempre secondo la Legge Gelmini, esiste la possibilità di istituire tra più dipartimenti, raggruppati in relazione a criteri di affinità disciplinare, specifiche strutture di raccordo identificate come scuole.

insegnamento fra corsi teorici e moduli applicativi, le relazioni preferenziali fra diverse discipline e l'impostazione didattica dei singoli laboratori in relazione alle diverse annualità. Con la libertà pressoché incondizionata, cioè, se non dalla sostenibilità economica del progetto didattico, di optare per i più tradizionali modelli annuali, semestrali e intensivi, o di spingersi a sperimentare sistemi completamente diversi, lavorando sull'intero biennio o sull'emisemestre, per esempio. E di fare lo stesso anche in materia di integrazioni, prevedendo alternativamente grandi strutture pluridisciplinari, adatte allo sviluppo di progetti complessi, o brevi esperienze monodisciplinari, pensate per esplorare i fondamenti della disciplina. Lasciando poi ai singoli docenti la responsabilità di strutturare l'insegnamento previsto da questo quadro, secondo un ulteriore elenco di variabili, per così dire indipendenti, riconducibili al proprio orientamento personale. Come l'organizzazione della classe, per esempio, secondo modalità di lavoro individuale, di gruppo o a geometria variabile, oppure la gestione del calendario, con una scansione dettata da consegne intermedie o da un'unica presentazione finale. E poi, ancora, l'articolazione dell'orario, secondo una sequenza precisa di lezioni, revisioni e seminari, e il bilanciamento di queste e altre componenti nella definizione della propria offerta didattica. Senza contare, infine, le modalità specifiche di quest'offerta, che coprono tutto il campo che va dalla simulazione progettuale completa a una serie delle più varie di esercizi pensati per facilitare l'acquisizione di competenze particolari, con cui il discorso, però, torna definitivamente a un campo pedagogico che non è qui oggetto di discussione.

Un'idea di progetto

Tutto quanto scritto fino a questo punto, d'altra parte, non ha lo scopo di identificare le modalità di didattica laboratoriale più adeguate a rispondere a determinati obiettivi formativi, oltre che alla loro possibile rimodulazione in relazione a domande emergenti → 55. Quanto, piuttosto, quello di definire le condizioni di produzione di quelle modalità, evidenziando l'infrastruttura normativa, tecnica e culturale che definisce

55 La bibliografia, in questo senso, sarebbe enorme. Per restare solo all'ultimo decennio, si vedano rispettivamente Simon Unwin, *Exercises in Architecture. Learning to Think as an Architect*, Routledge, Abingdon-New York 2012; e Laura Sanderson e Sally Stone, *Emerging Practices in Architectural Pedagogy. Accommodating an Uncertain Future*, Routledge, Abingdon-New York 2022.

la base e i limiti di una tale forma di progetto. E questo proprio per via della natura applicata di quella ricerca sulla corrispondenza fra modalità didattiche e obiettivi formativi di cui questo testo prova a fornire le basi. L'approccio pedagogico, infatti, così come i contenuti e le modalità di trasmissione di un certo sapere, non può essere stabilito in modo preciso a livello di scuola o di corso di studi, in quanto è in capo al singolo docente il dovere, oltre che il diritto costituzionalmente garantito →⁵⁶, di decidere liberamente le forme e le modalità del suo insegnamento. Per cui, ogni indicazione qualitativa relativa ai temi della didattica, oltre che a quei «metodi» e a quegli «strumenti» citati da Gregotti, finirebbe per assumere un carattere puramente discrezionale rispetto ai criteri di reclutamento di un corpo docente, che, come già accennato, non derivano direttamente da scelte di natura esclusivamente didattica, ma soprattutto da quelle relative alla valutazione della ricerca da cui, a loro volta, dipendono, almeno in parte, le capacità di autosostentamento e di crescita dei singoli dipartimenti. Questo per dire che, se si vuole arrivare a un progetto davvero contestuale e situato in questo campo, che sia, oltre tutto, replicabile al di là delle singole variabili locali, non si può partire da questioni che attengono le scelte individuali dei singoli docenti. Perché, se è vero che è da queste che in gran parte dipende la qualità della didattica, è altrettanto vero che sono anche le uniche su cui il progetto in questione non potrebbe avere una reale presa, nemmeno in termini di indirizzo, rappresentando, queste, le più incerte delle variabili sopra citate. Mentre è da quelle che riguardano, prima di tutto, l'organizzazione dei diversi corsi di studio e il modo in cui, all'interno di questi, i laboratori vengono definiti in termini di integrazioni, di frequenza, di durata e di coordinamento, fra le altre cose, che occorre partire. O meglio, dall'infrastruttura di base che, se da un lato permette il libero sviluppo di quelle scelte individuali, dall'altro ne fissa i limiti di fondo. E che, anche dal punto di vista pedagogico, viste le particolarità del modello in esame, risulta essenziale, in termini di esperienzialità, per la trasmissione non discorsiva di un certo saper fare in relazione ai requisiti tecnici, culturali e professionali a cui la didattica del progetto è chiamata a rispondere.

C'è, poi, un'ultima questione che va ulteriormente sottolineata prima di intraprendere un progetto in questo campo, sempre riferita alla sua contestualità. Ed è quella della specificità locale di un modello, quello appunto del laboratorio, che, se da un lato, rispetto a quanto scritto, sopra rientra pienamente nella cosiddetta «*studio culture*», dall'altro se ne distacca fin dalla sua denominazione, almeno in termini di derivazione professionale. Il che fa sì che il progetto in questione, oltre ad attenersi a livelli decisionali molto differenti fra loro, come si è detto, non solo dipenda da un numero considerevolmente alto di variabili, non potendosi dare, per sua stessa definizione, come calco di altri modelli, ma che si caratterizzi anche per la sperimentality di uno sviluppo che non contempla protocolli univoci di riferimento. Per cui, per fare un esempio, se un modello didattico di derivazione professionale richiede semplicemente la simulazione di quel processo in termini di obiettivi e di metodologia, quello laboratoriale, come quello qui descritto, comporta, di volta in volta, la discussione tentata delle sue caratteristiche all'interno di un quadro di condizioni che, nella sua apertura, è disegnato apposta per questo scopo. E che, se da un certo punto di vista è vero che non è in grado di fornire indicazioni inequivocabili su quelle modalità citate, dall'altro identifica molto meglio di quanto non faccia l'atelier, fra gli altri, il significato profondo dell'idea di progetto che esso presuppone. Ovvero, quella di un processo, piuttosto che di un prodotto, che è finalizzato a sollevare delle domande invece che a dare delle risposte. E che, più che riguardare il semplice adempimento di una procedura di azioni consequenziali, si riferisce alla costruzione di una struttura operativa pensata per indagare la natura di un problema sconosciuto, prima che per risolverlo, quando le procedure consolidate in questo campo, come in qualsiasi caso specifico e contestuale, si rivelano per forza di cose insufficienti → 57. La stessa concezione che, ancora una volta, sottolinea

57

Una delle più belle definizioni teoriche di progetto, per quanto eterodossa, è contenuta nei manuali di strategia militare, ed è data talmente per scontata in questo campo da essere addirittura anonima. «È importante comprendere la distinzione tra progetto e pianificazione. Sebbene entrambe le attività cerchino di formulare modi per realizzare futuri preferibili, esse sono cognitivamente diverse. La pianificazione applica procedure consolidate per risolvere un problema ampiamente compreso all'interno di un quadro accettato. Il progetto [invece] indaga la natura di un problema per concepire una struttura per risolverlo. In generale, la pianificazione è la risoluzione dei problemi, mentre la progettazione è la definizione dei problemi. Laddove la pianificazione si focalizza sulla generazione di un piano,

quella coincidenza fra ricerca e progetto che all'interno del laboratorio di progettazione trova la sua sede naturale di espressione e indagine, fino a diventarne, in fondo, il suo vero e unico tratto caratterizzante, da un punto di vista modale e finale insieme. E da cui si può quindi partire per elaborare un altro progetto, quello cioè didattico, che sappia affrontare, in un modo altrettanto specifico e contestuale, gli obiettivi che via via si pongono rispetto a vecchie e nuove domande sulla forma dello spazio costruito.

ovvero di una serie di azioni eseguibili, la progettazione si concentra sull'«apprendimento della natura di un problema sconosciuto». The U.S. Army/Marine Corps, *Counterinsurgency Field Manual*, University of Chicago Press, Chicago and London 2008, p. 139.

Estremi di una pedagogia

Tommaso Brighenti

Nell'impossibilità di ricostruire un quadro esaustivo che affondi nelle radici della formazione e dello sviluppo della pratica laboratoriale come principale luogo di insegnamento del progetto, nel testo che segue si è tentato di individuare alcuni momenti paradigmatici che, secondo chi scrive, hanno condotto alla situazione odierna, a sua volta difficile da codificare e descrivere vista la sua caratterizzazione "caso per caso" che tutt'ora è presente nel variegato panorama delle scuole di architettura soprattutto in Italia.

In questi tempi, in un contesto dominato da una realtà globalizzata, quello che si può tentare di fare, limitando il campo di studio all'indagine oggetto di questa ricerca, è non cadere nella tentazione di trattare un tema più ampio, quello delle scuole e dei loro specifici aspetti culturali perché già ampiamente trattato in altre sedi e in una consistente letteratura e perché troppo poco è lo spazio per scrivere. Si è tentato quindi di provare a integrare il saggio di Jacopo Leveratto che precede questo testo per rimarcare alcuni momenti fondamentali per la nascita e lo sviluppo di quel luogo fisico e intellettuale che oggi definiamo "laboratorio", che hanno determinato la sua evoluzione storica, senza l'ambizione di presentare un contributo inedito, ma una sintesi su alcune questioni storicamente determinate e allo stesso tempo non superate, partendo dall'impossibilità di separare le cose e i fatti dal contesto storico, culturale e politico nel quale erano destinati a operare e senza esimersi da una presa di posizione, che anche dalla selezione stessa delle vicende descritte, tenta di far emergere una formulazione di ipotesi soggettive caratterizzanti le vicende del laboratorio di progettazione.

Negli anni, i luoghi deputati alla formazione degli architetti hanno incessantemente modificato i loro programmi, al punto che questo processo può essere considerato un campo di ricerca vero e proprio, in un delicato equilibrio dalle accademie ai politecnici, fino alle scuole di architettura, non come testimonianza cronologica di differenti livelli d'istruzione, ma come prospettiva di intenti.

Da dove iniziare quindi questo discorso?

Verrebbe voglia di addentrarsi nella tormentata storia delle Accademie, espressione che si è costruita per almeno tre secoli a partire dal Rinascimento mettendo in atto un avvicinarsi di programmi,

d'intenzioni, di stravolgimenti →1. Ma tralasciando il periodo rinascimentale che in particolare in Italia troverà le basi in città come Roma, si pensi all'Accademia di San Luca fondata da Federico Zuccari nella seconda metà del Cinquecento che aveva anteposto a ogni altro fine l'attività didattica, è il 1671 una data da cui partire quando Jean-Baptiste Colbert fonda l'Académie Royale d'Architecture della quale Jacques-François Blondel ne fu il primo direttore →2. In questa accademia la didattica integrava ancora il lavoro di bottega presso il maestro prevedendo la divisione in due classi, una inferiore, in cui gli allievi copiavano da disegni con lezioni di prospettiva, anatomia e geometria e una superiore in cui si esercitavano nell'apprendimento del gusto per mezzo delle dissertazioni. A compimento di questo modello didattico, nel 1720 viene integrato da un istituto complementare, quello dei premi come, ad esempio, il Prix de Rome, soggiorno quadriennale a Roma e strumento di conoscenza dell'antico dove i giovani più dotati venivano mandati per dare avvio alla loro carriera. Ma se questa centralizzazione del modello parigino portò a una supremazia destinata a protrarsi per due secoli ispirando, ad esempio, l'Accademia berlinese di Federico I oppure l'Accademia di Vienna, fu verso la fine del XVIII secolo che l'istituzione assunse alcuni di quei caratteri più attuali. L'insegnamento avveniva a partire dalla didattica del disegno e si alimentava di quel riferimento sul quale l'istituzione stessa si poggiava, l'antico, in quel momento nutrito dalle numerose scoperte archeologiche e dalla loro diffusione attraverso le prime pubblicazioni. Nel frattempo, in Germania, la riforma dell'Accademia di Berlino integrava gradualmente un elemento chiave del programma accademico dato dall'intenzione di legare la didattica all'industria nazionale, per potenziarne lo sviluppo conducendo a un ulteriore traguardo che determinerà il «conflitto risolto nel sistema francese con la serie delle École d'arts et métiers e i sovra-ordinamento assoluto dell'Accadémie des

1 Cfr. Nikolaus Pevsner, *Academies of Art, Past and Present*, Cambridge University Press, Cambridge 1940; Giuliana Ricci, a cura di, *L'architettura nelle accademie riformate. Insegnamento, dibattito culturale, interventi pubblici*, Guerini, Milano 1992; Stefano Cusatelli, *Architetture per le accademie*, in Luca Monica, Alessandro Scarrocchia, a cura di, *Per l'ampliamento dell'Accademia di Brera. Ricerche progettuali*, Mimesis, Milano 2015, pp. 60-71.

2 Cfr. Jacques-François Blondel, *Cours d'architecture enseigné dans l'Académie Royale*, Paris 1675.

Beaux Arts» →3. Lo spirito dell'Illuminismo in Francia, attraverso una campagna antiaccademica, ostacolava però lo sviluppo di queste istituzioni trovando un primo momento di rottura con gli avvenimenti della Rivoluzione Francese che condussero, nel 1793, la Convention National a sopprimere tutte le Accademie e le Società Scientifiche arrivando poi al 1795 con l'istituzione dell'École Polytechnique e al 1806 dell'École des Beaux-Arts mentre la Germania proponeva un sistema in parte affine ma maggiormente connesso con l'emergente industria, si pensi, solo per citare alcuni esempi, alle Kunstgewerbeschule, Kunstakademie, Gewerbeschule e Technische Hochschule. Questo per dire, con estrema schematicità, che è in questi anni che inizia a formarsi la necessità di un luogo fisico per la formazione, un organismo edilizio che sarà la messa in pratica dell'idea moderna di scuola in antitesi con l'ancora presente sistema medioevale della bottega del maestro, dotando le accademie delle prime classi di locali di dimensioni adeguate per l'insegnamento, vere e proprie aule didattiche laboratoriali, con caratteristiche riconoscibili e definite, in grado di ospitare un numero consistente di allievi.

Venendo all'Italia, e tralasciando le accademie d'arte, è Milano l'esempio di modernità capace di innovarsi e oltrepassare le crisi e di confrontarsi, anche per antitesi, con i casi europei.

Partire dal pensiero di Carlo Cattaneo è un passaggio utile a chiarire il contesto politico e culturale dove ogni proposta teorica assumeva l'aspetto di una soluzione pratica a problemi reali con uno sguardo a quei modelli europei per riservare all'Italia «un nobile posto nell'associazione scientifica dell'Europa e del Mondo» →4. Nel 1839 veniva pubblicato sul primo numero della rivista «Il Politecnico», il saggio di Cattaneo dal titolo *Sulla densità della popolazione in Lombardia e sulla sua relazione alle opere pubbliche* →5 che non trattava esplicitamente dell'istruzione ma affrontava il tema cruciale della relazione tra il grado di prosperità di un paese con il livello di pianificazione del territorio: «Noi possiamo additare le nostre Alpi soggiogate da strade ammirabili; il mare frenato dai murazzi; i fiumi sostenuti in alto da rive artificiali; la pianura per ogni

3 Stefano Cusatelli, *op. cit.*, p. 64.

4 Carlo Cattaneo, *Scritti filosofici*, vol. I, a cura di Norberto Bobbio, Le Monnier, Firenze 1960, p. 233.

5 *Id.*, *Sulla densità della popolazione in Lombardia e sulla sua relazione alle opere pubbliche*, in «Il Politecnico», n. 1, 1839, pp. 29-52.

parte intessuta di acquedotti e spianata in prati invernali e risaie; la collina tutta intagliata in terrazzi e solcata di strade. [...] Tutta la nostra terra, al pari dell'antico Egitto, è un immenso monumento alle arti costruttive»→6. Manifesto di economia politica, e per l'esaltazione del territorio costruito di ingegneria civile, lo scritto rimandava alla consolidata tradizione delle arti costruttive lombarde, sottolineando la presenza di molti autori e i dei loro allievi che, nonostante «il debole esito di imperfetti studi tecnici»→7, erano i progettisti di importanti opere civili, testimonianza di una «non isterilita» grandezza→8. Queste affermazioni coincidevano con il momento di ridefinizione degli studi tecnici superiori→9 alimentando il dibattito sui problemi dell'insegnamento tecnico-artistico «fino a prospettare precisi percorsi di studio, programmi e strumenti didattici»→10. L'intellettuale milanese evidenziava poi in altri suoi scritti il ruolo necessario del capitale umano sostenendo che «prima d'ogni lavoro, prima d'ogni capitale, quando le cose giacciono ancora non curate e ignote in seno alla natura, è l'intelligenza che comincia l'opera, e imprime in esse per la prima volta il carattere di ricchezza»→11, un'intelligenza maturata dall'influenza reciproca di «menti associate» che necessitavano di quell'istruzione adeguata consona ai cambiamenti atto→12.

Ma l'istruzione superiore fino a quel momento in Italia era ancora troppo separata da un divario tra la sovrabbondante teoria degli studi scientifici da un lato, e l'eccessiva artisticità penalizzata da una scarsa pratica degli studi delle accademie d'arte dall'altro. Nel frattempo, nel

6 *Ibidem.*

7 *Ibidem.*

8 Cfr. Ornella Selvafolta, *Gli studi di ingegneria civile e di architettura al Politecnico di Milano. Territorio, costruzioni, architetture*, in Alessandra Ferraresi, Elisa Signori, a cura di, *Le Università e l'Unità d'Italia (1848-1870)*, Clueb, Bologna 2012, pp. 255-269.

9 Cfr. Carlo G. Lacaita, *La svolta unitaria negli studi superiori*, in Alessandra Ferraresi, Elisa Signori, a cura di, *op. cit.*, pp. 35-52.

10 Ornella Selvafolta, *op. cit.*, p. 257.

11 Carlo Cattaneo, *Scritti economici*, vol. III, a cura di Alberto Bertolino, Le Monnier, Firenze 1956, p. 341.

12 Cfr. Mauro Macchi, *La nuova legge del pubblico insegnamento*, in «Il Politecnico», IX, fasc. 52-53, 1860, pp. 358-359.

1859, quasi in coincidenza con il processo di unificazione del Paese, veniva emanata la Legge Casati→13 che definiva le linee portanti per un nuovo sistema formativo nazionale e accoglieva gran parte delle esigenze manifestate da quei settori evoluti della società, concependo accanto ai ginnasi e ai licei classici, un nuovo indirizzo di formazione che, dalle Scuole tecniche arrivava agli Istituti tecnici secondari fino al vertice dell'istruzione universitaria. Venivano emanati una serie di atti il cui esito finale conduceva alla nascita di un insieme di strutture a carattere tecnico-scientifico ed economico, in parte ispirate a quelle già attive nei paesi più evoluti come Francia e Germania→14. Contemporaneamente, gli studi condotti all'interno delle Accademie di Belle Arti, ancora troppo legati all'insegnamento del classico, erano lontani dal riconoscere quella necessaria apertura a nuovi modelli in grado di integrare con più flessibilità le capacità creative con le abilità pratiche.

In questo clima di fermento intellettuale, nell'ottobre del 1863, l'Istituto tecnico superiore di Milano→15 avviava le sue attività con all'interno corsi di ingegneria civile e meccanica e, dopo soli due anni dalla nascita, nella ricerca di un equilibrio tra la "propensione all'arte" e il "dovere di scienza", apriva le iscrizioni alla nuova Scuola di architettura coniugando certi insegnamenti tecnico-scientifici attivi presso la Scuola di ingegneria con quelli di tipo artistico dell'Accademia di Brera e avvalendosi di figure come Camillo Boito→16 prima e di Luca Beltrami in seguito.

- 13 La legge Casati fu emanata il 13 novembre 1859 ed entrò in vigore nel 1861 con l'estensione a tutta l'Italia appena unificata. Cfr. Giuseppe Talamo, *La scuola dalla legge Casati all'Inchiesta del 1864*, Giuffrè, Milano 1960; Mauro Moretti, Ilaria Porciani, *Da un frammento a un testo. Estate 1859, la discussione preparatoria sulla legge Casati*, in Alessandra Ferraresi, Elisa Signori, a cura di, *op. cit.*, pp. 15-34.
- 14 Questo processo di trasformazione del sistema dell'istruzione a conclusione del quindicennio di governo erano presenti sette scuole di applicazione per gli ingegneri tra cui quelle di Torino (1860) e Milano (1863), quelle già esistenti di Napoli, di Padova e di Roma, riformate o rifondate, e quelle di Palermo (istituita nel 1860, ma attivata nel 1866) e di Bologna (decretata nel 1875, ma aperta effettivamente nel 1877).
- 15 Cfr. AA. VV., *Il Politecnico di Milano. Una scuola nella formazione della società industriale. 1863-1914*, Electa, Milano 1981.
- 16 Cfr. Camillo Boito, *Il nuovo e l'antico in architettura*, a cura di Maria Antonietta Crippa, Jaca book, Milano 1989; Guido Zucconi, Francesca Castellani, *Camillo Boito. Un'architettura per l'Italia unita*, Marsilio, Venezia 2000; Guido Zucconi,

Boito già pochi anni prima nella sua Proposta di un nuovo ordinamento di studi per gli architetti civili precisava che vi erano mancanze nella preparazione universitaria strutturata su teorici e faticosi studi scientifici e priva di quella necessaria cultura di tipo pratico e artistico: «[...] lo studente esce dall'Università, non solo ignaro di tutti gli stili [...], degli ornamenti, della distribuzione, della convenienza, della composizione architettonica, e della prospettiva; ma ben anco inetto al disegno di facili proiezioni, inetto all'immaginare un semplicissimo edificio, dove la muratura, gli archi, i piedritti, i tetti e le altre più comuni parti siano ragionevolmente studiati. La scienza dell'Università rimane adunque per gli architetti infeconda»→17.

Boito, allievo del Selvatico proveniente dall'esperienza presso l'Accademia di Venezia prima e a Brera successivamente, insegnò al Politecnico dal 1865 al 1908 impostando una didattica che rimase sostanzialmente immutata fino al primo dopoguerra e che influenzò decisamente la successiva nascita delle prime Scuole di architettura. Iniziava a maturarsi quello spazio fisico dove teoria e pratica trovavano una conciliazione, un antecedente del laboratorio di progetto, non molto dissimile da certe esperienze più attuali, in grado di allargarsi verso approfondimenti specifici secondo l'idea boitiana di “armonizzare” la forma con la struttura per mezzo di una chiara metodologia che poneva anche una particolare attenzione alla storia vista sempre come “esperienza attiva” in una dimensione culturale e operativa. Si maturava nell'allievo, grazie a questi “allargamenti” e approfondimenti specifici «una vera coscienza professionale legata rigorosamente alla riappropriazione del mestiere»→18 stimolandone la capacità inventiva e progettuale.

Verso la teoria senza prassi Boito era inflessibile, sostenendo che, indirizzare i giovani «verso soverchie sottigliezze [...] è un annebbiare

Tiziana Serena, a cura di, *Camillo Boito un protagonista dell'Ottocento Italiano*, Istituto Veneto di Scienze Lettere ed Arti, Venezia 2002.

17 Cfr. Camillo Boito, *Proposta di un nuovo ordinamento di studi per gli architetti civili*, in «Il Giornale dell'Ingegnere Architetto ed Agronomo», n. 6, 1958, pp. 583-590; Ornella Selvafolta, *op. cit.*, p. 260.

18 Eugenio Guglielmi, *Dall'Accademia alla scuola di architettura dei Politecnici. Tradizione e innovazione nella didattica di Camillo Boito*, in Alberto Grimoldi, a cura di, *Omaggio a Camillo Boito*, Franco Angeli, Milano, 1991, p. 74.

il cervello, un freddarne sovente il cuore e la fantasia»→19. Gli aspetti legati al disegno→20 erano prioritari come anche la questione della nuova lingua espressiva, nel primo caso il disegno veniva trasmesso a partire dal segno a mano libera passando per la costruzione geometrica fino ai dettagli, alla sintesi esecutiva e alla finitura artistica, mentre la questione espressiva era invece rivista nella definizione di quelle “sintonie linguistiche” e compositive che conciliavano il passato con il presente. Del metodo boitano, rimando al libro di Elvio Manganaro→21 dove afferma di come «Boito, riprendendo certi spunti che furono del Selvatico, pone la questione dello stile nazionale con modalità chiaramente analoghe a quelle che l'Ascoli verrà enunciando a proposito della lingua italiana [...]. Così per Boito è l'architettura lombarda nelle sue forme codificate tra l'anno mille e il duecento a caratterizzarsi quale elemento dominante, per presagio culturale, su cui innestare tanto le declinazioni regionali, quanto i nuovi usi che lo sviluppo tecnico e sociale andavano reclamando»→22.

In termini pedagogici tali presupposti si traducevano nel corso di Architettura o meglio nel prestigioso corso di composizione architettonica, diretto da Boito: «Qui gli studenti seguivano un itinerario progressivo di apprendimento che, tra lezioni e esercitazioni, affrontava il progetto declinandolo in base alle grandi stagioni della storia dell'arte. Di ognuna gli allievi erano tenuti a conoscere le architetture in base all'“organismo” e all'“ornato”, all'“ossatura” e al “carattere” applicandosi poi ai progetti congruenti con la loro logica intrinseca, più che con la loro forma esteriore»→23.

Vi era infine un'attenzione agli approfondimenti strutturali e all'impiego di nuovi materiali come ad esempio il ferro che richiedevano corsi specifici riguardanti la sua applicazione, tutto sempre inteso con

19 *Ibidem.*

20 Cfr. Adele Buratti Mazzotta, *Cultura del progetto e didattica della rappresentazione al Politecnico di Milano tra Otto e Novecento*, in «Annali di Storia delle Università Italiane», n. 12, 2008, pp. 147-169.

21 Cfr. Elvio Manganaro, *Scuole di architettura. Quattro saggi su Roma e Milano*, Edizioni Unicopli, Milano 2015.

22 Ivi, p. 39.

23 Ornella Selvafolta, *op. cit.*, p. 261.

un approccio sperimentale in grado di testare la validità delle soluzioni anche in una relazione stretta con il mondo produttivo e industriale.

È importante dilungarsi su questo caso milanese poiché, se pur non direttamente considerabile come scuola di architettura vera e propria, influenzerà la cultura italiana e in particolare il passaggio a un altro momento decisivo che, nel 1919, a seguito degli sconvolgimenti causati dalla prima guerra mondiale, dava avvio alla più recente storia della nascita delle scuole di architettura in Italia. In questo anno, a Roma, nasceva la prima scuola fondata da Gustavo Giovannoni. Scrive Paolo Portoghesi a proposito dell'architetto romano: «Giovannoni nasce nel 1873. Ingegnere, inizia la sua attività di docente all'interno della Facoltà in cui si era formato ricoprendo la titolarità di una cattedra molto interessante: Architettura generale, termine significativo con cui rivendicava l'unità della cultura architettonica anche all'interno di una situazione come la Facoltà di Ingegneria che invece aveva scelto la strada della cultura tecnica» → 24.

Fino a quel momento, la formazione dell'architetto avveniva ancora secondo i due distinti percorsi definiti da un lato dalle ormai logore Accademie di Belle Arti, dall'altro dalle Scuole di applicazione degli Ingegneri. Il progetto di scuola di Giovannoni prevedeva la riunificazione delle competenze secondo la famosa definizione di "architetto integrale", organizzando il percorso di studi in un organismo didattico organico: «In esso era proposto un curriculum professionale pensato per un apprendimento di base (biennio) e applicativo (triennio), in cui le materie d'insegnamento erano distinte in sintetiche (tutte le discipline della Composizione architettonica, collocate dal primo all'ultimo anno), storico-critiche e analitiche (tecnico-scientifiche)» → 25. Ponendo, come scrive D'Amato, «a fondamento della Scuola di Architettura il principio dell'unità della cultura umanistica e di quella scientifica» → 26, composte in maniera organica, allo studente era lasciato, "l'onore della sintesi"

24 Paolo Portoghesi, *L'insegnamento di Gustavo Giovannoni*, in Giuseppe Bonoccorso, Francesco Moschini, a cura di, *Gustavo Giovannoni e l'architetto integrale*, Accademia Nazionale di San Luca, Roma 2019, p. 9.

25 Claudio D'Amato, *La Scuola Italiana di architettura. 1919-2012. Saggio sui modelli didattici e le loro trasformazioni nell'insegnamento dell'architettura*, Gengemi, Roma 2019, p. 5.

26 Ivi, p. 16.

che gli dava la libertà di “comporre” nel progetto i differenti insegnamenti. Alle eredità alle quali attinse Giovannoni, tema non affrontabile in questo testo per la sua complessità, rimando alla tesi sostenuta da Manganaro →27 e al libro di Nicoloso →28, che ne ricostruiscono la cronaca delle vicende, ma è importante aggiungere alcune parole sul progetto culturale della scuola di Giovannoni. Il programma era ambizioso e originale, sia per il merito di tentare di giungere a una sintesi tra la preparazione tecnico-scientifica delle Scuole di applicazione degli ingegneri e quella artistica impartita dagli Istituti di Belle Arti con l'aggiunta della storia intesa in maniera “operativa”, di matrice venturiana →29 memore in aggiunta della lezione fisico-strutturale di Choisy, dove «la comprensione delle architetture del passato in chiave tettonica fu la condizione indispensabile dell'educazione architettonica» →30 ma soprattutto poneva al centro la didattica del progetto di architettura, mantenendo fuori dalla scuola, a differenza di ciò che era avvenuto a Milano con Boito, la “questione degli stili”, prerogativa della pratica professionale. Giovannoni inoltre diede enorme importanza nell'ordinamento didattico alla «Composizione architettonica, sia in orizzontale (in ciascun anno di corso), che in verticale come annualità dal primo all'ultimo anno» →31: «[...] il 18 dicembre del 1920, con la prolusione proprio di Gustavo Giovannoni, si inaugura la Scuola superiore di architettura di Roma. [...] All'anziano Manfredo Manfredi e ad Arnaldo Foschini sono assegnati i corsi di composizione, mentre a Giovannoni la cattedra di restauro dei monumenti; Marcello Piacentini insegna edilizia cittadina, Vincenzo Fasolo storia dell'architettura. Sebbene sulla carta l'insegnamento della composizione sia appannaggio della componente

27 Cfr. Elvio Manganaro, *Discriminante strutturale e smorzatura classica*, in Id., *op. cit.*, pp. 15-31.

28 Paolo Nicoloso, *Gli architetti di Mussolini. Scuole e sindacato, architetti e massoni, professori e politici negli anni del regime*, Franco Angeli, Milano 1999.

29 Come scrive Manganaro «Il tentativo venturiano di dare base scientifica all'insegnamento della storia dell'arte, attraverso un metodo di analisi basato sulla catalogazione e comparazione, suggerisce al Giovannoni la possibilità di una sua applicazione anche per la storia dell'architettura». Cfr. Elvio Manganaro, *Discriminante strutturale e smorzatura classica... cit.*, p. 19.

30 Claudio D'Amato, *op. cit.*, p. 16.

31 *Ibidem.*

di più marcata formazione accademica, è nella posizione espressa da Giovannoni, [...] che deve essere cercato il sostrato teorico e metodologico alla base del nuovo impianto didattico, anche per quanto riguarderà la composizione» → 32.

È importante ricordare infine che l'impostazione didattica ideata da Giovannoni per la Scuola romana fu estesa dal 1932 alle altre scuole di Architettura presenti (Torino, Milano, Venezia, Firenze, Napoli, Palermo), rimanendo sostanzialmente invariata fino al dopoguerra con l'arrivo delle rivolte studentesche degli anni Sessanta e della cosiddetta "Università di massa", e allo stesso tempo è importante spendere alcune parole sulla coincidenza cronologica che, fuori dall'Italia, dava avvio alle avanguardie.

Se le accademie di stampo neoclassico ed eclettico come anche gli istituti tecnici ambivano a dare regole universali, la «corrispondenza tra esito e intenzione» → 33, dava riscontro all'uso sapiente di "tecniche di conformazione" appropriate attraverso il tema della trasmissibilità dell'arte portando, nel primo dopoguerra, alla costruzione di «un fronte a sostegno di una tendenza» → 34 unita all'intento rifondativo dell'arte e delle conoscenze che si concretizzò con la nascita di due delle maggiori scuole e avanguardie del Novecento: la Bauhaus e il Vchutemas.

Forse mai sottoposte a sufficienza a una "disamina della didattica" da molti «considerata una propaggine episodica dell'attività artistica di alcuni dei suoi protagonisti» → 35, queste scuole caratterizzate da programmi differenti ma allo stesso tempo confrontabili se pur distanti fisicamente e culturalmente, trovavano una concreta differenziazione nello spazio fisico. Il caso tedesco fu «un esempio straordinario di edificazione di un'accademia quale attuazione di un programma rivoluzionario nel campo della didattica artistica» → 36, mentre nel caso russo lo spazio

32 Elvio Manganaro, *Discriminante strutturale e smorzatura classica... cit.*, pp. 16-17.

33 Luciano Semerani, *Il Circolo Malevič. La Scuola UNOVIS, 1919-1922. Il Dipartimento di ricerca Formale e Teorica del Museo di Cultura Artistica di San Pietroburgo, 1923-1926*, in Antonella Gallo, a cura di, *The Clinic of Dissection of Art*, Marsilio, Venezia 2012, p. 13.

34 *Ibidem*.

35 Tomás Maldonado, *Bauhaus – Vchutemas – Ulm*, in «Casabella», n. 435, aprile 1978, p. 9.

36 Stefano Cusatelli, *op. cit.*, p. 66.

della didattica era «simile a quello delle accademie storiche, con la collocazione di questa fucina dell'avanguardia in un palazzo della Mosca neoclassicista» →37, caratteristica di "adattamento" che spesso aveva caratterizzato la lunga tradizione delle accademie proveniente, nel caso russo, dall'idea che Pietro il Grande ebbe di centralizzazione e integrazione delle principali scuole d'arte dei diversi livelli di istruzione.

Pertanto, in una fragile Germania del primo dopoguerra nella condizione storica della repubblica di Weimar e della crisi dei grandi ideali che caratterizzerà la cultura tedesca della prima metà del Novecento, Walter Gropius dal 1919 organizzerà e dirigerà una delle più importanti e conosciute scuole d'arte, la Bauhaus, nata dalla fusione della tradizionale Accademia di Belle Arti di Weimar con la Scuola Arti e Mestieri della stessa città, a partire dal programma rivoluzionario esposto nel famoso saggio *Idee und Aufbau des Staatlichen Bauhaus* (1923) che deduceva dalla pura struttura logica del pensiero di matrice positivista «delle determinazioni formali di validità immediata» →38.

In questa scuola lo spazio fisico dell'insegnamento e della didattica laboratoriale, non era più come negli esempi ottocenteschi «contenitore retorico destinato in primo luogo a rappresentare i rapporti con la classicità, quale prova tangibile del collegamento con l'arte classica a garanzia del valore della didattica ivi praticata» →39, ma luogo determinato da un programma pedagogico definito da un corpo docente che, dagli aspetti più manuali dell'attività artistica, si spingeva verso lo studio della forma.

Negli stessi anni dalla fondazione della Bauhaus, l'Unione Sovietica era appena uscita dalla Rivoluzione d'Ottobre e l'istruzione artistica necessitava di essere rifondata avviando, all'interno del Ministero dell'Istruzione, un dialogo strutturato con la partecipazione dello stesso ministro Anatolij Lunačarskij, per la costruzione di un progetto pilota che fosse in grado di rifondare l'istruzione artistica per mezzo di un'esperienza didattica che andasse a istruire il popolo attraverso la conoscenza dell'arte per far emergere «singole persone e collettivi che si facciano

37 Ivi, p. 67.

38 Giulio Carlo Argan, *Walter Gropius e la Bauhaus*, Einaudi, Torino 1951; 2010, p. 11.

39 Stefano Cusatelli, *op. cit.*, p. 66.

interpreti artistici dell'animo delle masse» → 40. Un'arte che, come sosteneva Lunačarskij, solo attraverso l'educazione alla sua comprensione in tutte le sue manifestazioni ed epoche in quanto forma percepibile grazie a una "forza espressiva", era in grado di innestare in una società di contadini e operai che si apprestavano alla costruzione di un nuovo mondo, un processo virtuoso per la crescita e lo sviluppo della società. L'architettura, in una sintesi con la pittura e la scultura veniva pertanto spogliata «da qualsiasi configurazione predefinita da canoni stilistici per riportarla sul piano astratto della pura composizione, fosse essa pittorica, scultorea, architettonica, di forme» delineando due orientamenti: quello dell'arte come "costruzione", sostenuto da Rodčenko e Korolev che andava nella direzione di un'arte produttivista in linea con il Ministero per una Rivoluzione proletaria che diede poi le origini al movimento costruttivista e quello dell'arte come "composizione" sostenuto da Ladovskij e Krinskij che diede vita al movimento dei "razionalisti" intendono la razionalità come «il razionale svolgimento dei meccanismi mentali della percezione della forma, la razionale economia dei mezzi espressivi a produrre il massimo effetto comunicativo e pervasivo» → 41.

All'interno del Vchutemas, queste linee, trovarono un riscontro pratico in una spartizione dei laboratori, come descritto da Maurizio Meriggi: «Nel corso di studi propedeutico comune a tutte le facoltà (produzione industriale, grafica, pittura, scultura, architettura): ai costruttivisti andarono i Laboratori Grafica (Rodčenko), Superficie e colore (Vesnin-Popova), Volume (Babyščev); ai razionalisti il laboratorio Spazio (Ladovskij-Krinskij) [...]. Nel corso di laurea specialistica della Facoltà di Architettura i laboratori andarono più o meno equamente divisi tra: i gruppi di avanguardia dei razionalisti (Ladovskij, Dokučaev) e dei costruttivisti (Vesnin), gli accademici (Žoltovskij e Šcusev) e, per una breve ma importante stagione, i nuovi accademici (Mel'nikov e Golosov)» → 42.

Generalizzando molto i laboratori si fondavano sugli studi analitici come ad esempio il ritmo o lo stile, la massa e la forma in architettura

40 Maurizio Meriggi, *Tre laboratori della Facoltà di Architettura del VKhUTEMAS*, in Antonella Gallo, *op. cit.*, p. 33. La fonte originale della citazione proviene da Anatolij Lunačarskij, *I compiti del potere Sovietico nel campo dell'arte, 1919*, in *Id. Sull'arte e la letteratura*, Mosca 1980, pp. 94-98.

41 Maurizio Meriggi, *op. cit.*, p. 34.

42 Ivi, p. 35.

e dello spazio, attraverso metodi didattici che dalla “dissezione analitica” del fenomeno architettonico si spingevano alla percezione della forma. Gli obiettivi pedagogici erano diversi: andavano dallo sviluppo delle capacità analitiche e sintetiche mediante l'attività pratica della progettazione fino a un lavoro di analisi della realtà sociale trasmesso attraverso «l'esatta rappresentazione architettonica delle funzioni date – per raggiungere una – perfetta corrispondenza tra funzione data, spazio, materiale e costruzione» →⁴³ acquisendo, grazie al disegno e ai modelli, la capacità ad operare con lo spazio tridimensionale e quella “logica costruttiva” tenuta sempre in particolare considerazione dai docenti della scuola.

A titolo esemplificativo si cita il Laboratorio Nuova Accademia della Facoltà di Architettura tenuto da Golosov e Mel'nikov tra il 1921 e il 1924 che si basava sul concetto di “massa” analizzato dagli allievi che ne studiavano fenomenicamente una gerarchia che andava dalla massa soggettiva del nucleo compositivo dell'architettura fino alla massa oggettiva fatta da tensioni verticali, orizzontali, diagonali, eccetera. Il disegno era fondamentale perché sintesi della chiarezza compositiva dell'idea come anche il modello, strumento di verifica. Sono molto note le immagini dei laboratori con i tavoli e le scaffalature sempre presenti nelle aule fotografate gremite da modelli di varie dimensioni realizzati con differenti materiali.

Fatti questi brevi accenni alle avanguardie, non trascurabili in questo tentativo di cronaca, è importante tornare all'Italia. Giunti al dopoguerra, eccezione fatta per l'Istituto Universitario di Architettura di Venezia che dal secondo dopoguerra con Giuseppe Samonà aveva avviato una sperimentazione didattica →⁴⁴, coinvolgendo docenti di Roma e poi di

43 AA. VV., *Saggio di applicazione del metodo della dialettica materialistica alla elaborazione di un programma didattico per la progettazione architettonica*, in Guido Canella, Maurizio Meriggi, a cura di, *SA Sovremennaja Arkhitektura. 1926-1930*, Dedalo, Bari 2007, p. 556.

44 L'esperienza dello Iuav di Venezia, che dal secondo dopoguerra diede avvio a quella lunga tradizione basata sugli studi urbani e sulle questioni tipo-morfologiche, meriterebbe più spazio in questa trattazione schematica ma per motivi di sintesi si rimanda solo ad alcuni riferimenti bibliografici. Sulla tradizione inaugurata da Giuseppe Samonà e Saverio Muratori e nutrita dell'insegnamento di maestri dell'architettura come Albini, Gardella, Scarpa e proseguita dal Gruppo Architettura fondato da Carlo Aymonino, e da una generazione di poco più giovane come Luciano Semerani, Gianugo Polesello, Francesco Tentori e molti

Milano e Torino, e forse la scuola privata dell'APAO, fondata nel 1945, ma con vita brevissima, le sette scuole di architettura allora esistenti in Italia fino ai primi anni Sessanta erano ancora legate ai metodi didattici degli anni Trenta →45.

Il boom economico tra gli anni Cinquanta e primi anni Sessanta aveva messo in evidenza in maniera esplicita una certa inadeguatezza da parte dell'architettura italiana ad affrontare quel cambiamento causato dalle trasformazioni dell'ambiente costruito. L'architettura italiana non solo «non forniva quadri capaci di introdurre correttezza tecnica nelle operazioni che si venivano compiendo, ma neppure idee, concezioni e proposte, che potessero contestarne l'incultura. La scuola aveva continuato a sfornare una élite di professionisti generici destinata a risolvere il superfluo decorativo di una élite agiata: non aveva prodotto operatori per la pianificazione territoriale né tecnici dell'urbanistica né progettisti urbani né autentici designers; tanto meno aveva prodotto cultura, attraverso un esercizio sistematico e continuo di ricerca» →46.

Tra la fine degli anni Cinquanta e i primi anni Sessanta, all'interno della Facoltà di Architettura al Politecnico di Milano i corsi riguardanti direttamente il progetto architettonico, quelli quindi più vicini alla didattica laboratoriale conosciuta oggi, erano solo sei su un totale di trentaquattro insegnamenti fondamentali →47. La struttura dell'ordinamento didattico

altri si veda, tra i tanti, Gabriele Cappellato, Giovanni Testi, a cura di, *Progetti per la città veneta. 1926-1981*, Neri Pozza Editore, Vicenza 1982; Luciano Semerani, *Why not?*, in «Architectural Design Profile», n. 59, 1985, pp. 4-14; Marina Montuori, Franca Pittaluga, a cura di, *Insegnare l'architettura. Riflessioni sulla didattica alla Scuola di Venezia*, Il Cardo, Venezia 1994.

45 Cfr. Aldo Castellano, *Cultura architettonica milanese e rinnovamento della Facoltà di Architettura tra anni Cinquanta e Sessanta*, in «Annali di Storia delle Università Italiane», n. 12, 2008, pp. 261-290; Lorenzo de Stefani, *Le scuole di architettura in Italia. Il dibattito dal 1860 al 1933*, Franco Angeli, Milano 1992.

46 Giancarlo De Carlo, *La piramide rovesciata*, De Donato, Bari 1968, p. 40.

47 Questi corsi erano: Elementi di composizione e Caratteri distributivi degli edifici al III e al IV anno, Composizione architettonica e Architettura degli interni, arredamento e decorazioni riproposti al I e al V anno. Di questi sei corsi, solo cinque appartenevano a Professori Ordinari tra cui Piero Portaluppi con la cattedra in Composizione architettonica al IV e V anno, Gio Ponti che insegnava Architettura degli Interni al I e II anno e infine Antonio Cassi Ramelli su Caratteri distributivi degli edifici e successivamente in Composizione architettonica in sostituzione di Portaluppi. Cfr. Raffaele Pugliese, Francesca Serrazanetti, Cristina Berto, *Sperimentazione o dell'Architettura politecnica. Origini e sviluppi della cultura*

risultava suddivisa in autonomi “saperi disciplinari”, nei quali l’insegnamento del progetto restava in secondo piano. La didattica e l’università stessa necessitavano di essere rinnovate, non era più possibile che, inseguendo definitive sistemazioni teoriche, si impedisse agli studenti un apprendimento critico.

A fronte di ormai logore posizioni disciplinari e di un accademismo frutto di quell’“agnosticismo imperante”, contro cui solo Rogers e i suoi allievi lottavano già da anni, nel 1963 presero avvio i primi movimenti studenteschi che da sciopero si trasformarono in occupazione delle università→48 e che diedero l’avvio a quella trasformazione che determinò quel radicale cambiamento protratto nei decenni successivi.

Fu in particolare un gruppo di docenti capeggiati da Ernesto N. Rogers nell’architettura, che non fece mancare la sua voce anche tra le pagine della sua «Casabella-continuità»→49, e da Piero Bottoni nell’urbanistica che, schierati con queste proteste, suggerivano ai colleghi a non «chiudersi nell’orgoglio di casta», sostenendo che il compito della scuola fosse quello di garantire una visione da “intellettuale critico” e che la didattica doveva fondarsi non sulla certezza di una conoscenza preconstituita ma sul dubbio di una conoscenza da acquisire nella correlazione tra la teoria e la prassi. Così, nella scuola, cominciarono a emergere alcune figure che, sviluppando un proprio progetto culturale, si distinguevano dalla maggioranza del corpo accademico per i contenuti del loro insegnamento, come, ad esempio Guido Canella e Lucio Stellario d’Angiolini. Da parte loro vi era un’attenzione particolare al progetto di architettura e di urbanistica aprendo quel confronto con il contesto entro il quale l’architettura si andava a collocare attraverso la ricerca di soluzioni tipologiche e di quei “caratteri emergenti” ed estraibili dal rapporto «forma dell’architettura-forma della città», nella necessità di portare ogni ricerca in una realtà concreta, «per far aderire il progetto

moderna dell’architettura nella ricerca e nella didattica al Politecnico di Milano, Maggioli, Milano 2013.

48 Le proteste iniziarono a Milano, ma in breve tempo si estesero a Torino, Firenze e Roma, anticipando quella esplosione che verso la fine del decennio interesserà ampi settori delle università di diversi paesi del mondo. Cfr. Bruno Zevi, *La rivolta degli studenti di architettura*, in «L’architettura cronache e storia», IX, n. 2, 1963, pp. 74-75.

49 Cfr. Ernesto N. Rogers, *Evoluzione della vita universitaria*, in «Casabella-continuità», n. 273, 1963, pp. 2-3.

dell'architettura e quelle medesime radici che hanno sempre sorretto e continuano a sorreggere l'idea di necessario cambiamento dal fondo di una cultura che vuole trovare nuovi tempi e modi di intervento che siano rivolti all'utilità comune» → 50.

Solo per citare un'esperienza rispetto alla didattica, tra i riscontri più importanti, nell'anno accademico 1965-66, anno in cui, a causa di un elevato numero di studenti, il corso di Elementi di composizione di Rogers, che in quell'anno affrontava il tema tipologico del teatro, fu sdoppiato in due corsi e uno di questi fu assegnato a Canella. «La proposta didattica dei due corsi, spesso integrata nelle rispettive formulazioni, presupponeva un procedere epistemologico capace di orientare conoscitivamente e dialetticamente, ogni volta e alle diverse scale, la ricerca urbanistica e architettonica sulle risorse e sui fattori reali che incidono sul territorio e sui comportamenti della comunità. Pertanto la ricerca riusciva a trasferirsi dall'interno all'esterno dell'università, trovando modalità e punti di applicazione sul territorio per le occasioni che si offrivano (tra queste i luoghi di origine degli studenti, i concorsi pubblici, la stessa attività professionale dei docenti) e che venivano affrontate e discusse come casi clinici, dalla anamnesi alla diagnosi, all'intervento» → 51.

Oltre alla figura di Canella, all'interno della Facoltà di Milano c'era un altro architetto-docente Aldo Rossi, anch'egli proveniente da Rogers e dalla sua «Casabella-continuità», che in quegli anni conduceva una sua personale ricerca. Attorno alle figure di Rossi e Canella erano riconoscibili due delle principali linee di ricerca che in quel momento contraddistinguevano la Facoltà di Milano, identificate dai loro corsi e nei due libri che uscirono lo stesso anno, *L'Architettura della Città e Il sistema teatrale a Milano* → 52.

Mentre Rossi nei suoi corsi indagava la città come «manufatto» attraverso un'analisi tipologica, con la particolare attenzione al tema delle permanenze e del rapporto tra monumenti e tessuti, Canella

50 Carlo De Carli, *Architettura spazio primario*, Hoepli, Milano 1982, p. 621.

51 Guido Canella, *Trent'anni di sodalizio culturale*, intervista rilasciata a Milano il 20 dicembre 2007, riveduta e integrata il 22 febbraio 2008, in Stefano Recalcati, *La battaglia delle idee. Il contributo di Lucio Stellario d'Angiolini all'urbanistica italiana*, Edizioni Unicopli, Milano 2010, p. 223.

52 Cfr. Aldo Rossi, *L'architettura della Città*, Marsilio, Padova 1966 e Guido Canella, *Il sistema teatrale a Milano*, Dedalo, Bari 1966.

riproponeva una idea “civile” della funzione, attraverso la quale sviluppare un ripensamento integrale delle principali attività di vita associata. Rossi cercava attraverso l’analisi della città di codificare una strumentazione disciplinare nel tentativo di formare un recinto autonomo della disciplina che andasse a rafforzare anche l’insegnamento del progetto. Canella, invece, era più aperto a una “visione larga” che andava dal contributo dell’urbanistica strutturale, alla storia, intesa nel suo ampio fronte conoscitivo non limitata solo a quella dell’architettura, ma allargata a quella economica, sociale e politica.

Queste due posizioni trovarono fin da subito un riscontro concreto nella didattica e nella pratica laboratoriale, allora non ancora definita tale, influenzando per diversi anni generazioni di allievi e di posizioni culturali. Due distinte direzioni, che contraddistinsero la ricerca maturata nella Scuola milanese, e che trovarono una ulteriore conferma negli anni della cosiddetta “sperimentazione” che prese avvio nella primavera del 1968→53 dove si formarono nuclei forti di studenti, assistenti e docenti coinvolti in prima persona nella ricerca, con Paolo Portoghesi come preside chiamato a coprire quel ruolo dal 1967.

Durante la stagione della sperimentazione didattica→54, non c’era più il legame con una serie di discipline più o meno obsolete, ma la didattica del progetto architettonico era fondata su un programma dove lo studente partecipava operativamente alla ricerca svolta e coordinata dallo stesso docente. Divenne un modo di allontanarsi da quella formazione “professionalizzante” che fino a quel momento, una gran parte di architetti della generazione precedente, aveva condotto per mezzo di metodologie legate alla loro attività professionale. Nasceva così un nuovo modo di intendere l’insegnamento del progetto, che poneva fine ai corsi tradizionali strutturati per annualità e fondati su lezioni ex cathedra ed esercitazioni ex tempore, impostando la didattica come quel «laboratorio dove si produce cultura» tanto caro a Rogers e intendendo la scuola come «un attivo servizio del complesso

53 Cfr. «Controspazio», V, n. 1, 1973; Giovanni Di Maio, *Milano. Facoltà di Architettura del Politecnico*, in Movimento studentesco, a cura di, *Documenti della Rivolta universitaria*, Laterza, Bari 1968; Raffaele Pugliese, Francesca Serrazanetti, Cristina Bergo, *op. cit.*; Stefano Recalcati, *op. cit.*, pp. 105-121.

54 Durante questa stagione le unità di ricerca più significative furono quelle di Piero Bottoni con Lucio S. d’Angiolini e Lodovico Meneghetti, Giuseppe Campos Venuti, Guido Canella e Aldo Rossi.

sociale»→55, senza tralasciare la critica e l'immaginazione, pilastri della ricerca architettonica.

A seguito di queste vicende una data decisiva fu il 1971, quando ad opera del Ministro della Pubblica Istruzione, l'intero Consiglio di Facoltà fu sospeso per motivi principalmente politici. Questa data significherà per una parte della cultura architettonica italiana un momento di rottura che troverà una ripresa solo nel 1974 con la reintegrazione del corpo docente e con l'arrivo di una generazione di allievi che ebbero il merito di riportare al centro dell'insegnamento le questioni legate alla composizione e al progetto attraverso proposte di ricerca che influenzarono in maniera decisiva l'insegnamento dell'architettura e l'architettura stessa per il loro «carattere fondativo» grazie all'approccio "conoscitivo" proposto.

Dopo questa data, sintetizzando estremamente, certamente protagonista fu quella generazione nata intono agli anni Trenta che, assieme ai loro allievi, si fecero promotori di una sorta di revisione nel tentativo di ristabilire un ordine al disordine succeduto al '68.

Sul piano culturale, questa generazione di docenti, trovarono un avanzamento comune nella questione del rapporto tra architettura e città allontanandosi in parte dall'insegnamento del loro maestri come Rogers ad esempio, che vedeva la città come sullo sfondo di un discorso più ampio in cui si stagliavano le individualità del Movimento Moderno che egli stesso aveva conosciuto e frequentato direttamente.

L'insegnamento del progetto pertanto partiva dall'operativo tendendo di cogliere quelle connessioni logiche e quelle teorie necessarie per una interpretazione critica e appropriata di certi fenomeni. Questa generazione di docenti non interamente convinti di quei procedimenti molto spesso "sistematizzati e astratti" dei loro maestri, tentavano di fare i conti, ogni volta, con «la cultura di quella realtà di cui ciascuna generazione e, al limite, ciascun individuo possono rendersi portatori»→56. L'insegnamento doveva possedere un carattere di generalità lasciando allo studente la libertà di scegliere ma allo stesso tempo accompagnato dalla necessaria influenza esercitata dal docente.

55 Ernesto N. Rogers, *L'utopia della realtà*, in «Casabella-continuità», n. 259, 1962, p. 1.

56 Guido Canella, *Comporre secondo alcune costanti*, in Giorgio Ciucci, *L'architettura italiana oggi. Racconto di una generazione*, Editori Laterza, Bari 1989, p. 46.

Ma gli anni a seguire, in particolare gli anni Ottanta, furono di grande inquietudine per le facoltà di architettura italiane, iniziava a «farsi sentire lo scontento per le due riforme precedenti che avevano eliminato il vecchio senza edificare il nuovo; ma soprattutto si percepì sempre più chiaramente che l'arbitrio – di studenti e docenti – dominava in ciascuna sede, tutti interessati ad accreditare una propria idea di percorso culturale»→57. Su iniziativa della Conferenza dei Presidi→58 si avviò un nuovo disegno di riforma dell'ordinamento didattico che tentava di razionalizzare la logica dei “piani di studio”, e in qualche modo riportare al centro l'insegnamento della composizione architettonica e l'esercizio del progetto con l'importante e decisiva introduzione dei Laboratori di progettazione→59, «il più organico tentativo di ripensare un moderno progetto di didattica da parte della comunità scientifica degli architetti»→60.

Se si volesse citare almeno un esempio fecondo di sperimentazione applicata al laboratorio di progetto, forse è Milano di nuovo protagonista con l'esperienza tristemente e frettolosamente conclusa, della Scuola di Architettura Civile del Politecnico di Milano a Bovisa→61 che pose al centro del suo programma culturale e formativo il progetto coltivato nella dialettica tra le diverse tendenze culturali presenti nella scuola e nella stessa architettura italiana e all'esperienza laboratoriale.

57 Claudio D'Amato, *op. cit.*, pp. 34-35.

58 Ivi, p. 35 (nota 15).

59 Cfr. DM 24 febbraio 1993, Art. 2.2, pubblicato sulla «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana» del 2 luglio 1993, serie generale n. 153, pp. 18-39; 18.

60 Claudio D'Amato, *op. cit.*, pp. 34-35.

61 Cfr. Simona Pierini, a cura di, *La formazione di una Scuola di Architettura*, Seconda Facoltà di Architettura Milano Bovisa, Politecnico di Milano, Milano 2000; Marco Dezzi Bardeschi, *Il Politecnico alla Bovisa e la rinascita del quartiere operaio (1970-2008)*, in «Annali di Storia delle Università Italiane», n. 12, 2008, pp. 59-74; Enrico Bordogna, *La Scuola di Architettura Civile a Bovisa e il disegno della città*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna 2019; Giorgio Fiorese, *Aura di Bovisa. Produzione Conoscenza Figurazione*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna 2015; Enrico Bordogna, *La Scuola di Architettura in Bovisa. Interpretazione di una esperienza*, in Adriano De Maio, Maria Cristina Treu, a cura di, *Le radici del futuro. Storie dal Politecnico di Milano*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna 2022, pp. 123-130.

In questa scuola la didattica e il suo progetto culturale non sono mai stati intesi in maniera tautologica, come categoria chiusa in sé stessa e alienata dal processo storico perché la scuola, secondo quell'eredità rogersiana, doveva diventare il luogo più consono per pensare in concreto a un mondo migliore, un mondo costruito con "mezzi reali" per "fini reali".

Come descritto chiaramente nel fascicolo dispensa pubblicato nel 2000, la Scuola di Bovisa ebbe il merito di distinguere «il progetto di architettura dalle discipline che concorrono alla sua costruzione: le discipline storiche, quelle tecnico scientifiche, urbanistiche, di restauro, compositive»→62 mettendo in chiaro fin da subito i necessari rapporti fra di esse, in maniera infradisciplinare, rispettando le proprietà e quindi il fondamento scientifico «necessario per ammettere una disciplina al tavolo del progetto»→63. «Primo presupposto è che la formazione dell'Architetto delle Costruzioni debba costruirsi sin dall'inizio intorno all'esperienza centrale del progetto d'architettura. Il progetto è inteso nei suoi aspetti sia teorici che operativi e si riferisce a diversi ambiti di applicazione: la città, il paesaggio, l'edificio, l'ambiente costruito, gli interni»→64. Il laboratorio, che aveva una durata rigorosamente annuale, diventava quindi il fulcro della didattica e della ricerca architettonica, luogo fisico e intellettuale non pressato dal peso delle contingenze in grado di applicarsi più spregiudicatamente a quei problemi della città e del territorio, delimitando la sfera di pertinenza della composizione architettonica e del suo insegnamento e ponendo alla base della didattica l'individuazione di quei "temi dominanti" necessari all'insegnamento del progetto, senza mai tralasciare la sperimentazione formale ed espressiva considerata come momento indivisibile del lavoro dell'architetto.

Tra i pochi recenti casi simili a quello di Bovisa, a oggi forse non ancora storicizzabile ma di chiaro interesse, è importante almeno citare l'esperienza del Politecnico di Bari e in particolare il tentativo da parte di un gruppo di docenti di costruire una Scuola che avesse un carattere riconoscibile partendo dall'insegnamento del progetto, affermando

62 Antonio Monestiroli, *Per una Scuola di Architettura Civile*, Documento presentato al C.d.F. nella seduta del 27 aprile 2007, pubblicato in Simona Pierini, a cura di, *op. cit.*, p. 27.

63 *Ibidem.*

64 Cfr. AA. VV., *L'offerta formativa*, in in Simona Pierini, a cura di, *op. cit.*, p. 33.

un'azione culturale definita da D'Amato "anti-modernista" per la sua capacità di sottrarsi al controllo di certe logiche politiche mantenendone una sua autonomia culturale. Questa scuola, di eredità giovannoniana e in parte muratoriana, improntava l'intera didattica laboratoriale su un fatto costruttivo, tettonico, l'uso della pietra che da una tradizione locale trovava un riscontro con una certa tradizione costruttiva mediterranea. Una questione quasi stereometrica ma anche tipo-morfologica, che identificava un gruppo di docenti nella loro didattica del progetto fino alle ricerche condotte.

Provando a concludere, e arrivando all'oggi, la nostra società negli ultimi anni ha subito un cambiamento radicale e profondo, dove il sapere si è oggettivato e la velocità di accesso alle informazioni ha portato le nuove generazioni a vivere dentro un nuovo mondo, con conseguenze ben visibili nei comportamenti e nelle strutture educative. Questo mutamento si riflette non soltanto nell'insegnamento ma anche nel mondo professionale, nella politica, nell'evoluzione della città e in tutte le sue istituzioni nel loro insieme. Un cambiamento che si ripercuote sull'insegnamento del progetto e quindi nella pratica laboratoriale generando la ormai acquisita necessità di un ripensamento che ci pone l'interrogativo su quali direzioni perseguire, senza eludere il problema dell'architettura e senza anteporre il come al cosa tramettere. Per questo guardare a certe esperienze del passato risulta determinante per non incorrere in certi errori e per trarne gli aspetti più fecondi che hanno caratterizzato la formazione dell'architetto. Se in certi casi alcune delle sperimentazioni qui citate sono state in grado di difendersi da ciò che accadeva al loro esterno, comportandosi come "sfere illuminate di consapevolezza", capaci di condurre ricerche originali e non convenzionali, sviluppando una forma di "autodifesa", si pensi alle avanguardie ad esempio, che hanno affermato quella supremazia della chiarezza metodologica, in altri sono state esperienze che hanno portato a rinnovate forme di raffronto con la realtà per mezzo di un dialogo con le molteplici discipline. Queste esperienze, fondate ognuna su una forte identità che molto spesso si è distaccata dalla tradizione accademica corrente se non addirittura incaricatesi di un ruolo fondativo, assumono una dimensione culturale fondamentale per lo sviluppo della disciplina, avvalorando come la rifondazione di un fare artistico rappresenti il fondamento di una tendenza e di come tale tendenza si alimenti di una costruzione teorica e di una precisa e consapevole posizione nei

confronti del mondo, «presupposto trascendentale di ogni scienza della cultura» →65.

Nel corso di queste sperimentazioni, si sono alternati atteggiamenti volti a ritirarsi in difesa di un'autonomia, cercando di raggiungere un livello di scientificità e oggettività simile a quello delle scienze esatte, e al contrario, ci sono stati anche approcci orientati ad "aprirsi", ad affrontare la realtà o a cercare di dominarla, accettando quell'empiria e quelle regole coerenti al periodo storico in cui si sono maturati. Atteggiamenti rigorosi, in grado di portare a una autenticità e una appropriatezza del discorso attraverso quegli elementi acquisiti nella completa «coscienza della loro disponibilità» →66, dove per elemento si intende l'insieme di quelle operazioni costitutive «[...] così che se si parla di elementi del fenomeno architettonico, si deve considerare mezzi e norme unitariamente, perché i principi sorgono dall'essenza stessa dei mezzi impiegati e i mezzi vengono scelti come conseguenza inalienabile dei principi» →67.

Va aggiunto infine che in tutti i casi, la trasmissione della disciplina è sempre avvenuta partendo dall'insegnamento della composizione architettonica per mezzo di un lavoro identificabile e trasmissibile nei suoi molteplici aspetti. Ma affermare, come scrive Semerani, «il primato della composizione architettonica non è solo questione poetica. In una scuola d'architettura la questione principale è la didattica» →68. È quindi evidente che, dalla dialettica delle diverse posizioni culturali, persino dalla eterogeneità delle idee che si incontrano insieme nel laboratorio di progettazione, luogo nel quale si incardina la pratica dell'insegnamento dell'architettura, nasce la specificità di una scuola.

65 Max Weber, *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Einaudi, Torino 1966, p. 96.

66 Ernesto N. Rogers, *L'insegnamento della composizione architettonica*, in «Casabella-continuità», n. 280, 1963, pp. 2-3.

67 *Ibidem*.

68 Luciano Semerani, *Why not?*, in Marina Montuori, a cura di, *Studi in onore di Giuseppe Samonà*, Officina, Roma 1988, p. 401.

Il laboratorio di progettazione come programma di ricerca

Roberta Amirante

Uno dei modi per collaborare, *dall'esterno*, alla realizzazione di un percorso di ricerca nella sua fase iniziale è contribuire a rintracciarne le origini; un altro è indicarne delle possibili traiettorie di sviluppo e magari delinearne degli esiti potenziali. In questo testo proverò a fare tutt'e due le cose, a partire da un'ipotesi, precisa quanto incerta: che la mia personale *esperienza* possa essere utile nell'una e nell'altra delle due logiche collaborative.

Non si tratta di una pretesa ma di una rischiosa proposta che si espone di buon grado alla valutazione dei *committenti/ricercatori* che hanno sollecitato la mia collaborazione *esperta*, considerata utile nella fase di avvio di un programma di ricerca dedicato alla didattica nei laboratori di progettazione architettonica.

La personalizzazione esplicita del punto di vista consente di attribuire una particolare tonalità a questa collaborazione: giustifica la costruzione di una specifica, molto parziale, genealogia, che si limita alle cose di cui ho fatto esperienza diretta; indirizza la narrazione di queste esperienze, che valorizza esclusivamente il loro carattere collettivo; e inquadra infine in una logica di personale *azzardo* la natura di alcune ipotesi leggibili come proposte. Questa operazione servirà certamente a me, consentendomi di ricostruire il mio personale (e di volta in volta diversamente collettivo) percorso di ricerca, più che ventennale, sul tema della didattica nei laboratori di progettazione. E spero possa servire anche al gruppo di ricerca: mostrandosi come *esempio*, potrà valere, nel suo insieme, come specifica testimonianza o essere perfino considerata *esemplare*, nonostante i suoi tanti inciampi. Ma più probabilmente ciascuno, leggendola a modo suo, potrà trovarci qualcosa di utile soprattutto facendola a pezzi, o perfino riducendola in frammenti, per recuperare dei materiali di ricerca da usare in modo diverso. E sarà giusto così.

À la recherche du temps perdu

«Dunque, quello scampanellio vi era sempre, e con lui, fra esso e l'attimo presente, tutto quel passato indefinitamente trascorso che ignoravo di portare in me stesso». →1

Non ho ricordi puntuali e non trovo documentazioni probanti (probabilmente sono rimaste seppellite nella scatola cubica di un vecchio Mac) ma ho precisa memoria del programma di ricerca messo a punto da Emanuele Carreri, Francesco Collotti, Marino Narpozzi, Rita Simone, Marco Trisciuglio (in rappresentanza di sei diverse sedi: Aversa, Firenze, Genova, Reggio Calabria, Torino e Napoli), e coordinato da me, per il bando PRIN 2003. E anche il titolo lo ricordo bene: *Cominciare a progettare. L'insegnamento di base nei Laboratori di Progettazione: verso una comunità didattica*.

L'idea era quella di raccogliere dati, informazioni, ma anche ipotesi e racconti personali, impressioni e dubbi di tutti i docenti impegnati, in quegli anni, nell'insegnamento del primo anno dei laboratori di progettazione delle (allora) facoltà di architettura in Italia, a un decennio dall'introduzione di questa nuova *forma didattica*, introdotta dalla riforma della Tabella XXX (1993), che ordinava gli studi di Architettura. L'ipotesi era che, partendo da una "raccolta dati" (intesa come insieme di *fatti* e di *interpretazioni* fornite dai singoli docenti), si potesse provare a ricostruire a posteriori dei *protocolli impliciti* che testimoniassero potenziali quanto inconsapevoli comunanze di pensiero e di azione. Un punto di partenza per andare alla ricerca di una *comunità*, se non scientifica, almeno didattica.

Una bella idea, a guardarla oggi. Ma ricordo bene anche un dialogo, avvenuto in occasione del I Congresso Nazionale dei Dottorati di Ricerca in Progettazione (Torino, 13-15 febbraio 2003). Un po' per caso, Emanuele Carreri, Marco Trisciuglio e io raccontammo della proposta di ricerca a Claudio D'Amato che, sebbene evidentemente interessato, disse testualmente: «non ve la finanzieranno mai». Aveva ragione: andò esattamente così, e quando ho saputo che vent'anni dopo, finalmente, un gruppo di giovani docenti aveva costruito un programma di ricerca sui laboratori di progettazione e aveva ottenuto il finanziamento, sono stata molto felice. Ma anche un po' triste per il fatto di non poter condividere anche con Emanuele, che ci ha lasciato troppo presto, dieci anni fa, la soddisfazione di quelli che si sentono coinvolti in una lunga storia, fondata sull'ipotesi che la didattica dei laboratori sia centrale nella costruzione di una comunità scientifico-disciplinare dei *progettuali*; e di non poter condividere con lui neanche la gratitudine nei confronti del gruppo di giovani ricercatori che sono

riusciti, dando al programma di ricerca un nuovo e diverso spessore, a trovare conferma della validità di quell'ipotesi.

Comunque, molti di quell'originario gruppo di ricerca non si arresero; continuammo a lavorare su quel tema che, come molte altre cose, ci teneva legati. Nel 2004, accompagnati dall'apprezzamento di Renato De Fusco, da sempre interessato alla didattica del progetto di architettura, Emanuele e io pubblicammo su «Op. Cit.» n. 120, *Insegniamo architettura*, un saggio che aveva un incipit esposto in forma di *manifesto* →2; un incitamento a trattare la didattica del progetto come un compito *totale* che non può essere affrontato in una dimensione estemporanea, che non può essere estraneo a una ipotesi di *ricerca* sulla didattica, che implica un *principio-responsabilità*, quello a proposito del quale Hans Jonas ha scritto «non c'è responsabilità senza amore» →3.

Nel 2005, come a sottolineare (in linea con il tema del PRIN “fallito”) da un lato l'assenza di una produzione teorica legata alla didattica e dall'altro la singolare convergenza di alcuni giovani docenti su un volume che tutti consideravano uno dei pochi possibili *libri di testo* adattabili alla didattica del laboratorio, Marco Trisciuglio organizzava a Torino un interessante convegno dal sintetico titolo *8/80 lezioni di architettura*, in cui dieci docenti italiani di laboratorio di primo anno interpretavano il volume di Ludovico Quaroni *Insegnare a progettare. Otto lezioni di architettura*, proponendone differenti versioni di riscrittura. Anche in quel caso, emersero affinità e differenze: benché le ipotesi di riscrittura fossero molto diverse, tutti cogliemmo il fatto che, per Quaroni, la scelta di quelle otto lezioni era frutto di una “visione” complessiva della didattica del progetto, legata all'adesione a precisi *principi*, alla scelta di alcuni *modelli*, alla individuazione di determinate *tecniche*, all'adozione di alcuni *esempi* considerati paradigmatici o emblematici.

L'anno successivo, Emanuele e io ci spingemmo a proporre all'editore Carocci la pubblicazione di una collana, *Manuali di Composizione*, con questa motivazione: «nessuno ha ancora scritto un libro di testo, un manuale, per i laboratori di progettazione. Eppure, dal 1993, è lì che si

2 Roberta Amirante, Emanuele Carreri, *Insegniamo architettura*, in «Op. Cit.», n. 120, 2004, pp. 5-19.

3 Hans Jonas, *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, Insel Verlag, Leipzig 1979; ed. it. *Il principio responsabilità. Un'etica per la società tecnologica*, Einaudi, Torino 2009, *passim*.

insegna la composizione architettonica. In questi anni, molte raccolte di lavori degli studenti, qualche sparso contributo teorico, ma niente che somigli a un manuale – del resto oggi è impensabile scrivere qualcosa che abbia lo statuto del “manuale di composizione”. La serie *Manuali di Composizione* nasce dalla convinzione che se ne debbano scrivere molti, che un’attività didattica teorico-pratica, se ben progettata, possa essere trascritta in un manuale. Ma la trascrizione non deve essere un’operazione meccanica: questi manuali devono rivolgersi non solo a coloro che hanno fatto o faranno esperienza di *un* laboratorio (per cui sarebbero sufficienti delle dispense), ma a *tutti* coloro che hanno fatto o faranno esperienze simili. Si tratterà allora di manuali diversi, ma scritti con lo scopo di coinvolgere una comunità ventura, la comunità di quanti insegnano e imparano l’architettura nei laboratori di progettazione».

Per una serie di vicende che sarebbe difficile sintetizzare, di volumi ne sono usciti solo due, e tutt’e due nel 2008⁴. Uno l’ha scritto Marco Trisciuglio, l’altro Giovanni Galli. Due libri molto diversi, tenuti insieme da una analogica tripartizione, voluta dai curatori e marchio della collana: all’inizio *i principi*, in mezzo *i modi*, *le tecniche* e *gli strumenti*, a chiudere *gli esercizi*: ognuno degli autori interpretò questi termini a suo modo e i libri, pur segnati dalla stessa struttura, finirono col disegnare *programmi didattici* differenti. Non ho mai smesso di ringraziare quelli che hanno accettato di impegnarsi in quel complicato esperimento e ancora oggi mi sento di consigliare la lettura di quei libri a chiunque abbia a che fare con i laboratori di progettazione.

Sempre nel 2006 tutti i docenti di composizione architettonica e urbana furono destinatari di una mail, a firma di Dario Costi, che annunciava la preparazione di una mostra sulla didattica dei laboratori di composizione all’interno della III edizione del Festival dell’Architettura di Parma, Reggio e Modena. Per la prima volta si decideva di non selezionare solo alcuni interlocutori, privilegiati di volta in volta sulla base di precise quanto variabili affinità elettive, ma l’intera comunità di quelli che insegnavano nei laboratori di progettazione era invitata a partecipare a una mostra e a “mettere in mostra” i risultati del proprio insegnamento.

4 Marco Trisciuglio, *Scatola di montaggio. L’architettura, gli elementi della composizione e le ragioni costruttive della forma*, Carocci, Roma 2008; Giovanni Galli, *Le maschere della forma. Manuale di composizione*, Carocci, Roma 2008.

Per i più affezionati all'antico PRIN fu una bellissima sorpresa. Avevamo trovato compagni di avventura che, con evidenza, in ossequio a quella «storicità della fantasia» di cui parlava Edoardo Persico →5, erano impegnati sulla nostra stessa ipotesi di ricerca. Ed erano stati capaci, molto più di noi, di inventare una forma di azione concreta e coinvolgente. Partecipammo in molti. Nel testo con cui Dario Costi presentava l'iniziativa si legge: «anche attraverso certe parole chiave (maestri, assonanze, figure, personalità, aspetti distintivi, tradizioni espressive, urgenze) si potranno confrontare le diverse esperienze. L'inquadramento delle problematiche attuali, la conoscenza delle diverse tradizioni, delle anime e delle pratiche delle scuole appaiono, in un quadro di questa complessità, alcune condizioni di partenza per attivare quella *comunità didattica* che trova nelle differenze e nelle complessità le ragioni di un'integrazione e gli stimoli per un confronto che si spera produttivo» →6. La parola *comunità didattica* è in corsivo ed è collegata a una nota in cui si fa esplicito riferimento al nostro PRIN presentato nel 2003. Ma anche le altre parole sono interessanti perché svelano l'ipotesi che guidava la mostra: *tradizioni, anime, pratiche* sono pensate come rappresentative delle *scuole di architettura*.

Nei due anni seguenti, la mostra itinerante dal titolo *ICAR/14 Composizione Architettonica e Urbana. Raccolta/Indagine sulla didattica dei Laboratori di Progettazione delle Facoltà di Architettura italiane* fu esposta non solo a Modena ma anche a Roma Valle Giulia, a Napoli, ad Aversa, a Torino e a Firenze. Nell'ottobre 2007, quella di Napoli, per merito di Carmine Piscopo e Paola Scala, fu un'edizione particolare, riveduta e corretta con il consenso del suo inventore: piuttosto che esporre i risultati dei laboratori organizzandoli per *scuole di provenienza*, i curatori napoletani decisero di allestirla per *anni di corso*. Uno spostamento che solo a sguardi molto distratti poteva apparire irrilevante: si provava a capire se la collocazione nei diversi anni di corso e l'individuazione del *tema d'anno* consentissero di leggere affinità diverse da

5 Edoardo Persico, *Trent'anni dopo il Palazzo Stoclet*, in «Casabella», n. 91, 1935, pp. 4-9.

6 Dario Costi, *ICAR/14 Composizione architettonica e urbana. Raccolta/Indagine sulla didattica dei laboratori di Progettazione delle Facoltà di Architettura italiane*, in Enrico Prandi, a cura di, *Architettura di rara bellezza*, Festival Architettura Edizioni, Parma 2006, pp. 160-169.

quelle *di scuola*, sia nella scelta dei contenuti, che nell'individuazione dei metodi, che nei risultati attesi; si provava a verificare come veniva concretamente interpretata la progressione semplice-complesso e in quanti diversi modi si insegnava a *cominciare a progettare*. Pochi giorni dopo, la mostra fu ospitata ad Aversa dove Emanuele Carreri scompigliò ulteriormente le carte proponendo un allestimento fondato su temi e luoghi. L'esperimento riuscì e il risultato fu utile: si capì che i materiali raccolti potevano essere letti secondo molte, diverse angolazioni, si capì che dietro gli esiti esposti c'erano molti, diversi, intendimenti più o meno consapevoli ed espliciti; si capì che il campo di ricerca esisteva e che tutti quelli che credevano nella necessità di costruire una comunità didattica dei *progettuali* non potevano sottrarsi alla necessità di esplorarlo. In definitiva si diede ulteriormente corpo all'ipotesi di Costi, provando a verificare gli effetti dello spostamento di attenzione dagli "esiti del laboratorio" al "programma del laboratorio".

A novembre la mostra venne poi ospitata all'interno di un format più ampio, frutto dell'iniziativa di Silvia Gron e Riccardo Palma, impegnati all'interno dell'Osservatorio Nazionale sull'insegnamento del progetto, attivo a Torino dal 2004 al 2008 e patrocinato dalla Fondazione Agnelli. La giornata di studi *Mono/Multi/Inter-disciplinare. La didattica dei Laboratori di Progettazione Architettonica in Italia tra teoria e prassi: i primi anni*, poneva stavolta al centro dell'attenzione uno dei caratteri più innovativi e al tempo stesso problematici dell'insegnamento nei laboratori di progettazione: la sperimentazione, nello stesso format didattico, di una collaborazione tra discipline diverse chiamate a misurarsi con la struttura, i contenuti e gli obiettivi di una forma di insegnamento di singolare complessità (discipline delle quali una sola, la progettazione architettonica, fungeva da costante mentre le altre erano soggette a intensa variabilità a seconda delle scelte dei corsi di laurea in cui i laboratori erano incardinati).

Un'iniziativa molto utile nel suo insieme, ma di cui mi interessa segnalare un elemento specifico: tra i prodotti elaborati per la giornata di studio legata alla mostra, i curatori avevano inserito (oltre ai dati emersi da un questionario distribuito a scala nazionale utile a costruire una sorta di banca dati da aggiornare costantemente) anche le domande contenute in un altro questionario composto di soli quattro quesiti – che, a detta dei curatori, poteva «essere impiegato come elemento di

autovalutazione»→7. Qualcuno ricorderà che la parola *autovalutazione* cominciava in quegli anni a risuonare anche all'università, almeno tra i coordinatori dei corsi di studio: io ero tra questi, e ricordo bene che mi sembrò una parola interessante e promettente. Dentro quella parola intravedevo non solo la spinta, rivolta a forme diverse di *comunità*, a produrre un'azione critica sui propri orientamenti e sulle proprie scelte oltre che sui propri risultati, ma anche la tensione a non appiattare meccanicamente la valutazione su pochi criteri, predefiniti in astratto e necessariamente uguali per tutti. Non è questo il luogo per discutere se quella mia sensazione sia stata avvalorata o smentita dai fatti: anche perché, abbastanza rapidamente, il prefisso "auto" è stato cancellato – o, nel migliore dei casi, messo in condizione di non nuocere – quando si è stabilito che l'esercizio della valutazione doveva soprattutto essere sinonimo di competizione e di premialità e quindi doveva essere affidato solo a *terzi*: ma confesso che resto molto affezionata al tema dell'auto-valutazione perché mi sembra uno degli strumenti più utili e interessanti per il funzionamento e il miglioramento di una comunità scientifico-disciplinare, e continuo a pensarci su.

Il questionario di autovalutazione proposto dai curatori della mostra torinese, in questo caso solo a coloro che intervenivano alla giornata di studi, non serviva a fare classifiche ma a far riflettere i docenti su ciò che avevano fatto o avevano intenzione di fare: e di fatto li trattava come una potenziale *comunità*. E la cosa più interessante è che questa comunità veniva stavolta presentata nella sua forma più estesa: non solo i docenti di composizione architettonica ma anche quelli delle altre discipline coinvolte nei laboratori di progettazione. Muovendo dall'assunzione per cui «i laboratori di progettazione, forse più di altre forme di didattica, impongono una riflessione sulle modalità dell'insegnamento e sulla trasmissione delle conoscenze»→8, si chiedeva ai docenti delle diverse discipline di pronunciarsi non solo sul valore e sulle conseguenze di questo assunto, ma anche sulla opzione mono o pluridisciplinarietà, sul rapporto teoria-prassi e sul rapporto tra ricerca e didattica, anche in previsione della formazione di nuove figure professionali. Nel loro

7 Cfr. Silvia Gron, Riccardo Palma, a cura di, *MONO/MULTI/INTER. Un'indagine sul ruolo delle discipline nei Laboratori di Progettazione Architettonica in Italia*, Politecnico di Torino, Torino 2008, pp. 15-19.

8 Ivi, p. 19.

insieme queste domande interrogavano le discipline innanzitutto sul loro statuto (sul *loro* modo di intendere l'insegnamento e la trasmissione delle conoscenze, sulla *loro* idea di mono e interdisciplinarietà, sulla *loro* interpretazione del rapporto teoria/prassi e ricerca/didattica) e poi sulla possibilità di declinarlo *in funzione* dell'azione didattica che era necessario mettere a punto nel laboratorio di progettazione: la loro semplice formulazione, un po' indipendentemente dalle risposte emerse in quel momento, fa intravedere un campo di riflessione pieno di inciampi e molto sdruciolevole nel quale ancora oggi, in tempo di movenze transdisciplinari, ci orientiamo con difficoltà. Nel raccontarlo, mi interessa soprattutto elogiare la volontà, e il coraggio, dei curatori del convegno, che fecero un grande sforzo per dissodare quel campo, almeno un po'.

Non è un caso che sia stato ancora Riccardo Palma, questa volta con Carlo Ravagnati, a segnare con la stessa determinazione la tappa successiva di questa narrazione (cioè, lo sottolineo ancora, della mia parzialissima ricostruzione di un ipotetico itinerario di ricerca *implicito* dentro la didattica dei laboratori di progettazione in Italia). E forse non è un caso che questa tappa affronti di petto l'altra faccia del problema, a partire dalla consapevolezza che in quel campo sdruciolevole e pieno di inciampi i *progettuali* facevano fatica a muoversi quanto e più degli altri. Stavolta (forse anche sulla base delle acquisizioni statistiche che avevano mostrato la tendenza a non abbandonare del tutto la logica di laboratori di progettazione monodisciplinari), invece che interrogare le discipline *altre* coinvolte nei laboratori di progettazione, si tirano in ballo i progettuali *tout court*.

L'occasione è un libro commissionato da CittàStudi/De Agostini (struttura editoriale specializzata tra l'altro in "manuali didattici" per studenti universitari): l'editore chiedeva ai curatori una sorta di "manuale" per gli studenti di architettura che prevedeva la messa a punto di esercizi che avrebbero potuto essere svolti anche on-line attraverso l'accesso a una piattaforma dedicata.

La quarta di copertina del volume recita così: «*l'Atlante di progettazione architettonica* è uno strumento di accompagnamento alla didattica dell'architettura che permette allo studente di svolgere esercizi progettuali in totale autonomia seguendo istruzioni passo-passo, affrontando molteplici problemi che caratterizzano il progetto architettonico, sperimentando diversi approcci didattici espressi

dalla varietà culturale dei suoi autori, tutti docenti di composizione architettonica e urbana. L'Atlante, composto da 24 moduli didattici formati da una lezione e un'esercitazione di progettazione architettonica, contiene complessivamente 20 test, 44 esercizi e 66 schede di esempi progettuali. I moduli, ognuno redatto da un diverso autore, sono organizzati in 4 sezioni dedicate ai rapporti che il progetto stabilisce con i testi, con i luoghi, con le architetture di riferimento e con le tecniche compositive» → 9. Ai potenziali lettori il libro viene esplicitamente proposto come uno "strumento", forse più un "sussidiario" che un manuale, utile come complemento di una formazione da "mettere in pratica"; ma il titolo tradisce l'interpretazione ampia che i curatori hanno inteso dare al compito non semplice assegnato loro dal committente: «quando ci è stato chiesto di immaginare un libro di esercizi di progettazione rivolto agli studenti dei primi anni delle scuole di architettura, abbiamo quasi subito pensato di chiamarlo *Atlante di progettazione architettonica*. Abbiamo pensato infatti che per scrivere un testo didattico sulla progettazione architettonica fosse necessario raccogliere le idee e le esperienze di molti colleghi, docenti, come noi, di una disciplina che non può certo pretendere di stabilire in modo definitivo verità valide per tutti allo stesso modo. La scommessa da cui parte la costruzione dell'Atlante si riassume allora in questa domanda: è possibile, come succede per molte altre discipline, immaginare per la progettazione architettonica un libro basato su esercizi il cui svolgimento da parte dello studente possa essere anche indipendente dall'intervento del docente e la cui impostazione teorica sia almeno in parte condivisa dalla comunità scientifica dei docenti di progettazione? L'Atlante costituisce un tentativo in questa direzione: perciò esso va considerato, principalmente, una raccolta di esercizi di progettazione che perseguono tutti, malgrado le differenze che li separano, l'obiettivo di far acquisire allo studente nuove

9 Riccardo Palma, Carlo Ravagnati, a cura di, *Atlante di progettazione architettonica*, CittàStudi, Torino 2014. La quarta di copertina esibisce anche il nome dei membri del "collettivo" che ha contribuito alla realizzazione del volume: «alla costruzione dell'Atlante hanno partecipato: Gustavo Ambrosini, Roberta Amirante, Federico Bilò, Francesca Bonfante, Emanuele Carreri, Luigi Coccia, Dario Costi, Francesco Defilippis, Salvatore Farinato, Stefano Fiorito, Giovanni Galli, Silvia Gron, Filippo Lambertucci, Martina Landsberger, Marco Lecis, Maurizio Meriggi, Francesco Orsi, Riccardo Palma, Cristina Pallini, Carmine Piscopo, Pisana Posocco, Carlo Ravagnati, Annalisa Scaccabarozzi, Paola Scala, Andrea Sciascia, Carolin Stapenhorst, Luigi Stendardo, Margherita Vanore».

capacità in quel “fare” attraverso il “pensare” che chiamiamo “progetto di architettura”»→10.

Una “comunità scientifica dei docenti di progettazione” accommunata dall’idea che il progetto di architettura sia un *fare* attraverso il *pensare*; che lo studente possa acquisire via via *nuove capacità* in questa operazione; che queste capacità possano essere stimolate da *esercizi* diversi, sviluppabili anche in assenza del docente. Tutte premesse per niente scontate, tipiche di un *programma di ricerca* che procede sulla base di ipotesi e le mette alla prova chiamando chi vi partecipa a condividere le ipotesi e a mettere a punto gli esperimenti: «a partire da questa impostazione l’*Atlante* è suddiviso in quattro parti. Ogni parte ha un diverso curatore ed è composta da sei lezioni contenenti gli esercizi veri e propri, per un totale di ventiquattro lezioni. Poiché ogni lezione ha un diverso autore, all’*Atlante* hanno lavorato circa trenta docenti di progettazione. Fin dalle prime discussioni con agli altri curatori – Roberta Amirante e Emanuele Carreri, Francesca Bonfante, Luigi Coccia, Giovanni Galli – abbiamo deciso che ciascuna parte avrebbe dovuto essere dedicata a uno dei problemi generali che tutti affrontiamo quando progettiamo e che, per questo motivo, spesso costituiscono i temi principali sui quali sono impostati i corsi di progettazione. Così le quattro parti sono rispettivamente dedicate al problema del rapporto che intercorre tra il progetto e i testi, al problema del rapporto tra il progetto e i luoghi, al problema del ruolo dei riferimenti nel progetto e infine al problema della composizione delle figure di progetto [...]. Ciascuna delle quattro parti è introdotta da un saggio del curatore ed è composta da tre coppie di lezioni. Le coppie sono individuate da specifici obiettivi didattici che rendono operativo il tema principale della parte»→11.

10 Ivi, p. XI.

11 Ivi, pp. XII-XIII. Riccardo Palma sottolinea la “discendenza” del volume da una serie di ricerche sulla didattica sviluppate da Giancarlo Motta e Antonia Pizzigoni «il cui risultato operativo è costituito da un portale web per la didattica chiamato *Griglia interattiva di progetto*. La Griglia, che permette agli studenti di caricare i loro elaborati in modo tale da ordinare le operazioni di progetto e da ricevere le correzioni del docente, è ordinata in quattro sezioni (*Il testo, Il luogo, I riferimenti e Le variazioni*)». I principali risultati di queste ricerche e i presupposti teorici della Griglia sono raccolti in Giancarlo Motta, Antonia Pizzigoni, *La Nuova Griglia Politecnica. Architettura e macchina di progetto*, a cura di Riccardo Palma, Franco Angeli, Milano 2011.

Il “programma di ricerca” che porterà alla redazione del volume, prevedeva una serie di riunioni in cui discutere insieme sull’interpretazione da dare alle lezioni, sulla natura degli *esercizi* da introdurre e sul format che ciascuno degli autori avrebbe dovuto seguire per istruirli e per metterne a punto le *soluzioni* (a ciascuna lezione corrispondono due tipi di esercizi: un test di verifica dell’apprendimento con risposte univoche e un esercizio progettuale che viene guidato con istruzioni “passo dopo passo” ma porta a risposte diverse: gli studenti troveranno sul sito solo degli *esempi* di soluzioni possibili con cui potranno confrontare le loro elaborazioni): «è importante dire che, pur affrontando una grande varietà di temi, gli elaborati richiesti hanno un fondamentale aspetto che li unisce: non mirano mai a sviluppare un progetto “completo”, cioè un insieme di rappresentazioni che prefigura un’architettura realizzabile. Sono “esercizi di progetto”, ma non sono “progetti”. Essi chiedono di operare alcuni passaggi che costituiscono il progetto, praticando consapevolmente un approccio parziale e, se si vuole, anche frammentario [...]. Il valore della scommessa che sostiene l’Atlante rappresenta perciò anche un suo, volontario, limite: ogni esercizio, per poter essere effettivamente svolto, deve necessariamente essere inteso come un “segmento”, un “passaggio” o una “stazione” di quel percorso – non lineare ma spesso circolare o reticolare – che è il progetto di architettura» → 12.

Il *programma di ricerca* che guida la redazione dell’Atlante e tiene insieme la piccola *comunità scientifica* coinvolta, è una *scommessa*. Sottolineo questo termine, perché lo vedrete ritornare nella seconda parte di questo saggio.

L’*Atlante di Progettazione* vede la luce solo all’inizio del 2014: il processo di elaborazione è durato quasi tre anni. Il tempo di durata di un tradizionale programma di ricerca. Nel frattempo, molte cose sono successe nel campo dell’università: la riforma Gelmini, in vigore dal 2011, è molto schiacciata sull’interpretazione anglosassone della struttura, del funzionamento e del ruolo delle università; un’interpretazione che viene poi spaventosamente irrigidita dalla necessità di adeguarsi alla tradizionale impostazione giustiniana della nostra legislazione (non solo universitaria). Tra le conseguenze più vistose di questo schiacciamento c’è una sorta di forzata “scientificizzazione” di tutti i saperi accademici sul

modello delle scienze dure: legato da un lato alla volontà di produrre una più estesa internazionalizzazione della ricerca (ancora insufficiente soprattutto in alcune discipline) e dall'altro all'assunzione quasi automatica di un modello competitivo che funziona pervasivamente, e di cui le procedure valutative diventano, in vario modo, la struttura portante. Non è questo il luogo per discutere in profondità le vicissitudini dell'università italiana chiamata ad affrontare in tempi stretti una sorta di *rivoluzione densa di elementi reazionari*. Mi limito a richiamare qualcuna tra le vicissitudini del settore dei *progettuali* (a cominciare dalla modificazione più strutturale, che formalizza la relazione – tradizionalmente privilegiata ma non per questo del tutto pacificata – tra i settori scientifico-disciplinari ICAR/14, 15 e 16, raccogliendoli in un unico settore concorsuale). La legge attribuisce un ruolo consultivo in alcune *pratiche legislative* alle società scientifiche. I progettuali non ne hanno nessuna e devono attivarsi in fretta: in breve tempo e in rapida successione (2011) nascono due coordinamenti dei docenti di progettazione, con analoghe premesse e finalità diversamente articolate. Rete Vitruvio e Proarch agiranno in parallelo per qualche tempo; molti docenti faranno parte di ambedue le compagini; Rete Vitruvio si scioglierà dopo un paio d'anni di vita; Proarch si trasformerà in una vera e propria società scientifica della progettazione architettonica. Al di là delle azioni istituzionali, il tema del *coordinamento nazionale*, fino allora affidato solo a specifiche occasioni di ricerca, prende piede e diventa una prospettiva interessante anche per altri tipi di collaborazione e di confronto. Ne citerò in particolare una perché è strettamente legata alle storie che fin qui ho raccontato, perché sta per toccare i dieci anni di vita, e perché apre alle questioni di prospettiva che tratterò in seguito.

Incipit Lab è una storia che nasce nel 2015, in Sicilia, e si ramifica fino a toccare le Alpi, sorretta dalla volontà di riprendere e aggiornare una delle migliori tradizioni della cultura architettonica italiana: la *cura* per l'azione didattica e l'idea che di questa cura debba farsi carico una *comunità*. Una volontà che assume anche una dimensione politica, nel tentare di arginare una delle derive più pericolose del sano principio dell'autonomia universitaria: la *provincializzazione* delle sedi. La finalità del programma di Incipit Lab è costruire la *comunità variabile* dei docenti italiani che insegnano nei laboratori di progettazione del primo anno, e di chiamarli ogni anno a incontrarsi, a confrontare le proprie esperienze, e a condividere temi e modalità didattiche. Dietro l'invenzione di

Incipit Lab c'è la "dimensione istituzionale" dell'azione del suo inventore, Andrea Sciascia → 13, ma c'è soprattutto la capacità di formulare un'ipotesi credibile e convincente, fondata su ragioni condivisibili; c'è l'idea di costruire un'infrastruttura solida, ma aperta e reticolare, utile per far accadere delle cose concrete nel campo della didattica dell'architettura: «e c'è il coraggio di scommettere su un'iniziativa potenzialmente *produttiva* senza sapere con certezza come andrà a finire. E forse non è un caso che proprio quest'attitudine sia richiesta a chi deve *cominciare a progettare*, non importa che si tratti di architettura, di didattica o di percorsi di vita. Ma un conto è farlo da soli, un altro voler condividere questo progetto con altri. E un conto è tentare di convincere gli altri ad aderire al nostro progetto, mostrato come già bell'e compiuto (chi di noi non ci ha provato e chi di noi non ha verificato quanto è difficile riuscirci e quanto improduttiva, comunque, si riveli alla lunga quell'adesione non convinta, non consapevole, o, peggio, praticamente estorta), un altro capire che la ricerca di un'adesione vera è un processo lungo, non lineare, denso di intoppi, che può costruirsi solo se il progetto è aperto, flessibile e convincente. Incipit Lab, nel 2015, coglie in anticipo l'urgenza che la *questione della didattica* avrebbe assunto di lì a poco: e non solo per la fame di studenti che affligge le università in regime di autonomia ma anche per la trasformazione, lenta quanto inesorabile, delle metodologie di insegnamento, quella incentivata dai Descrittori di Dublino, che mettono definitivamente in crisi l'idea di una mono-direzionalità dell'azione didattica maestro-allievo e amplificano lo spettro delle competenze, senza le quali le conoscenze rischiano di trasformarsi in un patrimonio sterile» → 14.

Consapevole che negli ultimi dieci anni sono fiorite molte altre iniziative sulla didattica dei laboratori di progettazione, tratto Incipit Lab come il punto di arrivo del mio racconto. Non solo perché, a dieci anni dalla sua *fondazione* continua a svolgere il suo programma annuale; non solo perché di edizione in edizione, raccoglie, un numero maggiore di adesioni; e non solo perché sembra chiudere il cerchio mettendo al centro quel *cominciare a progettare nei laboratori di primo anno* che rappresenta l'inizio del racconto. Ma soprattutto perché scorgo in Incipit

13 Cfr. Andrea Sciascia, a cura di, *Incipit Lab.*, Officina, Roma 2022.

14 Roberta Amirante, *Incipit Lab., un voyage utile*, Ivi, p. 6.

Lab, il più recente esempio di costruzione di una comunità didattica che prova a condividere una forma di programma di ricerca sulla didattica dei laboratori di progettazione di primo anno.

Questo lungo racconto, in cui si intrecciano esperienze singolari e plurali, forse ha un valore in sé, nel mettere in fila le tracce sparse di un percorso collettivo sulla didattica dei laboratori, e forse può contribuire a rendere più solido, perché innervato di radici, il terreno su cui si muovono i giovani ricercatori impegnati nel Prin. A me serve soprattutto perché su queste tracce posso costruire qualche riflessione utile ad *andare avanti*.

Una didattica “senza qualità”?

«Un’esperienza possibile o una possibile verità non equivalgono a un’esperienza reale o a una verità reale meno la loro realtà, ma hanno, almeno secondo i devoti, qualcosa di divino in sé, un fuoco, uno slancio, una volontà di costruire, un consapevole utopismo che non si sgomenta della realtà bensì la tratta come un compito e un’invenzione [...]. È la realtà che suscita la possibilità, e nulla di errato come il negarlo. Tuttavia nella media o nella somma rimarrebbero sempre le stesse possibilità, che si ripetono finché viene qualcuno per il quale una cosa reale non vale di più che una immaginaria. È lui che dà finalmente senso e determinazione alle nuove possibilità, e le suscita. Un uomo siffatto è però un caso tutt’altro che semplice. Poiché le sue idee, quando non siano oziose fantasticherie, non sono altro che realtà non ancor nate, anch’egli possiede il senso della realtà; ma è un senso della realtà possibile [...]. Egli vuole, per così dire, il bosco, e gli altri vogliono gli alberi; e il bosco è qualcosa che è difficile definire, mentre gli alberi significano tanti e tanti metri di una determinata qualità di legno». →15

“Senso della possibilità”: senza quello la didattica dei laboratori di progettazione non avrebbe senso, appunto.

I corsi di composizione e progettazione architettonica, con la riforma del 1993, si sono chiamati *laboratori* perché si è riconosciuto che il progetto di architettura si *impara facendo*; ma forse non si è detto altrettanto chiaramente che nei laboratori di progettazione *fare* non è soltanto apprendere delle tecniche o imparare a riprodurre un esperimento di cui si conosce già il risultato per comprovarne ulteriormente la validità. Nei laboratori di progettazione, come solo in alcuni dei laboratori scientifici, *fare* significa muovere da un *problema specifico* e cercare di *risolverlo* individuando una o più *soluzioni*, sul modello di ciò che si fa quando si fa un progetto vero.

Nell'espressione “sul modello di ciò che si fa quando si fa un progetto vero” è contenuta tutta la variabilità del *progetto didattico*: nei laboratori, si fa un progetto per imparare a progettare e chi insegna nei laboratori sa che la distanza tra un progetto didattico e un progetto vero esiste sempre, ma può essere molto variabile. Nel saggio che ho scritto con Emanuele Carreri per l'Atlante di Progettazione, in cui ci occupavamo del rapporto tra laboratorio e *testi*, ho affrontato questo problema riflettendo sulla prima delle quattro fasi in cui avevamo provato a suddividere l'iter didattico (*prescrizione-trascrizione-iscrizione-descrizione*).

La costruzione della *prescrizione* nel laboratorio spetta al docente: «tra le definizioni della parola “prescrizione” ce n'è una molto utile per precisare il valore del “programma” all'interno del laboratorio: “norma dettata dalla competente autorità”. Fuori dalla scuola il progetto di architettura è soggetto a una (tendenzialmente sempre più consistente) serie di prescrizioni (con diversi livelli di cogenza: dalle leggi alle buone pratiche); nel laboratorio, la “competente autorità” è, in genere, il docente. Sta a lui definire quali “problemi” il progetto dovrà risolvere e a quale distanza dalla realtà questi “problemi” dovranno posizionarsi [...] in ogni caso si tratterà di una “traduzione”, e [...] quasi sempre questa traduzione avrà la natura di una riduzione. La differenza tra i diversi “programmi” sta tutta nelle caratteristiche di questa riduzione che è sempre una riduzione culturale → 16, cioè una riduzione legata a precise

(anche se non sempre consapevoli ed esplicite) prese di posizione sulle grandi questioni con cui la didattica deve confrontarsi» →17.

Tutti quelli che scrivono il programma di un laboratorio sanno che quella distanza dalla realtà va individuata, segnalata e controllata per dare il giusto peso alla deformazione impressa al progetto dalla finalità didattica; e si rendono conto di essere chiamati in vari modi a *scoprire* e *coprire*, i frammenti di questa distanza, che si manifestano in vari momenti dell'iter progettuale degli studenti. Non sempre i docenti dei laboratori lo fanno in modo consapevole e non sempre si accorgono che, nel controllo di questi gap, si annidano le più importanti potenzialità e le principali assunzioni di responsabilità dell'azione didattica, legate soprattutto alla necessità, volontà o possibilità di trasmettere alcuni contenuti disciplinari "minimi" o semplicemente considerati irrinunciabili. E solo se si è in grado di investigare questi tratti dell'azione didattica si può riuscire a fare quello che, a noi docenti di progettazione riesce spesso difficile: «sondare i nostri partiti presi [...] le scelte implicite, nascoste [...] c'è infatti ciò che penso ma c'è anche ciò a partire da cui penso e che, quindi, non penso» →18. Quando progettiamo per nostro conto non è detto che sia importante farlo; ma se vogliamo provare a costruire una *comunità didattica*, riuscire a farlo diventa indispensabile: non perché vengano abbandonati i *partiti presi*, ma semplicemente perché ciascuno possa metterli in gioco come esplicite variabili di un'azione collettiva che prova a leggere le azioni individuali come una costellazione: identificando coordinate, verificando prossimità, misurando distanze.

Ma torniamo alla particolare qualità della didattica dei laboratori di progettazione: *come nella realtà, il progetto nei laboratori si fa sperimentando a partire da un'ipotesi*.

Altrove →19 ho provato a sostenere, avvalendomi di illustri precedenti, che questa operazione somiglia a quella dell'*inquiry*, soprattutto perché la sua finalità è risolvere *quel particolare mistero* (e magari contribuire anche a definire un *modo per risolvere tipi simili di mistero*)

17 Roberta Amirante, Emanuele Carreri, *Progettare con i testi*, in Riccardo Palma, Carlo Ravagnati, a cura di, *op.cit.*, p. 10.

18 François Jullien, *Conférence sur l'efficacité*, PUF, Paris 2006; ed. it. *Pensare l'efficacia in Cina e in Occidente*, Laterza, Roma-Bari 2008, p. 10.

19 Cfr. Roberta Amirante, *Il progetto come prodotto di ricerca. Un'ipotesi*, Letteraventidue, Siracusa 2018.

ma con una significativa differenza: mentre nella procedura dell'*inquiry* si parte dall'effetto per risalire alla causa che l'ha prodotto, nel nostro caso si procede in senso inverso: le cause sono note (le esigenze della committenza, le caratteristiche del luogo, le norme, le regole e magari anche lo *stile* dell'autore) e l'*effetto* deve essere ipotizzato, mostrato e valorizzato attraverso il progetto.

Ma, a differenza che nella realtà, nel laboratorio lo studente è *obbligato* ad avere una guida, nella sua investigazione sul futuro: nella strutturazione dell'ipotesi, e nel percorso di sperimentazione in vista dell'obiettivo finale, il lavoro dei docenti e quello degli studenti si intrecciano continuamente. E in questo intreccio i docenti sono chiamati a inserire il loro sapere disciplinare che da una parte viene *trasmesso* come *conoscenza*, dall'altro *proposto* come *supporto esperto all'azione*: e man mano che viene *compreso*, può essere usato *a modo suo* da ciascuno degli studenti per definire e sperimentare la propria soluzione del problema.

Si tratta di un'azione didattica molto particolare: ed è per questo che negli anni è stato così difficile inquadrare i laboratori di progettazione nelle casistiche che identificano le *qualità* degli insegnamenti; quantificare il rapporto docenti/studenti; misurare gli spazi che dovevano ospitarli; programmare i tempi del loro svolgimento, identificare ed esplicitare i contenuti minimi, definire le logiche di valutazione dei risultati. Nei primi dieci anni della loro vita, lo si è capito dopo, la difficoltà di identificare uno *statuto* dei laboratori di progettazione era legata anche alla forte resistenza, di molti che vi insegnavano, a volergliene riconoscere uno. Per diversi motivi: la compresenza di una logica autoritario-autorevole di tipo accademico ("fai come me") e di una logica democratico-tutoriale ("fai come ti pare"); la contrarietà all'introduzione di *contenuti minimi* gerarchicamente superiori ad altri; l'indifferenza al rispetto dei *tempi* e delle *forme* del laboratorio; l'attenzione puntata quasi esclusivamente sulla quantità e qualità dei *prodotti finali*; la mancanza di una riflessione sulle logiche e sulle modalità di valutazione. Questa appariscente, anche se spesso solo apparente, mancanza di statuto ha reso difficile capire come cogliere e confrontare la qualità di questa forma didattica con quella dei tipi di insegnamento più tradizionali.

I tre principali obiettivi della ricerca sembrano puntare proprio alla costruzione o, meglio, al disvelamento, di questo *statuto*: la mia ricostruzione delle esperienze che l'hanno preceduta ha provato a mostrare

che alcuni passi sono stati tentati e altri sono stati compiuti, e chi ha avuto la pazienza di leggerla avrà visto emergere con continuità l'espressione *comunità scientifica*.

Ecco: lo statuto dei laboratori di progettazione dovrebbe essere al tempo stesso *prodotto e riconosciuto* dalla particolare *comunità* composta da coloro che vi insegnano: difficile, ma forse non impossibile metterla d'accordo. Magari usando qualche aiuto esterno.

Le caratteristiche di una comunità scientifica sono state oggetto di riflessione da parte di quelli che sulla *scienza* hanno costruito una *filosofia*: e anche questa volta credo che sarebbe utile imparare da loro. Sono pronta a scommettere che alcuni punti di arrivo delle loro riflessioni potrebbero diventare per noi "progettuali" dei punti di partenza; e sono pronta a scommettere che verificare quanto siamo simili agli "scienziati" possa aiutarci a chiarire (a noi, a loro, e soprattutto a tutti gli *altri*) quanto e perché siamo diversi. Ne ho scritto diffusamente altrove →20: qui riprenderò solo uno dei suggerimenti che potrebbero essere utili per costruire uno statuto dei laboratori (come al solito "a posteriori", partendo dalle esperienze di ciascuno dei docenti).

Thomas S. Kuhn, l'autore del famoso volume *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* →21, scrive che la caratteristica delle comunità scientifiche è quella di condividere una «matrice disciplinaria»: «"disciplinaria" perché si riferisce al possesso [...] di una particolare disciplina; "matrice" perché è composta di elementi ordinati di vario genere, ognuno dei quali esige una ulteriore specificazione"» →22. Per Kuhn la matrice è composta di quattro colonne: le *generalizzazioni simboliche*, i *paradigmi metafisici*, i *valori*, e gli *esemplari*.

Riassumo con logica volutamente schematica il significato che Kuhn attribuisce a questi termini: le *generalizzazioni simboliche* sono espressioni, spesso formulate in forma logica, usate senza discussione o dissenso dai membri di una comunità; i *paradigmi metafisici* sono dogmi condivisi da una comunità, credenze in particolari *modelli* e

20 *Ibidem*.

21 Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago 1962; ed. it. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1999.

22 Ivi, p. 221.

«fra le altre cose forniscono al gruppo analogie e metafore privilegiate» → 23; i valori, tra cui secondo Kuhn dovrebbe essere compresa l'*utilità sociale*, «possono essere condivisi da persone che differiscono tra loro nella loro applicazione» → 24 e servono anche a giustificare e valutare differenti teorie; gli *esemplari* sono di due tipi: «concrete soluzioni di problemi che gli studenti incontrano fin dall'inizio della loro educazione scientifica» e «soluzioni tecniche di problemi presentate nella letteratura periodica» che «servono anche a mostrare con l'esempio come va fatto il lavoro» → 25.

Prima di tradurre le parole di Kuhn in un linguaggio utile per la *comunità* dei progettuali, dovrei fare molte precisazioni: sottolineare che l'architettura (anche quella che si insegna nelle università e non più nelle Accademie di Belle Arti) non è una scienza come le altre, ma è anche arte, tecnica, mestiere; ricordare la distanza tra *dòxa* ed *epistème*; segnalare che il sapere dell'architettura (ma sappiamo che questo vale più o meno per tutti i saperi) non prevede la sostituzione *rivoluzionaria* di una teoria con un'altra, e così via. Ma ci vorrebbe molto spazio; e forse dovrei fare un torto a Kuhn (prendendolo troppo alla lettera e accentuando alcuni elementi di rigidità → 26) e soprattutto al dibattito filosofico successivo, che ha smussato molti spigoli e introdotto livelli di complessità che rendono il mio tentativo di "traduzione" meno arbitrario di come potrebbe sembrare → 27.

23 lvi, p. 222.

24 lvi, p. 224.

25 lvi, p. 226.

26 Kuhn non è affatto rigido sulla "demarcazione" delle comunità scientifiche; a proposito dei "valori", fa riferimento, per esempio, a una comunità che di scientifico ha ben poco: «non tutti dipingevano allo stesso modo nel periodo in cui la rappresentazione costituiva un valore primario, ma lo schema di sviluppo delle arti figurative cambiò radicalmente quando venne abbandonato quel valore». lvi, p. 223.

27 Cfr. Imre Lakatos, *The Methodology of Scientific Research Programmes*, Cambridge University Press, Cambridge 1978; ed. it. *La metodologia dei programmi di ricerca scientifici*, Il Saggiatore, Milano 1996. Nel decennio successivo alla pubblicazione del volume citato, il dibattito sulle ipotesi di Kuhn è vivace e prolungato e vede posizioni tra loro molto distanti ma in continuo dialogo. Oltre al volume appena citato, si vedano anche Paul K. Feyerabend, *Against Method. Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge*, New Left Books, London-New York 1975; ed. it. *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della*

Soprattutto, attraverso il contributo di un altro filosofo della scienza, Imre Lakatos → 28, infatti, la *matrice disciplinaria*, che nell'interpretazione di Kuhn appariva piuttosto rigida, assume più chiaramente la forma di una materia ribollente, sebbene dotata di un nucleo interno relativamente forte, tenuta in perenne trasformazione dalla insorgenza continua di *programmi di ricerca* che, attraverso le loro ipotesi e i loro risultati, integrano, modificano e sostituiscono alcune delle caselle di quella grande matrice. La critica di Lakatos a Kuhn riguarda proprio il rifiuto dell'idea che un *paradigma* venga spazzato via da una *rivoluzione*. Anche la scienza si evolve attraverso continui spostamenti; nuovi programmi, per gli scienziati si tratta in genere di ipotesi teoriche, nascono continuamente e resistono nel tempo, spesso, anche senza conferme sperimentali.

Insomma, anche gli scienziati, che si riconoscono in una comunità scientifica, non condividono affatto *tutti* gli elementi della matrice disciplinaria; e con le loro teorie e i loro esperimenti in genere non fanno *rivoluzioni* ma producono *piccole parziali modificazioni* che diventano stabili quando vengono considerate rilevanti dall'intera comunità scientifica (intesa come quella che condivide un *programma di ricerca* di carattere generale, quella sorta di *nucleo stabile* a cui ho fatto cenno; nel nostro caso potremmo approssimarlo alla nostra "declaratoria di settore scientifico-disciplinare"), o anche solo da alcuni gruppi (che sviluppano dei programmi di ricerca più specifici, collocati talvolta in quella sorta di *buffer zone*, esterna al nucleo centrale, ma comunque interna alla matrice disciplinaria).

La cosa rilevante è che ogni programma di ricerca da un lato *individua* la propria matrice disciplinaria, selezionando alcune caselle di quella generale; e dall'altro punta a *falsificare* alcune o molte caselle di quella generale. Ma non *tutte* le caselle: perché questo significherebbe falsificare l'intera disciplina. E non dimentichiamo, infatti, che solo una parte dei programmi di ricerca, quelli tendenzialmente più *rivoluzionari*, provano a modificare le caselle del *nucleo*, quelle più stabili e condivise

conoscenza, Feltrinelli, Milano 1979; e Matteo Motterlini, a cura di, *Sull'orlo della scienza. Imre Lakatos, Paul K. Feyerabend: Pro e contro il metodo*, Raffaello Cortina, Milano 1995.

della matrice disciplinaria; molti altri programmi continuano invece a operare proprio per confermarne la stabilità, al variare delle condizioni spazio-temporali esterne (si tratta dell'azione di quella che Kuhn chiamava «scienza normale»).

Provo allora a definire la scommessa che propongo ai miei *committenti/ricercatori*. Si tratta proprio di una scommessa, perché è un'ipotesi basata su *premesse ipotetiche incerte che vengono date per buone* (gli scienziati le chiamano *credenze*): una volta che le abbiamo date per buone possiamo legittimamente considerarle *vere*, e usarle per fare un esperimento.

Diamo allora per *vero* che la didattica dei laboratori di progettazione *non possa non essere anche una forma di ricerca* o, meglio, in termini ancora più espliciti, che ogni laboratorio di progettazione sia *espressione di un programma di ricerca*, che ne sia consapevole o no. Abbiamo delle *buone ragioni* per argomentare questa premessa → 29: nei laboratori, lo abbiamo detto, si impara *sperimentando* e lo si fa a partire da una (o da una serie di ipotesi), messe a punto, all'inizio, dal docente (il *programma* del laboratorio) e poi, man mano, assunte, integrate, modificate (e a volte perfino *falsificate*) dagli studenti. Queste sperimentazioni producono dei *risultati* che sono esiti, spesso molto differenziati, di quella *catena di ipotesi* che rappresenta l'intreccio tra il *programma generale* del docente e i *programmi individuali* degli studenti. Possiamo allora considerare l'uno e gli altri come dei *programmi di ricerca*. Se è così, possiamo provare a ricostruire, a posteriori, la specifica matrice disciplinaria a cui ciascun programma fa riferimento. E verificare anche se e come *gli esiti* della sperimentazione abbiano eventualmente modificato quella matrice.

Se la comunità didattico-disciplinare avesse già uno statuto condiviso, il che nel nostro caso significherebbe che tutti condividiamo già una matrice disciplinaria, non avremmo difficoltà a confrontare tra loro i diversi *programmi di ricerca*; ma per ora “noi progettuali” abbiamo solo una *declaratoria*, espressa in termini molto generali e un po' confusi.

Per vincere la scommessa, e costruire uno *statuto condiviso* dei laboratori di progettazione, la comunità didattico-disciplinare dei progettuali potrebbe provare a ricostruire, a partire dai *programmi di ricerca* di ciascun laboratorio, il *nucleo* relativamente stabile e condiviso della *matrice disciplinaria* comune e riconoscere il programma del proprio laboratorio come parte di quella *materia ribollente*, fatta di tanti programmi di ricerca diversi, alle cui insidiose scoperte la stabilità del nucleo centrale è continuamente esposto.

Per chiarire la scommessa, resta solo, si fa per dire, da tentare una prima traduzione dei quattro termini usati da Kuhn. Per quanto mi riguarda, non è importante che questa traduzione sia molto fedele all'originale: non solo perché la nostra non è una scienza dura, ma perché anche le scienze dure in questi cinquant'anni (il libro di Kuhn è del 1976) hanno cambiato i loro connotati. Il mio, come del resto quello di Kuhn → 30, è solo un *esempio* e potrà servire solo se altri lo giudicheranno convincente e utile.

E allora, tanto per cominciare, metterei i termini proposti da Kuhn in un ordine diverso: valori, generalizzazioni simboliche, paradigmi metafisici, esemplari. Perché nel caso della nostra disciplina, i valori sono con evidenza un termine di orientamento, determinante e immediato, che non sembra aver bisogno di particolari *traduzioni*. Per esempio, l'*utilità sociale*, che Kuhn mette *tra* i valori per molti di noi è il valore indiscusso. Ma sappiamo che può essere interpretato in molti modi e che la sua *messa in forma* non è affatto scontata. Anche noi, come Kuhn, quando parliamo di *valori*, siamo comunque costretti a interrogarci soprattutto sui *valori interni* alla disciplina, per esempio sulle *teorie consolidate* che definiscono la funzione, il senso, il significato dell'architettura: quelle a *partire dalle quali* si progetta (la triade vitruviana, il funzionalismo modernista, il *green* o *smart* della contemporaneità).

Questa adesione, spesso inconsapevole, a delle *teorie valoriali* predefinite si manifesta anche, e forse soprattutto, nei laboratori di progettazione, dove le condizioni concrete poste dalla *realtà esterna* sono certamente meno cogenti rispetto a quelle di un *progetto vero*. Prima

ancora di provare a metterli in comune, siamo in grado di interrogarci individualmente, come ci chiede Jullien, sui valori *a partire da cui pensiamo il programma del nostro laboratorio?* Per cominciare, potremmo partire dai *valori legati alla pratica dell'insegnamento*, che qui hanno un peso importante: tanto per fare un esempio, vogliamo essere più *maestri* o più *tutor*? preferiamo un *metodo globale* o andiamo avanti progressivamente per *moduli* didattici autonomi? Puntiamo a un *unico prodotto finale* o procediamo per *esercizi*? Ma poi ci dovremo interrogare, per esempio, sulla tipologia di committenza che abbiamo deciso di simulare nel laboratorio e sulle aspettative che le attribuiamo: la logica del *programma di ricerca* cambia molto se accumuliamo ipotetiche richieste esterne *ineludibili*, a cui il progetto è chiamato a dare risposte o se invece usiamo il progetto per mettere in discussione, modificare, o addirittura contrastare alcune di quelle richieste. E cambia profondamente se decidiamo che il programma, piuttosto che rispondere alla realtà esterna, punta a *verificare* o a *criticare* alcuni degli stessi elementi della matrice disciplinaria: *valori, simboli, modelli, esempi*.

Per Kuhn le *generalizzazioni simboliche* sono «espressioni usate senza discussione o dissenso dai membri di una comunità»: è questo il punto su cui so di tradire in parte la mia fonte, ma, anche per semplificare, traduco questa locuzione come «le forme di comunicazione avvalorate dalla comunità». Per gli scienziati sono dei *simboli* o delle *formule*; per noi sono diversi tipi di *segni*: i disegni tecnici, gli schizzi, i diagrammi, i *concept*, i modelli, le “tavole”. I *modi della rappresentazione*, dunque; ma anche le *tecniche compositive*, il *linguaggio tecnico*, le *immagini grafiche* e fotografiche: tutto ciò che ci consente di scambiarsi informazioni e messaggi il cui significato non è immediatamente comprensibile a soggetti esterni alla nostra comunità disciplinare e che in linea di massima condividiamo. Ricordiamo peraltro che, come tutti gli elementi della matrice disciplinaria, anche queste generalizzazioni simboliche – soprattutto nel nostro caso – sono tutt’altro che indifferenti allo spazio e al tempo, alla storia e alla geografia: sono diverse in origine, in relazione alle culture dei luoghi, e cambiano nel tempo perché le sperimentazioni, le innovazioni, le scoperte, agiscono profondamente anche su di loro.

Anche stavolta, interrogandoci su ciò che nel nostro laboratorio consideriamo scontato, potremmo accorgerci che, a fronte di un nucleo condiviso di *generalizzazioni simboliche*, esiste un sistema di comunicazione più sottile, fatto soprattutto di tipi particolari di rappresentazione

o di linguaggio che costruisce talvolta profonde differenze. Pensiamo anche solo al modo in cui chiediamo ai nostri studenti di presentare i loro lavori finali: sappiamo riconoscerlo, giustificarlo e valorizzarlo? Solo così potremo tentare un confronto e verificare costanti, differenze, affinità.

Kuhn chiama *rompicapo* i problemi che si pongono agli scienziati: nel laboratorio il rompicapo lo costruiamo noi e solo a volte conosciamo in anticipo *almeno un modo* per risolverlo. I *paradigmi metafisici*, «credenze in particolari modelli» aiutano a costruire *rompicapo* semplici e aiutano a trovare soluzioni semplificate di rompicapo complessi. E lo fanno *modellizzando* il problema da risolvere.

Nel nostro caso la traduzione sembra immediata, ma in realtà la parola *modello* va intesa per noi soprattutto come equivalente della parola *tipo*. Quella che ci consente di *assegnare* agli studenti il progetto di una architettura a pianta centrale, di una casa unifamiliare, di un ospedale, di un padiglione, di un recinto. Ma attenzione a pensare che il campo di applicazione di queste forme di *modellizzazione* sia ristretto e si esaurisca con il semplice riferimento a precise tipologie funzionali, strutturali o formali. Nel caso dei laboratori, i *modelli* interferiscono anche con il processo metodologico. Per esempio, è quasi sempre attraverso il continuo riferimento a modelli *ontologici* o *euristici* sempre più specifici che i docenti sono in grado di indirizzare e correggere il lavoro degli studenti in corso d'opera.

Insomma, nei nostri laboratori le *credenze in particolari modelli* sono molto più estese e variegate di quello che pensiamo e costituiscono un sistema di differenze *sottile* quasi quanto quello degli *esemplari*. Siamo in grado di ricostruirlo, per consentire un confronto interno alla comunità?

E veniamo all'ultimo elemento della matrice. Degli *esemplari* (intesi nel doppio senso che ho richiamato più sopra e che per noi potrebbe tradursi grossolanamente in: le *opere certe*, quelle raccolte nei libri di storia dell'architettura e le produzioni contemporanee, esposte e valorizzate dalle riviste di architettura) Kuhn scrive: «più di qualsiasi altro genere di componenti della matrice disciplinare, le differenze fra insiemi di esemplari forniscono la sottile struttura comunitaria della scienza» → 31. Detto in altre parole: i soggetti legati da un programma di ricerca comune si riconoscono soprattutto perché condividono gli *esemplari*; esemplari

che, nel nostro caso, potremmo chiamare *riferimenti*, più o meno *certi* e più o meno *condivisi*.

Forse Kuhn ha ragione: la sua riflessione ci potrebbe aiutare a notare, per esempio, che coloro che si riconoscono in una *scuola* condividono spesso un programma di ricerca esplicitamente fondato sulla scelta di *esemplari*, e cioè di *riferimenti*; ma potrebbe aiutarci anche a verificare se, e quanto, questa scelta, nel caso dell'architettura, implica automaticamente anche una condivisione di paradigmi metafisici, espressioni simboliche e valori. Ne siamo consapevoli?

Ma, per altri versi, l'espressione di Kuhn coglie un aspetto molto interessante e molto utile a noi *progettuali* per poterci dire *comunità*: il riferimento alla «sottile struttura comunitaria» della scienza sembra alludere alla possibilità di una differenziazione progressiva dei programmi di ricerca che, senza perdere l'adesione a una comunità complessiva, possono distinguersi tra loro anche solo per la scelta di qualche *esemplare*, di qualche *riferimento*.

Ciascuno dei nostri laboratori, in teoria e probabilmente nella realtà, resta un *unicum* e nel suo dettaglio è *espressione* di un programma di ricerca individuale; ciò non toglie che possa condividere larghe parti della matrice disciplinaria su cui è fondato con altri laboratori, e partecipare dunque di un più ampio *programma di ricerca collettivo*; e in fondo nulla impedisce che l'insieme dei laboratori di progettazione possa essere pensato come espressione di un generale programma di ricerca, fondato su una matrice disciplinaria a maglie larghe, in cui emergono alcuni elementi del nucleo più stabile e in cui molte caselle appaiono grigie: i loro colori potranno essere scorti solo indossando delle lenti speciali, in grado di far emergere, in quel grigio, tutte *le sottili differenze*, in termini di valori, simboli, modelli ed esemplari, che animano la didattica e la ricerca dei *progettuali* e che rappresentano il più forte segnale di vitalità di una comunità scientifica *ribollente*, aperta e plurale.

Pedagogia sperimentale e laboratorio progettuale

Lidia Gasperoni

Ripensare la pedagogia a livello sperimentale significa rinegoziare un ambito di tematiche e pratiche per formare architetti capaci di affrontare le sfide del mondo contemporaneo e proiettarle verso il futuro. Questo significa ristabilire un equilibrio creativo tra il settore delle costruzioni e l'architettura come una delle principali pratiche inventive che contribuiranno alla necessaria svolta ecologica su scala globale. L'architettura ha il compito di svolgere un ruolo critico e creativo nell'analisi e rappresentazione della complessa rete di fattori che determinano l'impatto ambientale del settore costruttivo.

La premessa necessaria è che si chiarisca brevemente l'uso del termine "sperimentale". Come ho già spiegato in maniera più estesa altrove^{→1}, definisco come "sperimentale" da un lato un campo di pratiche e di tecnologie con una specifica valenza mediale, dall'altro la loro efficacia trasformativa nell'estendere l'ambito di significazione, ripensandone le attitudini e gli assunti impliciti. La valenza sperimentale di una pratica risiede quindi nella capacità di trasformare un dato stato di cose, ampliandone l'ambito di significazione attraverso una specifica modalità espressiva che possa raggiungere lo statuto di un modello ambientale al contempo efficace e inventivo.

La questione dell'efficacia

Nell'ambito della pedagogia architettonica l'urgenza di sperimentare si collega a quello che Peggy Deamer in un recente saggio su Ardeth ha definito come un problema di "efficacia" (*efficacy*) affermando: «*architectural academy is guilty of producing architects who might be competent, but are not effective in putting their training into socially relevant use*»^{→2}. Rispetto alla mera competenza, la nozione di efficacia mette in questione il modo in cui la pedagogia del progetto sia in grado di contribuire alla trasformazione della società in cui la pratica

1 Si veda Lidia Gasperoni, *Reflections on Media Performativity*, in Caterina Barioglio, Daniele Campobenedetto, Andrea Alberto Dutto, Valeria Federighi, Caterina Quaglio, Elena Todella, a cura di, *Innovation in Practice in Theory. Positioning Architectural Design and its Agency*, Applied Research and Design Publishing, Novato CA 2022, pp. 200-210; e Id., *Media of Change. Design as Generative Inquire*, in Hannah Groninger, Sina Hensel, Christina Klug, a cura di, *Hybrid Tools for Thought*, RWTH Aachen University, Aachen 2023, pp. 16-27.

2 Peggy Deamer, *Beyond Competency. Disciplinary Efficacy*, in «Ardeth», nn. 10-11, 2022, p. 49.

architettura è situata, riflettendo anche sulle ragioni che ne limitano l'impatto. Tra questi vi è la relazione tra la regolamentazione della figura professionale dell'architetto – pensiamo ai diversi sistemi di abilitazione e accreditamento degli architetti presso le diverse camere nazionali – e i percorsi di formazione. Un altro tema cruciale è il ruolo del laboratorio di progettazione come il nucleo centrale della produzione di sapere e forme architettoniche durante la formazione. Per Deamer è necessario un superamento del design incentrato sulle scelte formali per includere la complessità della progettazione reale: «*a broader definition of design has the students consider what acts, if their hypothetical project were built, would be set in motion by their formal choices. This means, at the front end, imagining and designing the procurement process: who builds, with what materials, coming from what location, and by what means. It implies imagining the suppliers, fabricators, and laborers mobilized by the aesthetic choices being made*» →3.

Questo significa rimettere in discussione le disposizioni implicite alla base della pedagogia architettonica a partire dalle urgenti sfide del cambiamento climatico e dalla necessità di una nuova pedagogia improntata alla giustizia ambientale e sociale. L'efficacia del progetto architettonico nell'emergenza climatica necessita di un approccio sperimentale per integrare lo sviluppo di nuove tecnologie e di materiali, ripensando la pratica architettonica come processo di sintesi in grado di incorporare saperi extra-disciplinari. Ho chiarito altrove la mia posizione rispetto al valore produttivo – nel senso di inventivo e trasformativo – dell'emergenza climatica non come una mera limitazione della pratica architettonica bensì un'"interferenza" trasformativa. Quest'ultima ci induce non solo a adattare l'architettura a metodi costruttivi e materiali sostenibili nel tempo e nello spazio, ma a fare di tale emergenza un campo di pratiche trasformative →4. Vi è quindi una specifica necessità sperimentale nel tentativo di sviluppare un nuovo modo di fare architettura producendo tecnologie e materiali innovativi ed estendendo l'efficacia dell'architettura come pratica e modello ambientale →5.

3 Ivi, p. 52.

4 Lidia Gasperoni, *Architettura come interferenza produttiva*, in «Stoà», n. 9, 2024, pp. 26-39.

5 Cfr. James Graham, *Climates. Architecture and the Planetary Imaginary*, Lars Müller Publishers, Baden 2016.

Pratiche pedagogiche: iniziative e contributi critici

Mettendo da parte un tema molto presente nel dibattito contemporaneo riguardante la riflessione sull'impatto degli spazi architettonici in cui attività educative sperimentali, sia scolastiche che universitarie, hanno luogo →6, mi concentrerò su un altro tema, vale a dire l'indagine della concatenazione di fenomeni storici, geografici, sociali e culturali che hanno determinato l'introduzione di una pratica pedagogica dedicata alla formazione della figura professionale dell'architetto. Quando nascono le principali istituzioni per educare gli architetti? E soprattutto quali sono le ragioni profonde del sorgere di queste istituzioni e dei luoghi in cui esse si sviluppano? Il numero 76 della rivista del «Journal of Architectural Education», dedicato alle *Pedagogies for a Broken World*, dichiara la necessità di superare i modelli pedagogici basati su visioni suprematiste e progressiste, proponendo una pedagogia architettonica «centered around various forms of breakdown and related epistemologies» →7 che si faccia spazio di cura e apertura al pluriverso di attanti e realtà ambientali in essa inclusi. L'inclusione determina anche la riscoperta e rilettura degli esperimenti pedagogici – pensiamo al libro *Radical Pedagogies* →8 dedicato alle pratiche sperimentali degli anni Sessanta e Settanta – e implica l'estensione della geografia della pedagogia architettonica, riflettendo a livello critico sulle sue implicazioni di stampo colonialista. Questa riflessione è presente in modo esemplare in *The Routledge Companion to Architectural Pedagogies of the Global South* →9 (2023) e nel *Manual of Anti-Racist Architecture Education* →10.

- 6 Cfr. Marc Angéllil, Dieter Dietz, Johannes Käferstein, *Building for Architecture Education. Architekturstudien*, Park Books, Zürich 2021 e *Learning Spaces*, in «Arch+», n. 249, 2022.
- 7 Jay Cephas, Igor Marjanović, Ana Miljački, a cura di, *Pedagogies for a Broken World*, in «Journal of Architectural Education», n. 76, 2, 2022, p. 2.
- 8 Beatriz Colomina, Ignacio G. Galán, Evangelos Kotsioris, Anna-Maria Meister, *Radical Pedagogies*, The MIT Press, Cambridge MA 2022.
- 9 Harriet Harriss, Ashraf M. Salama, Ane Gonzalez Lara, *The Routledge Companion to Architectural Pedagogies of the Global South*, Routledge, London 2022.
- 10 Cruz Garcia, Nathalie Frankowski, *A Manual of Anti-Racist Architecture Education*, WAI Architecture Think Tank, 2020.

Nel saggio introduttivo a *Pedagogical Experiments in Architecture for a Changing Climate* →¹¹ viene ribadita la responsabilità della pedagogia in architettura nel ristabilire una relazione critica col settore costruttivo e nel riconsiderare il suo impatto ambientale. Per raggiungere questo obiettivo è necessario creare un nuovo equilibrio tra il ruolo dell'architetto generalista e la ricerca che necessita di essere specifica e situata. Quest'agenda è già visibile nel dibattito sulla pedagogia in architettura, nelle iniziative emerse come la piattaforma Urgent Pedagogies →¹², e in progetti di pedagogia alternativa come l'Anthropocene Architecture School e la Floating University Berlin. Nel 2020 ho avviato nell'ambito dell'associazione Fieldstations →¹³ e in collaborazione con il Dipartimento di Teoria dell'Architettura della TU di Berlino, il progetto *Anthropocene Pedagogies in Architecture* per connettere pratiche di insegnamento sperimentali: esse hanno in comune una specifica valenza trasformativa che si esprime nello sviluppo di una pedagogia architettonica in grado di rispondere alle sfide contemporanee legate alla progettazione di spazi sostenibili a livello ambientale e sociale; inoltre esse sperimentano con specifiche modalità di insegnamento che estendono in maniera significativa i media che già fanno parte della progettazione creando pratiche ibride all'intersezione tra architettura e altre discipline. Un tema, a mio avviso, cruciale è il ripensamento del ruolo del laboratorio di progetto in risposta alle sfide della nostra contemporaneità.

La sperimentazione progettuale e i limiti dell'astrazione

La sperimentazione progettuale coinvolge l'inclusione di saperi extra-disciplinari come anche lo sviluppo di specifiche modalità espressive, pratiche mediali, metodi di documentazione e spostamento di campo delle forme che emergono dalla progettazione – e dal modo in

11 Tülay Atak, Luis Callejas, Jonathan A. Scelsa, Jørgen Johan Tangberg, a cura di, *Pedagogical Experiments in Architecture for a Changing Climate*, Routledge, London 2024, pp. 1-12.

12 Si veda <https://urgentpedagogies.iaspis.se> [ultimo accesso 30/09/2024].

13 Fieldstations è un'associazione senza scopo di lucro la cui funzione principale è promuovere la ricerca transdisciplinare tra arte, architettura, scienze naturali e umanistiche nell'ambito dell'Antropocene: www.fieldstations.net.

cui la insegniamo – di ambienti all'intersezione tra l'umano e il non-umano. Non è possibile separare la teoria, la storia e la geografia delle pratiche di insegnamento in architettura. Il superamento di una visione riduzionista dell'astrazione implica anche un ripensamento delle metodologie attraverso cui saperi astratti e saperi situati entrano in relazione. Al riguardo si pone una domanda fondamentale rispetto alla funzione epistemica dell'architettura che è in grado di generare sapere senza diventare una pratica di mera astrazione – il cui riduzionismo è una delle principali critiche rivolte al Modernismo. Nell'ambito della pedagogia architettonica il saggio di Adrian Forty sul concetto di design, come nozione complessa tra disegno, progettazione e forma, mette in luce come uno stretto legame tra la formazione dell'architetto – sempre più affidata alle istituzioni universitarie – e l'approccio formale alla progettazione sia alla base di una profonda cesura tra pratica progettuale e pratiche materiali all'inizio del XX secolo. Questa separazione tra l'architettura come «*mental product – which was taught*» e l'architettura come «*practice engaged with the material world*» crea una progressiva distanza tra l'educazione e la pratica: «*in short – afferma Forty – the category “design” allowed architecture to be taught, rather than learnt by experience*» →14.

Questa cesura è considerata anche da Pier Vittorio Aureli in riferimento all'astrazione come uno dei cardini della società capitalista basata sulla divisione tra lavoro manuale e intellettuale che in architettura si manifesta nel ruolo centrale della forma come il metodo privilegiato per astrarre. Al riguardo Aureli, riprendendo la distinzione vitruviana tra *fabrica* e *ratiocinatio*, indaga a livello critico lo sviluppo della rappresentazione geometrica come oggettivizzazione scientifica dello spazio →15.

Considerando la posizione di Forty e Aureli come due provocazioni teoriche, si pone la questione di comprendere se il progetto architettonico possa costituire uno spazio di astrazione non riduzionista, vale a dire sia in grado di incorporare saperi extra-disciplinari, situati e specifici, e allo stesso tempo divenire un artefatto epistemico.

14 Adrian Forty, *Worlds and Buildings. A Vocabulary of Modern Architecture*, Thames and Hudson, London 2004, p. 138.

15 Pier Vittorio Aureli, *Intangible and Concrete. Notes on Architecture and Abstraction*, in «e-flux», n. 64, 2015, pp. 1-10.

Questa domanda potrebbe trovare uno sviluppo nella concezione del progetto come uno specifico campo di pratiche medialità – si pensi alla diagrammatica sperimentale^{→16} – in grado di estendere la significazione architettonica e la definizione di artefatto architettonico.

Ruolo della progettazione può essere ripensato nell'ambito pedagogico a mio avviso solo attraverso specifiche pratiche di insegnamento che si misurano su siti, tematiche, metodi progettuali e scopi specifici. Solo in questo modo è possibile sperimentare con il dispositivo del progetto come specifica trasformazione dello spazio. Solo in questo modo è possibile tentare di fare della medialità architettonica quell'ambito di necessaria traduzione e trasformazione delle complesse sfide nelle quali siamo immersi. Espongo quindi di seguito due esperimenti di pedagogia progettuale condotti alla TU di Berlino.

Tipologie progettuali

Il laboratorio *Future Typologies* è il risultato di un'indagine della funzione trasformativa della tipologia come metodo progettuale, intrapresa nel contesto del lavoro svolto alla TU di Berlino nel Master of Architecture Typology (M-ARCH) durante i semestri autunnali 2022/2023 e 2023/2024, coordinato insieme a Rainer Hehl e Tobias Schrammek^{→17}. Il laboratorio di progetto ha lo scopo di riformulare strumenti e metodi tipologici per sviluppare una visione estesa di come gli architetti possano progettare, assemblare e testare componenti tipologiche, affrontando le sfide imminenti di un'epoca antropizzata e immaginando diverse strategie di sussistenza futura. Queste forniscono una base comune per una comprensione multiforme delle relazioni plurali con il pianeta Terra e di come abitarlo collettivamente. Ponendo l'accento sul linguaggio tipologico del futuro, il lavoro svolto durante il laboratorio può essere interpretato altresì come un'indagine di nuovi modi di intendere la produzione di conoscenza nel contesto delle future pratiche pedagogiche nella progettazione architettonica.

16 Si veda Lidia Gasperoni, *Construction and Design Manual. Experimental Diagrams in Architecture*, DOM publishers, Berlin 2022.

17 Cf. Lidia Gasperoni, Rainer Hehl, *Future Typologies. Reassembling Architecture in the Anthropocene*, Ruby Press, Berlin 2024 (in preparazione). Alcune parti di questo paragrafo sono incluse nel capitolo introduttivo del libro, scritto insieme a Rainer Hehl.

In particolare, si sottolinea il valore epistemologico della tipologia che, secondo Michel Foucault, non è un sistema chiuso per strutturare e validare la conoscenza, bensì un sistema in cui la conoscenza viene rinegoziata e trasformata → 18. La questione centrale è se la tipologia nell'Antropocene possa svolgere ancora un ruolo epistemologico, proponendo una metodologia di astrazione non riduzionista. Si indaga quindi la possibilità di una tipologia nell'Antropocene che abbia un valore non prescrittivo, ma piuttosto esplorativo, inventivo e trasformativo includendo il sapere, prodotto dalle scienze naturali e sociali, mettendo in questione i processi e gli effetti della produzione di tale sapere. Di seguito si ripercorrono le fasi del laboratorio di progetto.

Partendo da queste premesse, la prima fase del laboratorio si concentra sui modi di produzione della conoscenza, analizzando a livello epistemologico e storico campi tematici specifici come *Ground*, *Air* e *Kinship*. Sono presentate associazioni relazionali e i loro sistemi di ordinamento e gerarchie vengono messi in discussione attraverso dei raggruppamenti per analogia. A livello storico (*Deep Knowledges – Deep Histories*), specifici diagrammi considerano le storie profonde alla base delle tipologie architettoniche. Un passo decisivo che ha accompagnato la riflessione epistemologica e storica è stato il disegno di specifiche referenze attraverso il metodo dell'assonometria (*Embodied References*). Tali referenze sono state indagate in un primo momento come modelli per riflettere sulla nozione di Antropocene e le connessioni tra architettura e clima. In una seconda fase, i riferimenti rappresentati sono stati collegati a *Ground*, *Air* e *Kinship* per presentare l'intervento architettonico non come un artefatto isolato, ma come un campo di relazioni tra artefatto e realtà ambientale.

La seconda fase del laboratorio si concentra su un'ampia fase di ricerca rivolta a siti specifici (*Anthropogenic Site Conditions*), selezionati sulla base di fenomeni climatici paradigmatici su scala globale. La ricerca rivolta al sito è la premessa per l'applicazione della tipologia come strumento di progettazione finalizzato allo sviluppo di un vocabolario architettonico ampliato. La terza fase del laboratorio traduce questa conoscenza, concepita attraverso associazioni epistemologiche

e storiche e applicata al campo specifico del sito, in assemblaggi, vale a dire in future tipologie, come costrutti narrativi dell'Antropocene. La tipologia, come metodo di assemblaggio di componenti ed elementi apparentemente non compatibili tra loro e appartenenti a diversi linguaggi e discipline, non è più funzionale al pensiero postmoderno incentrato sul significato simbolico e sulle rappresentazioni metaforiche del sito architettonico. Questo approccio, che è stato centrale nello sviluppo della diagrammatica sperimentale negli anni Novanta come superamento delle tipologie convenzionali, viene messo in discussione e, con esso, il primato dell'artefatto architettonico, il cui modo di significare il sito terrestre sembra essere cambiato di scala: non è più la scala dell'edificio né la scala urbana a contenere il grado di astrazione del progetto architettonico, ma piuttosto la realtà multiscale dalla microcostituzione del suolo fino alla scala globale dei fenomeni e degli effetti climatici a venir rielaborato e portato a visibilità dall'artefatto stesso. In questa prospettiva, l'astrazione del metodo tipologico, che è prima di tutto una pratica epistemologica di sintesi tra componenti, deve essere rinegoziata. Si tratta di nodi di assemblaggi relazionali il cui scopo non è quello di produrre una nuova forma, ma di sviluppare un linguaggio formale in grado di percepire e trasformare le condizioni del sito. Queste tipologie sono assemblaggi complessi. Da questo punto di vista, esiste una correlazione intrinseca tra produzione di conoscenza e produzione di forme.

Progettare nuove tipologie significa quindi creare reti in un approccio relazionale e olistico e concepire l'architettura nel contesto della produzione culturale. La sfida, tuttavia, è quella di preservare l'architettura come disciplina spaziale, con la tipologia che funge da mediazione spaziale in cui possiamo operare a un nuovo livello architettonico. Piuttosto che essere concepita come un metodo prescrittivo per stabilire nuovi standard, la tipologia nell'Antropocene può diventare un potente strumento di indagine tra varie modalità, scale e sistemi apparentemente incompatibili. Può migliorare le pratiche di progettazione, orientate a una comprensione più completa e olistica della nostra esistenza planetaria, e può avvicinarci ai mezzi, ai metodi e alle rappresentazioni necessarie per affrontare la produzione di conoscenza nell'era digitale.

C'è una questione filosofica cruciale a questo proposito, che riguarda la funzione dell'astrazione oggi. In primo luogo, astrazione non

significa semplicemente ridurre la complessità. Questo è un problema comune agli approcci contemporanei alla progettazione, che utilizzano o evitano di utilizzare la tipologia come metodo semplice ed efficace per ridurre la complessità a livello funzionale. Al contrario, la tipologia è un metodo per estendere la ricerca relativa al modo in cui comprendiamo l'esistente, riguardo ai riferimenti, ai "modelli" e alle immagini a cui colleghiamo la conoscenza architettonica e, più in generale, spaziale. La premessa per astrarre senza ridurre è essere consapevoli del riduzionismo implicito nella costruzione. In questa prospettiva il laboratorio progettuale diviene una pratica critica in cui interrogarsi sul modo in cui la capacità di astrazione è costituita (storicamente, culturalmente, metodologicamente, e così via) e i rapporti di forza che essa ha generato e continua a generare, traslandoli verso campi di efficacia plurali e inclusivi. Nella progettazione, questa capacità critica, che in filosofia può essere definita come uno scetticismo produttivo, è alla base dell'immaginazione come capacità di percepire, pensare l'esistente e, allo stesso tempo, trasformarlo attraverso finzioni efficaci che offrano scenari alternativi. La realtà astratta non è quindi solo una realtà razionale e mentale, ma una finzione "più reale" della realtà stessa →¹⁹. Questo rende visibile e percepibile quella complessità ambientale che dipende dal modo in cui la percepiamo come spazio di percezione e comunicazione. L'astrazione non esclude la complessità, non esclude la capacità di stare nelle cose, non esclude i riti, non esclude l'immanenza. È una riduzione nella misura in cui la percezione umana è il prodotto di una selezione che genera un insieme, un campo, di pratiche percettive che producono conoscenza come un particolare campo di mediazione e negoziazione dei suoi effetti.

Sito e performatività

L'Antropocene, come discorso transdisciplinare e ripensamento del posizionamento umano in relazione all'ambiente, implica un ripensamento radicale del rapporto tra sito e architettura. Quest'ultima è chiamata a riprogettare il luogo riconoscendogli il primato dell'esistente. Il luogo è quindi il campo di attanti umani e non umani in cui l'azione

19

Cfr. Cary Wolfe, *Environment*, in Marianne Krogh, a cura di, *Connectedness. An Incomplete Encyclopedia of the Anthropocene*, Strandberg Publishing, Copenhagen 2020, p. 167.

umana viene rinegoziata come atto rigenerativo. In questo senso, il luogo, lungi dall'essere una mera tabula rasa, è un campo di tracce preesistenti che costituiscono la pienezza a partire dalla quale si possono concettualizzare gli approcci trasformativi. Il luogo è una rete complessa di fenomeni, risorse, attanti umani e non umani, sentimenti e attitudini. Il primato del sito richiede l'introduzione di pratiche innovative che estendano e modifichino il campo di strumenti impiegati nel laboratorio progettuale per indagarne la sua specificità. Lo sviluppo di specifiche pratiche sperimentali nell'indagine del sito è stato oggetto di diversi moduli di insegnamento in Teoria dell'Architettura alla TU di Berlino. Nel semestre invernale 2023/2024 questa sperimentazione ha trovato un ulteriore sviluppo nella collaborazione con il dipartimento DE/CO coordinato da Jan Kampshoff e incentrato su Morschenich-Alt→20. Questo sito si trova all'estremità della miniera di carbone Hambach nell'ovest della Germania. I suoi abitanti sono stati dislocati in un luogo alternativo, Morschenich-Neu, in vista dell'espansione della miniera il cui sviluppo è stato però bloccato nel 2020, lasciando Morschenich-Alt abbandonato e in cerca di una nuova trasformazione in grado di rivalutare e attivare l'esistente. L'obiettivo del corso di Teoria dell'architettura è stato creare una pratica di rinegoziazione del sito e supportare il laboratorio di progetto. A tale scopo Morschenich-Alt è divenuto un luogo paradigmatico per rinegoziare la complessa rete di attanti che lo costituiscono: sono stati rinegoziati gli interessi del suolo, del potere, della proprietà e degli abitanti umani e non umani, sotto forma di un gioco di ruolo collettivo e performativo. Ispirato al dramma classico, la negoziazione performativa si è articolata in tre atti. Nel primo atto i ruoli sono stati personificati e presentati, nel secondo hanno esplorato le loro relazioni reciproche e nel terzo le hanno rinegoziate.

Se il progetto ha la capacità di trasformare e performare la realtà, allora la progettazione è quell'atto trasformativo e performativo che mira a tradurre, negoziare e reimmaginare una complessità percepita e analizzata su più livelli. In questa prospettiva, performatività significa costruire consapevolmente, vale a dire mostrare come il

progetto stesso produca e manifesti il sapere inglobato nel sito. E una metodologia per analizzare questo sapere è la pratica performativa esplorando il sito come una rete complessa di attanti e comprendere nell'immanenza della rete stessa la ragion d'essere della costruzione. Questo "teatro sul campo" è il risultato di una connessione sperimentale tra una comprensione performativa della teoria e della pratica architettonica e il metodo del Processwork, impiegato nella moderazione per esplorare le dinamiche di gruppo composte da diversi attanti → 21. Uno degli assunti principali di questo approccio di facilitazione ai processi di gruppo è quella di intendere il conflitto come un momento produttivo nelle relazioni per trasformarle e arrivare a nuove autentiche possibilità di negoziazione. Il Processwork opera in un campo collettivo in cui tutte le parti possono mostrarsi, posizionarsi e negoziare le proprie esigenze in modo profondamente democratico. L'approccio non è direttamente orientato alla soluzione, ma al processo. Il Processwork supporta la pratica esplorativa al fine di aprire nuovi spazi di dialogo e di azione. È possibile generare il progetto dall'intensità e dall'inclusione del campo di attanti – e non da una rappresentazione cognitiva o da un'astrazione riduttiva?

La fine del secondo atto ha mostrato quanto sia importante non cedere alle forme convenzionali. La tentazione di configurare un cerchio per raggiungere l'armonia tra i ruoli è stata bloccata da alcuni preziosi "no" che hanno motivato il gruppo a riflettere sull'autenticità della relazione tra i ruoli. L'obiettivo del terzo atto è stato quindi quello di creare una configurazione spaziale autentica che potesse rinegoziare queste relazioni e i ranghi tra di esse. Il terzo atto è stato l'atto di escalation perché, per diverse ragioni, è rimasto uno spazio rappresentazionale in cui esplorare la complessità di progettare nuove forme, superando quelli che Gilles Deleuze chiamava i *cliché* sulla tela, le forme date, i modelli già dati. Questa tensione tra rappresentazione e performatività è stata molto produttiva anche perché ha reso visibile la sfida che il corso teorico ha cercato di problematizzare, ovvero concepire, rappresentare e negoziare l'architettura non sulla base di forme consolidate,

21

Il metodo del Processwork e la *deep democracy* sono degli assunti fondamentali della facilitazione N-Prozess, appreso in un corso di formazione triennale (2015-2018) presso l'Istituto Hanuman di Berlino, coordinato da Tanja Hetzer e Achim Goeres.

ma sulla base di quelle ancora da immaginare attraverso una realtà complessa percepita nelle sue molteplici sfaccettature.

Impatto performativo in pedagogia

Questi due esempi, differenti tra di loro, sono accumulati da un simile intento: introdurre nel laboratorio di progetto una dimensione performativa che sia in grado di superare un'attitudine rappresentazionale che tende a non dichiarare gli assunti delle astrazioni costruite, a non situarsi nella complessa rete di fenomeni e attanti che costituiscono la realtà ambientale. Le pratiche di insegnamento esposte non eludono la forma, il disegno. Al contrario, esse ampliano da un lato il campo di significazione, dall'altro il campo di pratiche includendo media ed *embodied practices*. Al contempo, esse costituiscono degli esperimenti pedagogici in cui la rappresentazione emerge costantemente come un campo di forze da rinegoziare in modo collaborativo con gli studenti. Sono esperimenti trasformativi ma non definitivi. Costituiscono un campo di interferenze che rallentano e modificano dall'interno le funzioni implicite del modo in cui percepiamo, pensiamo e rappresentiamo l'ambiente in cui siamo immersi che è un'intersezione complessa di ambienti umani e non-umani. Rimettendo in discussione l'efficacia della pedagogia stessa, queste trasformazioni necessitano e meritano di essere documentate ed è per questo motivo che l'efficacia non può prescindere da una riflessione sull'impatto delle stesse pratiche di insegnamento all'interno e al di fuori delle istituzioni in cui operano → 22.

La pedagogia del gesto completo

Giovanni Maddalena in conversazione
con Francesco Martinazzo

Malgrado dal punto di vista pedagogico sia quasi impossibile arrivare a una generalizzazione delle caratteristiche delle pratiche didattiche implicate nel laboratorio di progettazione, si può dire che ognuna di esse, al di là di ogni possibile differenza, individui un modo ogni volta diverso di insegnare attraverso un “fare”, con cui si arriva a una comprensione di significati non concettuali e non derivativi nella concretezza di un “evento” specifico. E che, quindi, in questo senso, possano essere tutte ricondotte, con buona approssimazione, a quelle azioni che, dal punto di vista pragmatista, si identificano con l'idea di “gesto completo”: un'espressione con cui si indica proprio quel processo sempre diverso, situato e contestuale, attraverso cui il processo cognitivo si sviluppa sinteticamente. Su questo, dunque, verte la conversazione che segue, che prova ad approfondire alcuni temi esplicitati da Giovanni Maddalena, suo primo teorico, nel libro *Filosofia del gesto. Un nuovo uso per pratiche antiche*, pubblicato nel 2021 da Carocci. Per capire come alcune delle questioni emerse in quel volume possano risultare centrali anche per una riflessione sul tema della didattica sviluppata attraverso il laboratorio progettuale, che provi a confrontarsi con una serie di aspetti pedagogici rilevanti, come la relazione tra teoria e prassi, il ruolo della sintesi e del gesto come veicoli di apprendimento, e l'orizzonte fenomenologico del modo “vago” di ragionare.

FM Partiamo dal titolo del libro. Che cos'è la filosofia del gesto? Cosa si intende in generale per “gesto” (ad esempio secondo la visione pragmatista di Charles Sanders Peirce) e quali possono essere i risvolti di una riabilitazione del “gesto” dal punto di vista didattico, della performance, della fallibilità e co-dipendenza tra docente e discente? Quand'è insomma che un “gesto” diventa “gesto completo”, e cosa significa?

GM La filosofia del gesto nasce nell'ambito del pragmatismo americano la cui caratteristica essenziale è di essere una filosofia anti-dicotomica, che si pone contro le distinzioni descrizione/norma, corpo/spirito, mente/cervello, teoria/pratica e così via, che sono il portato della cultura cartesiana e kantiana. Ovviamente, stiamo parlando di una certa lettura di Cartesio e di una certa lettura di Kant, ma è un dato di fatto che queste dicotomie sono uno degli effetti della loro impostazione.

Il pragmatismo è l'esatto opposto. Esso riscopre sia la dimensione corporea e sperimentale, esperienziale, sia quella metafisica,

sebbene in tante forme diverse, alle volte naturalizzate. Questo orizzonte ampio del pragmatismo è forse più interessante ora che nel suo momento originario visto che, adesso, finita l'epoca della filosofia analitica, forse possiamo tornare a fare della matematica, della scienza, e spero anche dell'architettura, con orizzonti innovativi.

Due parole sulla filosofia del gesto che nasce dal pragmatismo. Studiando Peirce, la sua visione del “continuo matematico” e soprattutto la sua logica dei “grafi esistenziali”, una logica in cui si ragiona disegnando, studiando i vari elementi di semiotica che questi disegni – che sono dei disegni tecnici, quindi che hanno delle regole – prevedono, ho dovuto rivedere la distinzione sintetico/analitico, accettando che ci siano dei ragionamenti sintetici che compiamo agendo. Questo è il gesto: un'azione con un inizio e una fine che porta un significato. Qui, il “portare” non è come quello antico, estrinseco, ma invece si potrebbe anche tradurre come lo “sviluppare” un significato mentre si fa qualcosa. In questo tipo di ragionamento penso si trovi il legame con l'architettura.

FM D'altronde basta guardare anche solo come (per esempio nella tradizione delle rappresentazioni architettoniche) dai disegni in assonometria spariscano, a un certo punto della storia, le persone (la *civitas*, prima considerata simbiotica all'*urbs*), per rendersi conto di come la logica cartesiana e illuminista abbia segnato una profonda scissione tra mente e corpo, teoria e pratica. Nell'*Encyclopédie* di Denis Diderot addirittura la città viene trattata come un “insieme di case” e non più di “case e persone”. Nel libro afferma che «oltre al ragionamento concettuale-analitico, ce n'era un altro, sintetico, che aveva bisogno del corpo, della pratica, dell'azione e della comunicazione all'interno della conoscenza e per la conoscenza. La sintesi, [...] non è il rovesciamento dell'analisi ma un processo originale per cui conosciamo mentre facciamo e mentre comunichiamo. Si tratta di un modo di ragionare naturale e dinamico che corrisponde a una realtà in movimento o, meglio, che ne è un aspetto»¹. Riesce a spiegarci meglio questa “riabilitazione” di cui parla, e cosa comporterebbe

1 Giovanni Maddalena, *Filosofia del gesto. Un nuovo uso per pratiche antiche*, Carocci, Roma 2021, pp. 8-9.

un tale rovesciamento di coordinate nella contemporaneità della pedagogia e della didattica universitaria?

GM Che cos'è successo nella didattica? Una tragica separazione del pensare dal fare. La distinzione, più forte in Italia a causa di Giovanni Gentile e dell'idealismo, è quella che alberga nel concetto stesso che distingue e divide studi umanistici e scientifici. È una distinzione finta per chi è seriamente impegnato in uno studio umanistico o scientifico. Non c'è nessuno scienziato che non debba avere dei «mondi di carta», come diceva Giovanni Vailati, un grande matematico e filosofo di inizio secolo, cioè che debba avere idee che si nutrono anche di letteratura, conversazione, filosofia, società, politica, religione. E non c'è nessun umanista che non si renda conto di quanto ci sia di tecnica, precisissima, nello scrivere di poesia o di teatro.

La scomparsa delle persone dai disegni in assonometria mi fa pensare, perché l'architettura è proprio il campo che per natura smentisce questa distinzione scientifico/umanistico e quindi crea un problema.

Dal punto di vista didattico bisogna assolutamente recuperare l'aspetto unitario e inventarsi delle forme nuove.

Insegnando comunicazione, che, come l'architettura, cade nel mezzo di queste presunte distinzioni, a un certo punto ho cominciato a far fare agli studenti dei podcast, dei loghi, degli storyboard. Di fronte a questo genere di attività ci sono i colleghi che difendono il concetto illuminista di teoria e che si scandalizzano perché la teoria non deve avere aspetti pratici. E ci sono gli altri, quelli più progressisti da questo punto di vista, che invece si esaltano perché vorrebbero fare a meno della teoria. Invece, la filosofia del gesto sostiene che facendo si capisce, cioè che "il fare" è parte della comprensione del mondo.

FM Nel libro dedica un capitolo anche al lavoro. «Secondo la nostra impostazione, il lavoro è un gesto completo che unisce in modo denso i vari tipi di fenomeni e di segni. In particolare, in esso avviene quella trasformazione teleologica della realtà verso un fine (simbolo), compiuto in un modo particolare (indice) secondo un insieme di forme che hanno possibilità infinite (icona). Non c'è lavoro senza modificazione/trasformazione della materia (*secondness*), che sia replicabile (*thir-dness*) e allo stesso tempo che produca o mantenga innovatività (*firstness*)».

Che rapporto insiste (o può stabilirsi) tra il lavoro inteso in questa chiave e la pratica laboratoriale in università?

GM Fu il collega Enrico Guglielminetti dell'Università di Torino – che mi aveva chiamato a scrivere in un numero di una rivista dedicato al tema del lavoro – a suggerirmi che, siccome il gesto ha una sua struttura fenomenologica e semiotica, allora può aiutare a capire in via negativa (cioè quando manca un tipo di fenomeni o di segno) l'antica questione del lavoro alienato di Marx, che si traduce nell'essere spesso insoddisfatti del lavoro. Eppure, il lavoro, che è anche un po' la religione di quest'epoca, dovrebbe essere il luogo di espressione dell'essere umano.

Se si inizia a ragionare nei termini di questa struttura fenomenologica e semiotica che io metto insieme nella definizione di gesto, si può vedere come sia le categorie dei fenomeni sia quelle dei segni ci fanno capire che spesso il lavoro manca di aspetti decisivi della realtà. Per esempio, quando manca di corporeità, di *secondness*, dobbiamo ricrearla: non è un caso che nel mondo virtuale cerchiamo di recuperarla a un utilizzo del corpo con la pratica dei *touchscreen*.

Allo stesso modo, la filosofia del gesto fa capire nel lavoro l'aspetto grave della mancanza di innovazione o della mancanza di consapevolezza. Se un lavoratore non sa e non vede il fine della sua opera, il lavoro facilmente diventa schiavitù, come quando uno non ha spazio di innovazione. Semioticamente, manca in questo caso il valore iconico – quello della spontaneità – o quello simbolico – la capacità del fine.

L'idea di gesto completo è che tutti i tipi di segno e di fenomeno insieme sviluppino un significato, a partire da quello che uno riceve.

È ovvio che in questa visione, a proposito del lavoro, emerge l'idea di artigianato, reale o digitale, e ritorna la figura del maestro e della bottega. Sembra retrogrado ma in realtà è il futuro da recuperare dopo i dualismi dell'epoca moderna.

FM In un altro passo analizza infatti il tentativo di Giorgio Agamben di ritornare, attraverso il gesto, alla prassi, escludendo però finalità interne. Al contrario, scrive, «Qui si vuole dire invece che il gesto è intrinsecamente finalizzato o meglio che qui scompare la distinzione mezzi-fini. Agamben vuole un ritorno alla potenza contro la volontà, il gesto qui inteso è invece

un'incarnazione della potenza dentro e oltre la volontà» → 2. Potrebbe esplicitare meglio cosa intende, e perché sente la necessità di riportare il gesto in un orizzonte di causalità? Un gesto non effettuato non fungerebbe da grimaldello per una critica del potere come quella tipica del post-strutturalismo e del decostruttivismo?

GM I lavori di Agamben, come quelli di Barbara Formis a Parigi, individuano una dimensione giusta del gesto. Il gesto non è né poiesi né prassi perché non ha né un fine fuori di sé né interno a sé. Agamben fa l'esempio dell'azione del giudice che porta (da *gero*), sostiene, la causa. È un tipo di azione che non crea nulla, ma non è fine a se stesso.

Però poi Agamben, tende a dire, seguendo il post-strutturalismo, che questa incarnazione di significati è di per sé un'operazione di potere – e forse del Potere, con la maiuscola pasoliniana – e quindi il gesto dovrebbe essere un'azione che si libera e che libera, nel senso che non ha nessun fine.

L'implicito che a me non piace è che ogni fine è necessariamente potere. Così diventa difficile ogni applicazione del gesto. Per esempio, sarebbe molto difficile fare architettura, perché l'architettura deve comunque costruire per la gente, non può non avere fini.

Come esempio di gesto Agamben, invece, deve portare la *gag*, perché la *gag* è senza senso e toglie le pretese di significato del potere. Ma non è una prospettiva su cui si possa insegnare o costruire qualcosa. Nella mia prospettiva i gesti non sono liberatori perché non hanno senso, ma perché lo incarnano. Certo, ci sono gesti di potere come di liberazione.

A proposito di questo concetto e di architettura, Vasilij Grossman comincia il bellissimo romanzo *Vita e destino* descrivendo un lager: le baracche del lager sono tutte uguali, è tutto uniforme. Invece ci sono milioni di isbe russe e non ce n'è una uguale all'altra.

Ecco, per Agamben sembrerebbe che ogni isba diventi un lager, ma non è vero. Ci sono anche i gesti di liberazione, in architettura come in ogni ambito della vita.

FM La grande critica letteraria Jacqueline Risset, in *Al di là del principio di teoria*, testo a prefazione di *Rizoma* di Gilles

Deleuze e Felix Guattari, osservò che «Tradizionalmente, teoria e pratica appartengono a due sfere distinte: la pratica interviene dopo la teoria, come sua applicazione, oppure la precede suscitandola; in ogni modo i loro rapporti hanno tempi e luoghi diversi; ma sono sempre visti sotto la forma di un processo di integrazione e di globalizzazione. Invece, per Deleuze come per Foucault, pratica e teoria intervengono localmente, l'una nel campo dell'altra; non ci sono spazi riservati, non c'è totalizzazione. La pratica è un insieme di passaggi da un punto a un altro punto teorico, e la teoria, un passaggio da una pratica a un'altra. «Nessuna teoria può svilupparsi senza incontrare una specie di muro, e ci vuole la pratica per forare il muro». [...] «Chi parla e chi agisce? E' sempre una molteplicità, anche nella persona che parla o agisce. Siamo tutti dei gruppuscoli». Chi crede e vuol far credere alla globalità e all'unità, è il potere: «è il potere che per natura opera delle totalizzazioni». Frammentazione, localizzazione e «deterritorializzazione» non sono perciò delle scelte unicamente, puramente teoriche; sono anche mezzi di lotta contro il potere, contro la globalità e la paranoia del potere» →3. Mi sembrava utile riportare questo testo per chiederle cosa ne pensa, anche alla luce di quanto detto nella precedente domanda, e se la filosofia del gesto può essere intesa a suo avviso come una pratica di «controcultura».

GM A me piace molto il fatto che il gesto non è per sua natura uniformante, perché ogni performance è diversa dall'altra. Il gesto, grazie alle due dimensioni di *secondness* e *thirdness*, di iconicità e simbolicità, tiene insieme la dimensione dell'innovazione, della spontaneità, della libertà, anche immaginativa, e quella della replicabilità e quindi del fatto che un'azione deve diventare anche un *habitus*. In questo senso, secondo me, è un'alternativa sia alla globalizzazione uniformante, cioè alla sola replicabilità, al rendere tutto uguale, all'insegnare sempre tutto nello stesso modo.

Dall'altro, però, la denuncia di questa uniformità non deve diventare ingenua, quindi involvere in forme di spontaneismo in cui scompare ogni tecnica e viene a mancare il principio di replicabilità.

Dal punto di vista della vicenda culturale, penso che un gesto libero sia una forma di controultura, nel senso di una cultura diversa da quella uniformante, e allo stesso tempo che possa fornire una strada diversa, ossia qualcosa che si possa insegnare che non diventi solo l'espressione magari interessantissima di una singola individualità.

FM C'è qualche esempio di applicazione di questa nozione che le viene in mente, magari dal punto di vista della didattica?

GM Come dicevo, nelle mie ore di lezione di comunicazione, invece di far diventare gli studenti dei bravi analisti della comunicazione, li faccio imparare a comunicare. Quindi devono fare un podcast, un logo, o uno storyboard.

Un altro esempio è l'interdisciplinarietà vera, come quella che si trova nel gruppo di Fernando Zalamea, un grande matematico e filosofo colombiano, a cui partecipano specialisti di ogni settore.

L'esempio sommo sarebbe quello poi del teatro, che è il modo in cui è cominciata la didattica. Il teatro è sempre uguale e non è mai lo stesso, a seconda di registi e attori. È davvero un buon esempio di didattica. Si può trasformare una lezione in una forma di teatro educativo? Io penso di sì. Per farlo, e a proposito di architettura, occorrerebbe però cambiare innanzi tutto la struttura delle aule. Quando vedo i miei studenti dentro i banchi, imprigionati come dei polli in batteria, mi chiedo se sia una struttura adeguata per sviluppare un pensiero sintetico e creativo. Sono strutture pensate per la lezione ottocentesca, quella che voleva gli studenti come vasi da riempire della sapienza dei professori.

FM Anche Kant diceva: «Si addestrano cani e cavalli e si possono addestrare anche gli esseri umani. Comunque, l'addestramento fa poco; ciò che conta soprattutto è che i bambini imparino a pensare» → 4.

GM Solo che per pensare abbiamo bisogno anche del corpo. Se ci legano le mani facciamo fatica a parlare, abbiamo dei problemi a rispondere alle domande. Più in generale, tutti gli studi, come quelli riguardanti i neuroni specchio o la robotica, provano che il ragionamento umano si sviluppa anche in una dimensione corporea.

Non abbiamo imparato analiticamente a parlare, abbiamo imparato muovendoci, attraverso dei gesti.

Risulta quindi strano che uno da grande debba imparare stando immobile dentro un banco di sessanta centimetri. Puoi imparare solo in un certo modo; ci lamentiamo della distanza tra teoria e pratica, ma abbiamo fatto in modo da avere banchi dai quali si possa apprendere solo analiticamente. Dovremmo fare delle altre aule, degli altri luoghi di lavoro. Gli esperimenti dei nuovi spazi di Google sono significativi di questa direzione.

FM Nel libro scrive: «Come intuito da molti critici, il punto cruciale, che rende il cinema un prodotto diverso dalle altre arti, è il montaggio. È la tecnica del montaggio che raddoppia i piani e i segni, facendo sì che quanto esce dalle riprese non sia che una prima forma di rappresentazione che non è ancora un gesto, ossia non è ancora una forma di conoscenza sintetica. È interessante del resto che Deleuze stesso avesse finito col definire il cinema come un passaggio dall'attitudine al gesto intendendo con questo termine la specificità di una narrazione che possiede i caratteri di decisione, unicità dell'evento, forma epica e impegno sociale» →5. Anche l'architettura fa uso del montaggio ed è spesso stata paragonata (dallo stesso Ęjzenštejn) al cinema, si può dunque ugualmente definire come un passaggio dall'attitudine al gesto? In un mondo tecnologico sempre più sommerso dalle immagini, qual'è l'importanza (soprattutto nella didattica di discipline fortemente iconografiche) che riveste il passaggio da una tale indefinizione agerarchica (come quella del web) a forme specifiche di narrazione? E a maggior ragione, cosa comporta l'unità tra comunicazione e pensiero di cui parla?

GM Certamente il testo di Deleuze sul cinema, che riprende diversi ragionamenti di Peirce, fa capire che il cinema diventa tale quando c'è il montaggio, perché altrimenti è solo una copia del mondo. Nel cinema non c'è solo una selezione del reale, ma anche una costruzione. È proprio come io penso sia la filosofia del gesto, anche da un punto di vista generale, cioè una costruzione, che non avviene però dal nulla, dopo aver decostruito tutto, distrutto tutto.

È la costruzione come sviluppo della realtà in cui uno si trova. A me piace il termine che usava J.R.R. Tolkien per riferirsi agli scrittori: *sub-creatori*.

Nel cinema questo momento costruttivo è il montaggio, che secondo me è anche antesignano del momento di passaggio tra la tecnica antica e la rivoluzione digitale che stiamo vivendo. È un momento importante perché, per l'appunto, ci introduce in un mondo dove noi dupliciamo effettivamente la realtà e possiamo agire in questa seconda realtà con gesti nuovi.

FM A proposito di “trasformazione della materia”, certamente viviamo in un'epoca sempre più dominata dalla “vaghezza” come nuova categoria di comprensione della complessità del reale. Lei scrive nel libro che, come dimostrato ampiamente dalla storia delle teorie dell'universo, «È la realtà stessa che [...] si determina progressivamente, ma mai del tutto e mai definitivamente. Insomma, la vaghezza è un elemento della realtà per la quale si cercano di scoprire oggi matematiche e logiche adeguate. L'antinomicità è uno dei percorsi che esse devono seguire, ma ci sono anche altri sentieri epistemologici che potrebbero guidarci in quest'area nuova della logica ed, eventualmente, della metafisica» →6. Quali sono questi nuovi “sentieri epistemologici”? Esistono dei possibili strumenti per “determinare” la vaghezza e quali portati potrebbero avere nell'insegnamento laboratoriale di una disciplina come ad esempio l'architettura?

GM La vaghezza è un tema a cui vorrei dedicare i miei prossimi studi. Di certo, la vaghezza ha molto a che fare con lo studio dei bordi in topologia ed è l'area dei momenti di passaggio e di limite o di quelli di stupore ed estasi di cui parlavano Aristotele, Friedrich Schelling e Pavel Florenskij. L'importante, però, è ridefinire i tipi di ragionamento considerando, oltre a quello sintetico e quello analitico, anche quello vago; l'inserzione del ragionamento vago genera una mappa concettuale nuova che cambia profondamente anche la dimensione pedagogica. Educare alla creatività è una cosa che non sappiamo ancora fare, quindi educiamo troppo spesso alla ripetizione, non alla creatività.

108 Prospettive

L'*ambiente* laboratorio

Joan Ockman in conversazione
con Alberto Calderoni

Le scuole di architettura americane, storicamente, sono riuscite a conquistare uno spazio di grande rilevanza a livello internazionale, influenzando profondamente il modo in cui l'insegnamento della progettazione architettonica viene concepito, programmato e sviluppato, propagando la loro eco anche in Europa. L'alto livello sperimentale, legato certamente a una stretta connessione con la ricerca tecnologica e al loro ricorsivo approccio pragmatico, ha reso queste istituzioni protagoniste nel plasmare nuove generazioni di architetti e di docenti. In particolare, il loro impatto si manifesta contemporaneamente su due modelli alternativi e, spesso, opposti: da un lato la promozione di modelli didattici aperti e collaborativi, meno vincolati da rigidi paradigmi teorici, dall'altro la definizione di ambienti laboratoriali con una forte impronta autoriale legata e definita dalle personalità e dagli interessi individuali dei docenti che dirigono i singoli *studio*. Le dinamiche pedagogiche americane certamente spingono le modalità di darsi dell'insegnamento del progetto di architettura in Italia e in Europa a interrogarsi su possibili traiettorie da seguire, specialmente riflettendo sulle potenzialità offerte dalle nuove tecnologie per la pratica progettuale. Il dialogo tra questi mondi è di grande interesse e sempre fertile di possibili spunti di riflessione. Molteplici sono i protagonisti che hanno reso rilevanti i discorsi e le questioni centrali nell'ambito delle scuole di architettura americane. *Architecture School: Three Centuries of Educating Architects in North America* (MIT Press, 2012) rappresenta un riferimento imprescindibile per la comprensione del fenomeno della nascita e sviluppo delle scuole di architettura in America. Joan Ockman, docente e ricercatrice di fama internazionale, curatrice del volume, ha insegnato per oltre vent'anni alla Graduate School of Architecture, Planning and Preservation della Columbia University. Ha insegnato inoltre presso la Penn University, Harvard, Yale, Cooper Union, Cornell, il Graduate Center della City University of New York e il Berlage Institute nei Paesi Bassi. Ha iniziato la sua carriera presso l'Institute for Architecture and Urban Studies di New York, dove è stata redattrice della rivista «Oppositions».

AC L'obiettivo della nostra ricerca è riflettere sugli elementi fondamentali che ancora definiscono l'esistenza dei laboratori di progettazione ed esplorarne potenziali criticità. La complessa struttura amministrativa e organizzativa delle scuole pubbliche si scontra con la indispensabile necessità di affrontare alcune

esigenze contingenti e di adeguarsi ai cambiamenti nel contesto europeo e internazionale. La nostra ricerca è principalmente incentrata sul dibattito italiano ed europeo, ma è fondamentale riuscire a collezionare visioni e prospettive ampie sull'insegnamento dell'architettura, con particolare attenzione all'ambiente dello studio di progettazione. L'obiettivo è definire un punto di partenza critico e diversificato che rappresenti una sorta di stato dell'arte, problematizzando alcune questioni che saranno poi poste sul tavolo e affrontate nel corso del lavoro di ricerca. Lei è stata una attenta osservatrice delle dinamiche storiche, sociali e politiche che hanno influenzato lo sviluppo e i cambiamenti nelle scuole di architettura negli Stati Uniti. *Architecture School: Three Centuries of Educating Architects in North America* è una ricerca che non solo organizza gli eventi in ordine cronologico, ma ne arricchisce la semantica e la comprensione critica attraverso una categorizzazione analitica specifica e dettagliata. La sua ricerca ha inevitabilmente tracciato due forti linee di connessione tra l'Europa e l'America: in primo luogo, quella con le Accademie francesi di Beaux-Arts, e, in secondo, quella con il Bauhaus. Innanzitutto, le chiederei che tipo di relazione pensa esista oggi tra le scuole europee e americane, se esiste, e quali discorsi possiamo considerare comuni e quali invece nettamente distanti tra i due continenti *occidentali* oggi.

JO È un consolidato cliché negli Stati Uniti ripetere che le scuole di architettura hanno compiuto un processo che potremmo sintetizzare dal Beaux-Arts al Bauhaus. Una delle scoperte emerse nel costruire il nostro libro è stata che l'eredità delle scuole Politecniche è estremamente rilevante, specialmente di quelle tedesche. Infatti, potremmo dire che l'influenza del metodo politecnico precede quello delle Beaux-Arts negli Stati Uniti nel XIX secolo. Lo svilupparsi delle scuole di architettura nel XX secolo in America, quindi, è sicuramente stato segnato da queste tre esperienze. Per quanto riguarda la relazione tra l'educazione europea e quella statunitense, penso che negli ultimi decenni ci sia stata una sempre maggiore convergenza, non solo europea, ma direi mondiale (includerei in questo ragionamento Cina e Sud America), con una crescente omogeneità di intenti e metodi riguardo l'educazione architettonica. Tuttavia, sarei portata a pensare che ci siano

ancora differenze importanti legate alle tradizioni nazionali, così come influenze economiche e politiche che incidano molto sulla costruzione di un ambiente culturale entro cui le scuole si sviluppano e agiscono. Una delle principali differenze, ovviamente, rispetto all'Italia, riguarda le dimensioni. Le dimensioni delle scuole italiane, dalla nostra prospettiva, sono sempre apparse enormi rispetto alle università americane. E penso che questo, nel corso degli anni, abbia creato differenze molto significative in termini di ampiezza delle classi, di disponibilità delle risorse e anche rispetto all'attenzione che ogni insegnante può dedicare ad ogni singolo studente. Quindi, pur non essendo una reale esperta del sistema italiano, mi sembra che la scala dimensionale sia una questione molto rilevante e determini una reale differenza tra le scuole europee, in particolare italiane, e quelle americane. Una differenza – forse ormai superata ma in principio molto forte – è stata la maniera di considerare come fondativa e fondamentale l'esperienza del viaggio di studio nell'ambito dei laboratori di progettazione. Da quando i Venturi hanno fatto la loro famosa escursione a Las Vegas, è diventato un punto fermo degli *studio* nel modello americano. Le mete scelte sono diventate sempre più esotiche, raggiungendo forse il culmine con Koolhaas che con i suoi studenti di Harvard, ha organizzato escursioni in Africa e nel delta del fiume delle perle in Cina. Penso che le scuole europee non utilizzino troppo questo modello (anche se so di interessantissimi viaggi studio organizzati da alcuni colleghi in Europa) ed effettivamente questo tipo di esperienza cambia molto la natura dello *studio*. Ci sono anche altre differenze culturali. Lo *studio* è sempre stato il cuore della scuola americana, o almeno lo è stato certamente nel XX e XXI secolo. Sospetto che sia così anche in Italia. A causa della preminenza attribuita ai laboratori di progettazione all'interno della scuola, altre forme di conoscenza vengono inevitabilmente subordinate. Ad esempio, pur essendomi formata come architetto e avendo insegnato nei laboratori in maniera sporadica nel corso degli anni, mi occupo fundamentalmente dell'insegnamento della storia e della teoria. Insegnare storia e teoria dell'architettura in una scuola con un certo indirizzo professionale in America implica sempre, inevitabilmente, una posizione subordinata rispetto alla centralità rivestita dal laboratorio di progettazione. Quindi, quando c'è una *charrette* in corso, per esempio, noi che ci occupiamo di altre discipline più prettamente *accademiche* nell'ambito del corso di studi, ci *facciamo da parte* e adattiamo le nostre esigenze pedagogiche

alle tempistiche che emergono dai tempi e dai metodi che gli studenti e i docenti dei laboratori richiedono. Sono questioni sia pratiche che teoriche ma sicuramente la grandezza di una scuola e il numero di studenti incide su come si possano affrontare. La dimensione conta molto. I laboratori sono fatti da piccoli gruppi nei primi anni per poi diventare insieme più complessi ed eterogenei negli anni seguenti; i docenti, gli anni successivi al primo, vengono scelti dagli studenti e così si determina un ambiente qualitativamente differente. Infatti tipicamente nelle nostre scuole si tengono all'inizio dei semestri delle presentazioni, che chiamiamo *dog and pony show*, dove tutti i professori che conducono i laboratori di progettazione si alzano e descrivono – con grande energia e coinvolgimento – quanto sarà entusiasmante il semestre, a partire dalla scelta di qualche meravigliosa meta per il viaggio studio... successivamente gli studenti scelgono quale percorso intraprendere, investendo le loro energie, e di fatto orientando la loro formazione attraverso queste scelte.

AC Possiamo dire che i metodi che descrive sono simili a quelli dell'Architectural Association di Londra o di alcune scuole Svizzere. In Italia è abbastanza differente: il laboratorio di progettazione è un corso con peso comparabile agli altri e sicuramente non c'è una relazione gerarchica tra l'insegnamento della progettazione e quelli delle altre discipline... Durante il semestre, ad esempio, il corso di storia, di tecnologia e di strutture hanno praticamente lo stesso numero di ore e la stessa presenza e ricorsività nel curriculum dei corsi di studio; i laboratori di progettazione sono solo una parte del sistema, sicuramente non più quella centrale. Questo aspetto, in un certo senso, è piuttosto problematico, soprattutto per la caratterizzazione e specificità delle singole scuole di architettura del nostro paese. Cambiando discorso, negli ultimi sessant'anni ci sono stati scambi culturali e professionali significativi soprattutto tra istituzioni della costa orientale degli Stati Uniti e l'Italia; oggigiorno, invece, si avverte che l'accademia italiana fatica a essere riconosciuta come un luogo in cui si promuove un dibattito utile per le comunità e lo sviluppo pubblico dello spazio urbano e del paesaggio. Certamente, il cambiamento del rapporto tra pratica professionale e ricerca accademica ha giocato, e continua

a giocare, un ruolo significativo. La distanza fisica, culturale e professionale tra il mondo accademico e quello della politica sta diventando sempre più ampia. Dal suo punto di vista, qual è la percezione del vasto e articolato fenomeno rappresentato dall'università di architettura italiana oggi?

JO Non sono così aggiornata su ciò che sta succedendo attualmente nelle università italiane. Le scuole che conosco di più sono Venezia, Milano, Torino, forse un po' Roma. Ma non sono sicura di avere una percezione unificata di ciò che sta accadendo nel contesto italiano. Alcuni discorsi che caratterizzano le comunità e la società, così come alcune questioni di politica locale, influenzano le modalità attraverso cui si insegna e si fa ricerca. Immagino questo accada anche in Italia, dove presumo siano piuttosto cogenti i temi della conservazione e del recupero, che invece nelle scuole americane sono meno centrali seppur pian piano i programmi di conservazione stanno conquistando un loro spazio anche qui negli Stati Uniti, in particolare in alcune scuole. Anche in questo caso, centrale è la questione della scala e della dimensione delle scuole: quanto sono grandi le classi, quanto sono grandi i laboratori, quanta attenzione può aspettarsi ogni singolo studente. Un altro fenomeno che sicuramente è molto cambiato negli ultimi anni è quello della mobilità e scambio dei docenti tra diversi paesi. Nella storia accademica degli Stati Uniti, abbiamo avuto molti importanti docenti italiani che hanno insegnato qui nelle nostre scuole. Credo ci sia stato un momento in cui anche molti professori americani abbiano contribuito a programmi italiani. Oggi la situazione è molto differente. Sospetto che questa mobilità non ci sia più con l'intensità del passato e che lo scambio di idee e di maniere di insegnare sia molto meno fertile.

AC In tutto il mondo i differenti sistemi accademici sono sempre più impermeabili: le accademie sono sempre più chiuse, burocratizzate e vincolate da normative respingenti, delineando ambienti privi di una sana plasticità legata alle contingenze e alle necessità che possono emergere caso per caso.

JO È così, ed anche per questo in effetti è sempre più difficile costruire contesti fatti di persone con idee e metodi differenti tra loro. Non mi sorprende. Invece è molto cambiata la composizione del corpo studentesco. Numerosi sono gli studenti internazionali, provenienti davvero da ogni parte del mondo. Una delle scuole in cui insegno,

l'Università della Pennsylvania, ha il 75% degli studenti provenienti dall'Asia in questo momento, è incredibile! Naturalmente queste percentuali variano da scuola a scuola, influenzate sicuramente dalle differenti condizioni politiche, economiche e sociali dei paesi di provenienza. Ma già da parecchi anni questa imponente mobilità studentesca è davvero un fenomeno rilevante. Quindi, anche qui forse c'è una differenza tra i nostri paesi: sospetto che in Italia la mobilità degli studenti sia legata principalmente ai limiti geografici dell'Europa, con un certo livello di mobilità interna al paese stesso. Certamente la comparabilità delle norme che regolano le istituzioni accademiche nelle differenti nazioni è un parametro rilevante che favorisce o meno la possibilità di studiare all'estero.

AC Soffermandoci sull'*ambiente* dei laboratori di progettazione, quali sono le caratteristiche peculiari che ritiene ancora oggi più interessanti e utili nel sostenere possibili riforme del sistema accademico per l'insegnamento della progettazione architettonica? Osservando le dinamiche interne ai laboratori, forse potrebbe essere possibile fare delle riflessioni più ampie sul sistema accademico in generale...

JO Nelle scuole americane, in quelle che potremmo definire di *élite*, c'è sempre stato, o c'è stato per molto tempo, un approccio molto teso verso la sperimentazione, ovvero cercare di superare un po' i confini per esplorare strade e maniere di pensare l'architettura che presumibilmente non siano immediatamente spendibili sul piano dell'operatività professionale una volta che gli studenti si ritrovano poi immersi nel mondo del lavoro. Sperimentare possibilità anche prive di contatti pragmatici con le condizioni reali ma che diano però agli studenti la capacità di aprire lo sguardo e analizzare criticamente la realtà alla ricerca di risposte ad esigenze e problematiche urgenti sempre maggiormente emergenti dalla società e dalle differenti comunità. Ancora una volta, sospetto che in Italia molti progetti sviluppati nell'ambito dei laboratori di progettazione tendano a essere più connessi con specifici contesti, o meglio più vincolati intorno a principi di realtà, di quello che invece accade negli equivalenti americani. Ovviamente tutto dipende principalmente dalla docenza. Osservando quei *dog and pony show* a cui mi riferivo prima, sicuramente emerge un certo grado di eclettismo e di diversità di approcci e metodi pedagogici. Tutto dipende

dall'individualità del docente che dirige i laboratori, dai suoi interessi di ricerca e anche dalla sua personalità. Ho potuto osservare da vicino la diversità di approcci che ci sono oggi a Yale, dove ho insegnato di recente. Spesso abbiamo delle *star* che vengono come docenti invitati, architetti che decidono di insegnare per un semestre per poi ritornare alle loro pratiche professionali. In Italia so che questa modalità di ingaggio dei docenti non è spesso facilmente praticabile e sicuramente delinea una grande differenza nella caratterizzazione degli ambienti didattici.

AC Si, è così. È molto difficile riuscire a configurare un corpo docente variabile e mutevole; le differenti comunità di docenti sono stabili, stanziali e radicate. Nell'ambito dei laboratori di progettazione, quanto crede sia rilevante riuscire a definire traiettorie programmatiche e tematiche chiare e specifiche? Le influenze della società e della realtà in che modo possono definire ragioni e modi di lavorare in ambito didattico?

JO Riuscire a osservare la realtà e costruire delle domande chiare alla base delle ricerche dei singoli laboratori di progettazione è una pratica fondamentale ed essenziale, anche se credo ci sia ancora molto da fare e su cui lavorare. Ovviamente, l'urgenza delle questioni ambientali e dei cambiamenti climatici rappresentano le principali preoccupazioni che guidano le scelte e i temi degli *studio* delle scuole che frequento più da vicino, e penso che sicuramente continueranno a essere centrali ancora a lungo. Ad esempio, mi è capitato di vedere un interessante lavoro di ricerca sviluppato sul tema della costruzione in legno di grattacieli, progetto interessante, legittimo e soprattutto urgente da perseguire oggi in una scuola di architettura. L'architettura della casa, l'edilizia residenziale a prezzi accessibili e le maniere di pensare l'abitare del futuro sono sempre temi centrali, ma a seconda delle esigenze e delle specificità delle singole città e delle diverse comunità, si presentano come temi complessi e differenti. Dopo il Covid un discorso molto forte è quello legato a possibili trasformazioni degli edifici per uffici in abitazioni: il lavoro sulla conversione dell'architettura esistente è un tema molto centrale per il nostro paese. Questi *nuovi* problemi emergono sempre con più forza ed è importante che siano al centro delle esperienze pedagogiche nelle scuole di architettura. Se attraverso il lavoro, lo studio e l'approfondimento di docenti e studenti si riesce poi

a costruire pubblicazioni e volumi, l'esperienza acquista un valore molto rilevante poiché la condivisione dei risultati con un pubblico più vasto è parte del valore e della forza di una scuola di architettura. Pertanto, credo che riuscire a definire aspetti concettuali, culturali e operativi nell'ambito dell'organizzazione dei programmi dei differenti laboratori sia un lavoro necessario, difficile e allo stesso tempo fondamentale per la buona riuscita dei singoli laboratori, per il futuro delle scuole e per generare ampie e sostanziate discussioni utili per le comunità culturali e scientifiche di riferimento.

AC In che modo crede uno studente debba vivere gli ambienti dei laboratori? In che maniera la formazione che oggi viene progettata ed erogata nelle nostre scuole può indirizzare le scelte degli studenti rispetto al loro modo di osservare e pensare il mondo che abitiamo?

JO Mi vengono in mente molte riflessioni, una in particolare riguarda il tema della collaborazione e del lavoro di squadra all'interno dei singoli laboratori, contrapposto al modello tradizionale in cui uno studente di talento lavora a un progetto sotto la guida di un maestro carismatico o di una figura autorevole. Solo al termine del mio percorso di studi e quindi dopo aver completato la mia formazione in architettura, mi sono resa conto che questi *maestri* possono certamente essere fonte di grande ispirazione in alcuni momenti, ma non rappresentano l'unica via da seguire. Penso che sia necessario un equilibrio, integrando esperienze di studio in laboratori che siano meno concentrati sulla performance individuale e più orientate al lavoro collettivo, soprattutto in vista delle modalità di lavoro collaborative tipiche del mondo del lavoro professionale che attende gli studenti. Anche se l'ambiente scolastico mantiene una certa aura utopica o di alterità rispetto alla realtà, più ampia e complessa, credo che uno studente di architettura tragga vantaggio da una molteplicità di esperienze durante il suo percorso formativo. Seguire uno *studio* diretto da un grande nome dello *star system* accademico o professionale può essere utile per un semestre, ma dovrebbe essere controbilanciato da esperienze differenti negli altri semestri. Penso che ci sia molto valore nel vivere differenti ambienti, scegliendo caso per caso specifici laboratori alternando esperienze guidate da ideologie più radicali e da altri invece più calate in realtà collaborative e processuali.

AC In che modo pensa che gli attuali strumenti e, in generale, l'avanzamento tecnologico, influisca e determini nuove condizioni per l'insegnamento del progetto di architettura?

JO L'IA è ormai assolutamente presente con un alto livello di coinvolgimento negli ambienti pedagogici dei laboratori di progettazione; sicuramente questa tecnologia sta portando a dover compiere una riflessione necessaria e soprattutto alla consapevolezza di dover comprendere come gestire questo strano e innovativo sistema tecnologico, che ha, a mio avviso, un grande potenziale per l'architettura. Tuttavia, ci sono anche molti rischi, soprattutto nei corsi accademici nei quali insegno, dove gli studenti si ritrovano a dover scrivere testi, articoli e saggi. In questi contesti, devo ammettere che i rischi superano i vantaggi, considerando ciò di cui mi sto rendendo conto e i risvolti che stanno emergendo. Ma nell'ambito dell'insegnamento del progetto ritengo che una sfida cruciale sia trovare il modo più efficace e creativo per integrare questa tecnologia nella pratica professionale e didattica. È una sfida che non possiamo ignorare. Quindi, penso che quello su cui state lavorando sia davvero importante e pertinente soprattutto perché non è ancora chiaro cosa significhi fare ricerca in architettura attraverso il progetto e se la ricerca progettuale sia semplicemente un altro tipo di ricerca in generale o se sia qualcosa di diverso, molto più specifico, dotato di propri codici e strumenti. Sono domande difficili e assolutamente urgenti da porsi e credo che le risposte in circolazione siano ancora piuttosto vaghe e in attesa di essere riformulate con chiarezza.

La differenza italiana nella didattica

Alberto Ferlenga in conversazione
con Andrea Valvason

Il ruolo del laboratorio di progettazione, all'interno del quadro politico e pedagogico riferito alla didattica, risente, com'è naturale, da quello interpretato dall'architetto, volente o nolente, in un dato contesto culturale. E nessuno, con tutta probabilità, ha saputo illustrare meglio le criticità e le potenzialità di questo contesto, geografico e temporale, di quanto non abbia recentemente fatto Alberto Ferlenga, provando a ripensare gli strumenti pratici e teorici più adatti ad affrontare una situazione "nuova" in questo senso. Per questo, la conversazione che segue prova ad approfondire assieme a lui alcuni temi e questioni che emergono dal suo libro *Architettura. La differenza italiana*, pubblicato nel 2023 da Donzelli. Perchè, rispetto alla sfera accademica, i problemi sollevati all'interno del volume, che riguardano la crisi generale che le università di architettura in Italia stanno vivendo, risultano centrali anche per una riflessione sul tema della didattica riferita al laboratorio di progettazione. Basti pensare solamente, ai fini di un'analisi critica incentrata sull'impostazione pedagogica, al concetto di formazione e le sue molteplici specificità all'interno dell'ambito italiano, al rapporto tra ricerca e insegnamento rispetto alla pratica progettuale, o al ruolo delle "scuole" nei confronti del mondo esterno e delle sue reali necessità.

AV Nella sua esperienza di docente di Composizione architettonica e urbana ha avuto modo di insegnare, oltre che in diverse università italiane, in atenei europei e internazionali, confrontandosi sul terreno comune del laboratorio di progettazione. Se diamo per assodata l'esistenza di una *differenza italiana* nella pratica di insegnamento progettuale, quale dovrebbe essere oggi l'impostazione del laboratorio di progettazione all'interno delle nostre università, sia rispetto a quelle che lei definisce «questioni aperte di un recente passato» sia rispetto alla «necessità di una nuova figura di architetto»? Questo per tentare di capire se debba esserci una continuità o una rottura netta rispetto alla tradizione che ci riguarda, e quali siano gli elementi con cui avviarsi nell'una o nell'altra direzione.

AF L'esperienza di insegnamento in altre facoltà, in altri luoghi, in altre nazioni è stata in effetti per me fondamentale per rendermi conto se ci siano e quali siano le differenze rispetto al nostro sistema. Ma prima di affrontare questo tema voglio accennare a una questione italiana specifica che mi preoccupa molto e riguarda l'attualità;

una differenza non positiva rispetto ad altre nazioni, anche se auspicabilmente transitoria. La si può definire come una crisi nominale delle scuole di architettura che copre una crisi strutturale. La crisi ha a che vedere, nei suoi aspetti esterni, con il nome degli ambiti in cui si formano gli architetti. Mentre in qualunque luogo al mondo le istituzioni di questo tipo continuano a venire designate con il termine "architettura", mantenendo una coincidenza tra nome e insegnamento, ciò non avviene quasi più in Italia dove, a causa di riforme e rimescolamenti, l'insegnamento dell'architettura, nella maggior parte delle università, si svolge dentro a dipartimenti dalla composizione eterogenea che hanno assunto spesso nomi diversi tra loro e spesso generici. La quasi scomparsa del nome segue a uno stato di difficoltà più profondo che riguarda il ruolo delle scuole di architettura e delle figure che esse formano. Essendo i laboratori nella maggior parte delle situazioni la struttura base dell'insegnamento, essi costituiscono anche una cartina al tornasole della crisi e un utile osservatorio per individuarne sintomi e ragioni. Un primo problema riguarda indubbiamente la loro conduzione. Mentre in tutto il mondo i laboratori, gli atelier o i corsi di progettazione sono diretti da architetti provvisti di esperienza progettuale, ciò accade più raramente nel nostro attuale sistema universitario anche per il ridursi della presenza nelle università della figura dell'architetto progettista (non per denominazione accademica ma per effettiva capacità ed esperienza) a causa di sistemi di valutazione e selezione dei docenti che tendono a favorire un genere di preparazione per lo più di ordine teorico. Così, se fino a un certo punto il laboratorio è stato anche in Italia un'esperienza in grado di avvicinare accademia e realtà tramite il coordinamento di più discipline attorno alla centralità del progetto, ciò progressivamente sta venendo meno di pari passo con l'incapacità di attribuire una direzione chiara alla loro conduzione. Ma più in generale ciò che sta sfaldandosi è il patto tra discipline che, a titolo diverso, hanno circoscritto sino a oggi il campo riconosciuto dell'insegnamento dell'architettura in quelle che fino a ieri erano le facoltà. La questione del nome dunque non è solo formale ma porta con sé i sintomi di un processo di sfaldamento di un campo di insegnamento specifico cresciuto in anni di sperimentazioni.

In sé ciò potrebbe costituire il segnale della necessità di un aggiornamento, dell'urgenza di ridefinire, anche in ambito universitario, cosa significhi e comprenda il termine "architettura" in relazione alle

nuove questioni che la contemporaneità pone. Ma allo stato attuale mi sembra tendano a prevalere piuttosto aspetti di staticità, divisione, logoramento e confusione.

Un primo tema fondamentale, dunque, per quanto riguarda l'insegnamento dell'architettura nel nostro paese è rendersi conto dell'esistenza di questa crisi e avviare una riflessione sull'avvio di un processo rifondativo che eviti il rischio di inabissamento della visibilità universitaria dell'architettura e il prevalere, in questo ambito, di un puro accostamento di discipline senza gerarchia o interazione proprio nel luogo, l'Italia, che si può dire abbia fondato storicamente la disciplina architettonica. Per inciso, di una riforma degli ambiti disciplinari oltremodo necessaria si parla da molto tempo ma sino a ora su questo piano non vi è stato nulla di significativo se non minimi aggiustamenti che non fanno altro che accentuare il campanilismo di settori che in molti casi non corrispondono nemmeno più alle loro stesse ragioni originarie.

Una delle conseguenze di questa criticità è dunque una condizione di immobilismo conservativo che inevitabilmente determina un aumento dell'isolamento e dell'auto-celebrazione delle singole discipline che compongono l'universo Architettura, molte delle quali si auto-attribuiscono oggi la proprietà dell'azione progettuale. Un processo innovativo per quanto riguarda questi aspetti dovrebbe avere come obiettivo, al contrario di come avviene, la formazione di una nuova figura di progettista, fornito di competenze diverse e aggiornate che siano il frutto di un ripensamento degli ambiti disciplinari attuali e dei loro confini e delle necessità che il paese pone. Nel mio libro cito un fatto che mi ha sempre colpito, rispetto a questo, e cioè che nella mia università, lo Iuav, si sia, a partire da Giuseppe Samonà, sempre parlato e scritto di unità urbanistica-architettura come di qualcosa di auspicabile per comprendere un mondo sempre più complesso ma in pratica si sia dato corpo a una didattica che colloca i due ambiti in discipline e anche in facoltà diverse determinando una innaturale separazione di competenze. Una tendenza alla separazione accademica che si riflette anche in altri settori e grazie alla quale di città si occupano gli urbanisti, di storia gli storici, di materiali i tecnologi, e così via, lasciando indefinito, in tutto ciò, quale sia il campo specifico dell'architetto progettista tout-court, che è sempre stato storicamente una figura complessa e sintetica.

In sostanza essendo venuta meno negli ultimi anni quella forma di accordo fra discipline di cui ho detto ed essendo per lo più

scomparse le facoltà, garanti di quell'accordo, ogni settore disciplinare ha cercato di rafforzare i propri confini a scapito di una educazione progettuale realmente integrata. Certo, questa non è una situazione definitiva ma denota un andamento preoccupante che ha come prima conseguenza, oltre alla sparizione di ambiti riconoscibili, un progressivo esaurimento della spinta dei laboratori nell'accezione italiana, cioè terreni d'incontro e di formazione innovativi che mettono a confronto le ragioni di fondo della disciplina e la necessità di avvicinarsi il più possibile a un ambiente reale di progettazione in cui, come si sa, è sempre più fondamentale far crescere l'opera architettonica attraverso il confronto tra competenze.

I laboratori di progettazione in Italia sono nati da questa idea di avvicinamento alle pratiche della professione pur sapendo bene che mai la simulazione universitaria può coincidere con una realtà troppo veloce da rincorrere e troppo complessa da simulare.

Al loro nascere avevano anche un'altra caratteristica e cioè una direzione chiaramente attribuita, attraverso l'assegnazione di più crediti, a una delle discipline che ne facevano parte, prevalentemente a Composizione a cui si riconoscevano maggiori capacità progettuali. Cosa più o meno discutibile, ma che indubbiamente si avvicinava a ciò che accade realmente in qualunque progetto in cui l'architetto dirige il processo coordinando tecnici di vario genere.

Negli ultimi anni e in molte università questa pratica non è più così consolidata senza peraltro che ci sia stata una sua credibile sostituzione. La condizione di indefinitezza dei contorni dell'architettura in quanto insegnamento di cui parlavo prima, per cui ogni settore cerca di prevalere rispetto agli altri, si riversa anche nei laboratori e finisce con il frantumare un sistema di gerarchie ed equilibri che sino a oggi aveva funzionato, interrompendo così anche la vicinanza del laboratorio al reale processo progettuale e innescando una continua conflittualità tra discipline.

D'altra parte, è certo che in questo campo così soggetto a variazioni non vale solo il ricorso al passato che rischierebbe di essere puro e ingiustificato conservatorismo, oggi è necessario partire dal ruolo nuovo che le discipline hanno nella realtà costruttiva e non dal potere accademico che hanno acquisito nelle università. Un'attività di riflessione dentro ogni singolo settore e di dialogo tra di essi è per questo fondamentale e se, al contrario, si irrigidiscono le posizioni

anche dentro i laboratori ciò finisce con il determinare una settorializzazione e una frammentazione del sapere che fa danno agli studenti e porta allo snaturamento dell'unità storica della disciplina architettonica. L'Architettura ha sempre avuto, infatti, il pregio di essere un sapere aperto ma per molti aspetti unitario, un sapere che si occupa di materiali così come di città, di storia, di società. Un eccesso di frantumazione, anche nel suo versante formativo, sarebbe un grave errore proprio pensando alla complessità del tempo presente.

Riassumendo, i laboratori, così come l'esperienza universitaria in generale, possono svolgere una funzione di indirizzo, fondamentale ma che certo non può pretendere di fornire risposte definitive a un mestiere, che si è molto evoluto nel corso del tempo. Possono fornire una formazione di base immergendo lo studente in un mondo di cose per lui nuove, attribuirgli principi duraturi, abituarlo a comportamenti responsabili, fargli conoscere esempi virtuosi, tutto il resto avverrà in seguito, all'esterno, e avrà caratteristiche diverse a seconda della maturazione, delle esperienze e del talento di ognuno. Le università e i laboratori svolgono poi un ruolo fondamentale nel far nascere negli studenti la passione per l'architettura senza la quale questo mestiere non può essere svolto ed è per questo che l'ambiente che si crea al loro interno è fondamentale.

AV Nel libro lei descrive il percorso di formazione dell'architetto come un processo particolarmente complesso, che chiama in causa diversi ambiti e attività, pratiche e intellettuali, anche esterne all'ambiente didattico e sostiene che l'università può essere indubbiamente considerata il luogo di innesco di questo processo. Preso atto dell'impossibilità di codificare metodologicamente la didattica del progetto – operazione molto spesso dannosa – come potrebbe riassumersi oggi questa “pratica di innesco” e come potrebbe confrontarsi con la dimensione istituzionale del laboratorio di progettazione? Questo riguarda l'obiettivo di riprovare a dar vita a una scuola, che comunque è qualcosa di tendenzioso, dentro l'università, che è un'istituzione, attraverso la pratica del laboratorio.

AF Condivido l'accento al “tendenzioso” presente nella sua domanda. Ma precisiamo, la Tendenza, in Italia, è per convenzione, una linea culturale riconducibile a Carlo Aymonino, Aldo Rossi e altri

architetti italiani del secondo Novecento, anche se i suoi confini reali e la sua omogeneità andrebbero riconsiderate. Può anche darsi che oltre agli aspetti positivi essa abbia anche creato danni, ma è ormai comunque valutabile storicamente come momento importante e riconosciuto dell'architettura italiana del secolo scorso, sia per i suoi aspetti teorici che per gli esiti progettuali di alcuni suoi protagonisti. Ma tornando a un uso comune del termine credo che sia molto importante che una scuola abbia, una sua tendenza, un suo carattere, uno stile, perché è esattamente questo, più che i contenuti stessi dell'insegnamento, che può generare negli studenti una base di convincimenti che perdura nel tempo.

Per esempio, anche grazie a Giuseppe Samonà lo Iuav di Venezia è una scuola che ha sempre avuto nel suo *imprinting*, l'attribuzione ai suoi studenti di un particolare interesse nei confronti degli aspetti contestuali del progetto: il terreno sul quale si progetta, il territorio, direbbe Vittorio Gregotti, dell'architettura, sia che si tratti di città che di paesaggi. La stessa cosa si potrebbe dire, su altri temi, per alcune delle maggiori scuole di architettura del mondo, almeno per quanto riguarda i momenti più importanti della loro storia.

Sull'attenzione ai luoghi le facoltà di Venezia e Milano hanno fondato una parte importante della loro riconoscibilità condividendo con altre sedi come Napoli, e in parte Roma e Torino, questo genere di interesse. Si tratta indubbiamente di una linea di ricerca ma anche di uno stile di insegnamento che può essere sintetizzato nell'importanza riconosciuta al "guardarsi attorno", nella trasmissione di una attitudine al "saper vedere" anche oltre la parte più evidente delle cose. Per i luoghi fisici ciò significa rendersi conto di quello che realmente sono e di ciò che sono stati, applicando un punto di vista da architetto.

Sarà una cosa ovvia, ma questo tipo di attenzione in gran parte delle università del mondo non viene più trasmessa. E se dobbiamo pensare agli ultimi esempi di ciò dobbiamo tornare alla Harvard di Koolhaas e alle sue ricerche sulla contemporaneità che in qualche modo hanno ripreso le ricerche italiane degli anni Sessanta e Settanta applicandole a un paesaggio molto diverso da quello storico. Ma tutto ciò è, a sua volta, già storia e in questo momento sono pochi gli avanzamenti su questo terreno mentre i corsi di progettazione in molte scuole del mondo sono tornati a essere accademici o svolti su base "stilistica" o imitativa mentre la storia e la conoscenza dei luoghi sono quasi scomparsi dai programmi.

Questi due aspetti: la considerazione del contesto e il rapporto con la storia potrebbero già di per sé essere considerati una componente “tendenziosa” dell’insegnamento italiano dell’architettura, in senso meno ideologico e più aperto che in passato ma sufficiente per dare riconoscibilità a una scuola o forse anche a tutte le scuole del nostro paese. In effetti lo “sguardo italiano” costituisce un elemento comune a tutte le scuole di architettura in Italia. Questo basterebbe per farne una base di lavoro in relazione alla contemporaneità che ha un estremo bisogno di essere compresa e studiata nei suoi aspetti materiali e formali. Io, mi accontenterei di sapere che le università italiane tengono alto nel mondo la pratica del conoscere scientificamente i luoghi, del prendersene cura, confermandosi come una sorta di presidio o di osservatorio permanente nel paese che ha prodotto le esperienze urbane di maggior importanza.

Non credo che fosse così fondamentale portare a suo tempo da dieci a quaranta o a cinquanta le facoltà di architettura in Italia ma l’unico aspetto positivo di questa proliferazione avvenuta a partire dagli anni Ottanta è che avere scuole di architettura in ogni luogo di una nazione molto fragile territorialmente e ricca artisticamente potrebbe costituire un vantaggio, attribuire una vera e propria missione alle scuole di architettura rispetto a territori che da decenni non sono più stati letti nei loro aspetti materiali.

Tornando al tema da cui siamo partiti, per una scuola fornire ai propri studenti strumenti aggiornati per conoscere il mondo in cui si vive e far apprezzare la storia come strumento di progetto è già un punto di partenza sufficiente per la costituzione di una nuova linea di tendenza nell’insegnamento. Difficile dire, poi, come tutto ciò possa essere trasmesso nei laboratori. La struttura dell’insegnamento dell’architettura deriva da un equilibrio tra alcuni ambiti fondamentali e l’insieme delle altre attività formative: corsi singoli, seminari, attività di ricerca sul campo. Il laboratorio non può essere onnicomprensivo e totalizzante, pena il venir meno della natura universitaria della scuola, ma può dare risalto ad alcune delle discipline che ne fanno parte, rafforzando i legami tra loro (ad esempio, progettazione, urbanistica o storia), la loro centralità e ridefinendo il rapporto con le altre sulla base, ovviamente, di un progetto didattico rinnovato.

Ci sarebbe, in effetti, la necessità, per le scuole di Architettura, di un nuovo progetto formativo d’insieme, finalizzato, come dicevo, alla

creazione di una nuova figura di architetto la cui cultura sia adeguata alla complessità del nostro tempo. Al contrario, la progettualità dei corsi sta venendo meno a vantaggio di automatismi o calcoli di vario genere. Sono sempre più presenti, ad esempio, automatismi che regolano il passaggio degli studenti da un anno a un altro, da una disciplina a un'altra, ma manca in molti casi l'individuazione delle finalità e delle ragioni dell'intero percorso.

Una scuola d'architettura dovrebbe, dunque, avere anche oggi un suo carattere dentro un panorama generale che evidenzia le specificità di ognuna, ma la realtà è che in questo momento tende invece a prevalere una omologazione al ribasso, una volontà di dissoluzione e una sudditanza rispetto ad ambiti accademici più tecnici. I laboratori che sono stati il campo principale della sperimentazione didattica di questi ultimi decenni rischiano di essere le prime vittime di questa tendenza distruttiva e di venire soppressi proprio nelle sedi che li aveva inventati come asse portante dell'insegnamento dell'architettura.

AV A proposito di questo, mi interesserebbe spostare l'attenzione sulla figura di quello che dovrebbe essere l'architetto-docente-ricercatore, coordinatore del laboratorio, colui che fa da regia rispetto a questo confluire di discipline diverse che hanno come obiettivo principale il progetto di architettura. Considerando l'architettura come una disciplina caratterizzata da una forte interazione tra cultura umanistica e cultura tecnica, emerge, come lei scrive, una condizione di crisi tra ricerca e insegnamento soprattutto rispetto al confronto con la pratica progettuale. In questi termini, quale dovrebbe essere oggi l'impostazione pedagogica, nonché i requisiti demandati al singolo docente, ai fini della "costruzione" di un laboratorio di progettazione che possa avere una forte valenza sia sul piano didattico sia sul piano della ricerca, rispetto a temi contemporanei?

AF Per la prima parte della domanda, che riguarda la questione di chi dirige un laboratorio, bisognerebbe dire che questo tema fino a un certo punto non si è mai posto; era quasi scontato, infatti, che a dirigere un laboratorio fosse un architetto, considerato secondo la normale definizione di architetto dentro una scuola d'architettura, cioè un professore che avesse anche un'esperienza progettuale esterna

riconosciuta. Il compito di dirigere un laboratorio veniva attribuito, come si diceva, attraverso una differenza di crediti al settore della Composizione; l'elemento sostanziale in grado di fare la differenza in un laboratorio era però, alla fine, l'autorevolezza riconosciuta al docente designato alla direzione, che, anche quando i crediti sono diventati gli stessi per ognuna delle discipline insegnate, ha continuato a costituire garanzia per un buon funzionamento.

Anche questo però sta venendo meno, e torniamo al problema di prima, cioè qual è il tipo di docente adatto al ruolo di coordinatore. Se continuiamo a considerare il docente di Composizione come ideale conduttore, ricadiamo nel discorso precedente e cioè che sempre più nelle generazioni più giovani si va affermando una figura di insegnante che ha poco a che vedere con la pratica personale del progetto la quale è sempre meno presente in ambito universitario contando sempre meno dal punto di vista delle valutazioni ASN o simili che, di fatto, non considerando il progetto come titolo accademico, non invogliano certo alla sua pratica anche considerando la difficoltà di far convivere burocraticamente attività accademica e professione.

La figura che si sta inevitabilmente formando, dunque, anche contro la resistenza di ognuno – perché io penso che chiunque abbia scelto di aderire più o meno a una disciplina che chiamiamo Composizione o Progettazione, lo abbia fatto perché ha un interesse prevalente rispetto al progetto – è una figura ibrida, che insegna a progettare senza avere la possibilità o la necessità di farlo in proprio. Personalmente trovo assurdo che ciò avvenga – e avviene solo in Italia – ed è anche un'occasione persa di riunificazione di aspetti teorici e pratici considerando l'attività di ricerca che i giovani docenti svolgono nel loro percorso formativo. Se infatti il progetto come attività anche professionale e come fonte essenziale di esperienza per un architetto trova poco spazio all'università c'è per contro, in Italia, il crescere della ricerca nel campo dell'architettura che, almeno numericamente, non ha paragoni con altri luoghi del mondo. Ciò si deve al forte sviluppo dei dottorati e al crescere delle loro relazioni internazionali, e all'aspetto quantitativo, non sempre positivo, sta oggi sommandosi, io credo, una significativa crescita di interesse dei risultati. Ma se questa ricerca non viene collegata alla pratica diretta del progetto rischia di perdere ogni valore e di insterilirsi in una ripetizione senza verifiche. Peraltro, il distacco tra progetto e aspetti culturali si sta affermando

anche al di fuori del mondo universitario ed è egualmente un sintomo preoccupante di delega ad altri, riassumibile in una sorta di eccesso di “curatorialità” che separa, nel mondo dell’architettura, non solo l’insegnamento ma in generale l’attività teorica, quella espositiva e la direzione di riviste da una progettualità praticata personalmente che, nell’esperienza italiana degli anni Settanta e Ottanta, era stata la molla che dava un senso particolare (anche formativo) a esperienze di questo tipo. La pratica progettuale, nei suoi vari aspetti, per un architetto è infatti il modo per dare senso specifico e peso a riflessioni anche più ampie ed è quindi fondamentale che le sue attività anche teoriche abbiano quel tipo di fondamentale riprova. Quando essa manca diventa anche difficile ottenere riconoscibilità da parte delle altre componenti del mondo disciplinare universitario o della società. E anche questo è un rischio presente specialmente per le ultime generazioni portate a diventare esperte nella ricerca universitaria ma ben poco esperte in campo progettuale e poco riconosciute nel mondo esterno. Questo rischia di costituire un problema soprattutto per discipline come la Composizione architettonica i cui giovani docenti rischiano di trovarsi in situazioni in cui gli altri componenti del laboratorio di cui fanno parte hanno molta più pratica progettuale di loro.

AV Invece quello che a volte succede è che la scuola si chiude in una propria dimensione accademica che, se per certi versi può essere anche una scelta positiva, rispetto al piano progettuale a volte rischia di risultare in una sorta di autoreferenzialità che non porta da nessuna parte.

AF L’aspetto parzialmente positivo del chiudersi in sé riguarda storicamente solo situazioni in cui l’accademia o l’università si trasformano in “torri d’avorio” in forza di un sapere consolidato e riconosciuto che interpretano e trasmettono. L’École de Beaux-Arts era una istituzione di questo tipo. Ma oggi non è più così e ogni tipo di autoreferenzialità finisce con l’essere un limite. Nello scenario dell’insegnamento dell’architettura abbiamo a disposizione varie tradizioni operanti nello stesso tempo e più o meno vive, e la necessità di pluralità come quella di apertura sono requisiti ormai irrinunciabili. Per altro, in momenti di passaggio come quello che stiamo vivendo, il sapere dell’architetto conosce inevitabilmente una trasformazione in forza della quale anche le tradizioni passate non possono più essere considerate

come modelli assoluti. Il mutare delle condizioni degli ultimi venti o trent'anni ha cambiato infatti il campo di riferimento e ciò si riflette inevitabilmente anche nelle università dove i laboratori di progetto più che affermare certezze dovrebbe servire per comprendere i mutamenti in corso attraverso la sperimentazione di nuovi temi. Per questo diventa ancora più importante che in passato che l'attività laboratoriale si basi su una lettura dell'esistente, le cui caratteristiche sono in fase di cambiamento a causa dell'impatto sui territori determinato dalle emergenze ambientali e dall'esplosione dei fattori economici e sociali, e che i progetti abbiano una valenza generale fortemente correlata con le nuove priorità del mondo. Anche se, ancora una volta, non tutto ciò che riguarda la formazione dell'architetto può essere demandato all'esperienza laboratoriale, alcuni temi di fondo che in essi si affrontano possono assumere una nuova importanza, uno per tutti, il rapporto tra qualità formale e sostenibilità, considerata la non totale coincidenza tra i due aspetti, o il tema della bellezza che sembra aver abbandonato ogni riflessione odierna sull'architettura.

A questo proposito rileggevo recentemente il discorso di Luis Barragan scritto in occasione dell'ottenimento, nel 1980, del premio Pritzker. In esso Barragan parla della bellezza come obiettivo fondamentale dell'architettura e dell'"imparare a vedere", anche al di là dell'aspetto razionale delle cose, come requisito fondamentale per avvicinarsi a essa. La bellezza deve essere, infatti, vista soprattutto in ciò che è meno evidente e riportata alla luce attraverso un processo conoscitivo e creativo. È facile vedere ciò che si manifesta con evidenza, meno facile saper vedere nel materiale anche l'immateriale che sempre contiene: aspetti simbolici o altre presenze che sempre si accompagnano alla vita fisica di un edificio. Riconoscere lo stile di una chiesa o gli elementi che compongono l'ordine architettonico è facile, meno facile comprendere i significati che si celano nella voluta di un capitello, nelle decorazioni di un portale o nelle misure di un edificio.

Se i laboratori nel breve tempo che occupano uno studente riuscissero a trasmettere consapevolezza di questo tipo utilizzando lo strumento fondamentale del progetto penso che svolgerebbero un ruolo fondamentale per un tempo come il nostro in cui l'insignificanza sembra prevalere nei paesaggi contemporanei. Dirigere progetti in un laboratorio vuol dire far crescere quello che uno studente ha dentro di sé (piuttosto che portarlo a fare quello che il suo docente farebbe) ma

nello stesso tempo mettere ciò in sintonia con le esigenze dell'epoca cui appartiene. E tra queste, io credo ci sia l'esigenza di una figura di architetto che si prende cura dei luoghi in forza di una conoscenza e di una strumentazione al tempo stesso analitica e progettuale.

AV A proposito di questa necessità di un contesto, lei cita nel libro «il ruolo delle “scuole” nei confronti del territorio e delle sue attuali necessità», che nel passato recente ha quasi sempre costituito il carburante che alimentava il lavoro analitico e progettuale svolto all'interno delle facoltà italiane, la cui importanza va sempre più affievolendosi in un periodo di forti mutazioni sociali, politiche e culturali. All'interno di questo processo di cambiamento quali potrebbero essere le modalità con cui la didattica e la ricerca svolte attraverso il laboratorio di progettazione possano riacquistare un ruolo rilevante rispetto ai processi di trasformazione della città e del territorio? Perché la ricerca progettuale, in termini scientifici, oggi non ha valore rispetto, per esempio, a un saggio teorico che può anche non riguardare strettamente il progetto.

AF È vero che una attività di ricerca analitica del territorio è sempre meno presente nelle università italiane ed è altrettanto vero che per le ragioni già anticipate ciò sarebbe oltremodo necessario. Una ripresa di questi temi, però, non può essere effettuata, come si diceva, tramite una piatta ripresa del passato bensì riprendendo di esso ciò che può ancora essere utile, arricchendolo di nuovi contenuti e rafforzando la cultura specifica dell'architetto che non può considerarsi immutabile nel tempo ma è particolarmente soggetta a variazioni con il mutare delle condizioni di contorno.

Indubbiamente il passato ci ha fornito vari esempi dell'utilità di una attività analitica rivolta al contesto. Venezia ne è un esempio; la città, che a partire dagli anni Cinquanta sull'onda di un interesse che incominciava a nascere nei confronti dell'aspetto formale delle città, ha prodotto varie letture di sé stessa dal punto di vista urbano, inaugurando, per molti versi, una nuova disciplina conoscitiva. All'inizio vi è stato, come si sa, Saverio Muratori con la sua *Storia operante di Venezia* a cui sono seguiti gli studi di Egle Trincolato sull'edilizia minore, e anche il libro collettivo coordinato da Carlo Aymonino sulla città di Padova e il saggio sulla città venete di Aldo Rossi rientrano in questa stagione

di interessi veneziani pur ampliando l'attenzione ad altre città. Quel tipo di lettura ha avuto una forte connotazione ideologica, legata, non nel caso di Muratori ma sicuramente nel caso di Rossi e Aymonino, a una precisa collocazione politica – si voleva dimostrare come la città del capitalismo stava modificando sé stessa. Ma al di là degli obiettivi dichiarati e più o meno raggiunti ciò ha prodotto, non solo a Venezia ma in molte altre città italiane, un apparato conoscitivo unico, forse il più ampio esistente al mondo. Non vi è, infatti, città in Italia, da Napoli a Roma, da Torino a Palermo, che non sia stata in quegli anni rilevata da centinaia di docenti e migliaia di studenti che hanno raccolto un materiale ancora oggi prezioso e, soprattutto, hanno radicato nelle università un'attitudine alla lettura delle città la cui eco è, malgrado tutto, ancora presente. A distanza di decenni da quella stagione dovremo dire che le analisi non sono state aggiornate e anche l'attitudine analitica resiste a fatica. Le città, nel frattempo, sono cambiate profondamente anche sotto l'azione di fenomeni nuovi come il turismo di massa o l'immigrazione che stanno determinando cambiamenti epocali anche nella forma dei territori. Fenomeni non così evidenti a prima vista se consideriamo, ad esempio, come molte città d'arte appaiano sempre più restaurate negli aspetti esterni, ma in realtà radicalmente trasformate dietro le facciate. Si tratterebbe di avere una valutazione reale di tutto ciò, nel momento in cui altri fenomeni come il cambiamento climatico stanno determinando altri stravolgimenti, così da sostituire ai luoghi comuni che sembrano dominare le riflessioni su questi temi conoscenze fondate su letture rigorose e aggiornate. E così come non conosciamo più i centri stravolti dal turismo, stentiamo a capire ciò che avviene nelle periferie, che rispetto al modello che ha generato il loro nome sono radicalmente mutate e non solo negli aspetti sociali. Se questo ritardo di conoscenza è reale, come io credo sia, allora il ruolo di una scuola di architettura deve essere quello di annullarlo rimettendo in atto un processo analitico che si basi sul punto di vista dell'architetto che è sempre propedeutico a un progetto. Magari non nelle modalità cui pensavano Rossi e la Tendenza storica, e cioè che la lettura debba sostanzialmente coincidere col progetto finale, ma nel senso di contribuire a produrre una conoscenza specifica che farebbe dell'architetto l'unica figura competente circa gli aspetti materiali delle città o del paesaggio.

Un ruolo di questo tipo basato sul rinnovamento dell'interazione tra ricerca sul territorio e pratica progettuale attribuirebbe ai

laboratori e ai giovani architetti che in essi vengono formati una competenza che oggi sembra assente e potrebbe in parte contrastare quella discesa verso l'inessenzialità che sembra essere la cifra più evidente del presente professionale.

Il ruolo attuale di un professore di architettura potrebbe essere proprio quello di rimettere insieme, aggiornandole, due componenti fondamentali del processo architettonico: quella progettuale e quella analitica, legata alla comprensione del tempo presente nei suoi aspetti fisici. Ciò che oggi serve agli architetti è una rieducazione dello sguardo: imparare a guardare per descrivere e comprendere, perché anche l'azione del modificare risulta proficua.

Come sempre, però, la cosa più importante per una scuola di architettura, e quindi per un docente che vi insegna, è contribuire a far crescere la passione per quest'arte nei giovani che le si accostano, cosa non facile dal momento che molto spesso ci si iscrive ad Architettura sulla base di vaghissime informazioni o un po' per caso. E anche il far appassionare richiede aggiornamenti, non essendo sufficiente il solo ruolo dei modelli, e soprattutto comporta far crescere negli studenti, insieme al sapere, un'idea di responsabilità personale e di necessità sociale del proprio lavoro dentro condizioni di cambiamento epocale come quelle attuali che richiederebbe una presenza ben più forte dell'architettura nella società contemporanea.

Come ho già detto, credo che una parte fondamentale della formazione dell'architetto si sviluppi dopo gli anni di università e dentro la pratica diretta del mestiere, il percorso universitario deve trasmettere soprattutto un metodo, la capacità di lettura, il senso di responsabilità rispetto ai luoghi, e all'epoca, e una cultura specifica oltre ai primi rudimenti dell'azione progettuale.

AV Per concludere mi interessava concentrare l'attenzione, sempre partendo dal suo libro, rispetto all'italianità del *mestiere* dell'architetto, un termine che risuona continuamente. Anche quando lei parla della Scuola, del mondo accademico, c'è questa intenzione di considerare il lavoro dell'architetto come un mestiere. Da questo punto di vista, il laboratorio di progettazione può essere considerato come "luogo chiave" della sperimentazione progettuale, in grado di confrontarsi con le sfide del mondo contemporaneo?

AF Basterebbe rispondere sì, sono d'accordo! Ma per rifarsi ancora al libro, credo che oggi sia importante capire se nella nostra eredità storica siano presenti materiali che possano tornare universalmente utili in questo tempo di grandi cambiamenti in cui non è più possibile continuare a essere ciò che si era perché questo porterebbe inesorabilmente alla sparizione per esaurimento di un mestiere.

Come in parte già dicevo, la questione fondamentale è un rafforzamento culturale della figura dell'architetto che lo riporti a svolgere un ruolo intellettuale come in tempi migliori è successo. Ricordo che si deve probabilmente all'Alberti l'invenzione di questo ruolo un po' anomalo – prima di lui gli architetti erano poco più che semplici costruttori: Alberti inventa un altro modo d'essere che lo porta ad allargare lo sguardo e a fondare un ruolo prima assente nella società del suo tempo e svolge il suo magistero in un tempo di passaggio come era il Rinascimento. Dopo di lui ci sono stati alcuni altri momenti, come gli anni Sessanta del Novecento, in cui l'architettura italiana ha influito nel mondo anche per le sue idee e non solo per i suoi progetti e anche questo è avvenuto in un'epoca di passaggio. Non a caso il potenziamento di ruolo avviene in momenti storici di questo tipo ed è indubbio che oggi ci troviamo in uno di questi.

Personalmente credo che esistano le premesse perché questo "salto" avvenga, grazie a una formazione che, pur tra molte carenze, ha dato fiato negli ultimi decenni alla ricerca, fornendo nuovi materiali alla didattica, attribuendole una base più rigorosa e meno arbitraria che in passato e, dal punto di vista della professione, al mantenimento di una buona qualità media. Ma, credo sia sempre meglio considerare ogni tipo di formazione, universitaria e non, con un certo distacco perché in nessun modo, anche se rinnovata, può essere, a mio avviso, pensata o proposta, come esaustiva se non si vuole correre il rischio di esporre chi si forma a grosse delusioni.

E, lo ripeto ancora una volta, il punto di vista specifico degli architetti è la cosa più importante da ottenere in qualunque tipo di formazione che riguardi questo mestiere. Venendo da una educazione milanese, ottenuta avventurosamente in una facoltà il cui consiglio di facoltà era stato sospeso dal Ministero e gestita dagli studenti, so bene come sia essenziale formarsi delle idee di base anche in assenza di strutture. Di fatto quello che ho ricavato di prezioso da quell'esperienza è proprio un punto di vista che mi ha accompagnato per tutto il resto

di una formazione avvenuta prevalentemente, per i suoi aspetti pratici e culturali, al di fuori dall'università: un atteggiamento nei confronti del tempo in cui vivi, un senso largo e responsabile del tuo mestiere. E ciò è fondamentale per orientare anche eticamente ogni progetto e per non correre il rischio di pensare che, sul piano teorico, il mestiere dell'architetto sia sostituibile dal linguaggio della politica o della filosofia mentre ha una sua forte autonomia che proprio nel rapporto inestricabile con il progetto trova la sua specificità.

Note per una sistematica del progetto didattico

Pierre-Alain Croset in conversazione
con Jacopo Leveratto

Non è facile nel campo del progetto didattico per l'architettura trovare una persona con maggiori esperienze di Pierre-Alain Croset, soprattutto se si guarda alla varietà di queste esperienze. In termini di livello di progetto, naturalmente, visto che se ne è occupato da assistente, da docente e da visiting professor, oltre che da coordinatore di corso di studi e da preside. Ma anche in termini puramente geografici, dato che, nell'arco di quasi quarant'anni, ha ricoperto questi ruoli in moltissimi contesti diversi, non solo in Europa, ma anche negli Stati Uniti e in Cina. A tutto ciò, si deve poi aggiungere che Croset è uno dei rari docenti in questo campo che esplicita senza nessuna ambiguità il suo interesse per la pedagogia del progetto, sia dal punto di vista teorico, oggetto di diversi saggi, sia dal punto di vista pratico, come dimostrano le sue esperienze nel campo. Per questo, la conversazione che segue parte dalla riconsiderazione di questo insieme di conoscenze, in senso verticale e orizzontale, per provare ad arrivare a una valutazione sintetica di alcuni elementi essenziali per il progetto del laboratorio di progettazione, in termini sia di applicabilità sia di replicabilità.

JL Iniziamo dalla pedagogia. Nel suo testo scritto con Luigi Snozzi e Giorgio Peghin sull'insegnamento dell'architettura¹, il termine appare con sorprendente frequenza. Soprattutto se paragonato ad altri saggi in questo campo che, generalmente, preferiscono il più neutro "didattica". Allo stesso tempo, però, sempre per tornare al testo, non è mai disgiunto dall'esplicitazione pratica del suo significato, anche con esempi molto concreti. Come se non fosse una teoria espressa a priori, ma parte di un complesso di codipendenza fra queste due dimensioni.

PAC Mi interessa sempre molto parlare di pedagogia, credo sia molto importante interrogarsi sul tema. Non solo, però, dal punto di vista teorico, ma soprattutto a partire da come io stesso ho affrontato i problemi pratici che mi si sono posti, in questo campo, nelle diverse università in cui ho insegnato e rispetto al ruolo che al momento ricoprovo. In questo senso, tra le più importanti, per me, rimane l'esperienza fatta al Politecnico di Torino, quando, nel 2002, sono stato chiamato da Carlo Olmo, allora Preside della prima Facoltà di Architettura, con il mandato,

1 Pierre-Alain Croset, Giorgio Peghin, Luigi Snozzi, *Dialogo sull'insegnamento dell'architettura*, LetteraVentidue, Siracusa 2016.

per così dire, di “inventare” un modello per le nuove lauree specialistiche. Cosa che mi ha permesso di esplorare l'argomento secondo prospettive molto diverse.

JL Partiamo da questo, allora. Com'è iniziata questa esperienza? E quali erano le differenze con quanto sperimentato prima?

PAC Prima della chiamata a Torino ero stato professore ordinario e Direttore dell'Institut für Baukunst alla Technical University di Graz, dove ho insegnato cinque anni ed ero anche stato il Preside della Facoltà di Architettura. E prima ancora, per altri cinque anni dal 1985 al 1990, ero stato assistente all'EPFL di Losanna nella cattedra di Luigi Snozzi, con cui ho iniziato a pormi delle questioni pedagogiche che sarebbero state poi piuttosto centrali per il mio lavoro. Allora, infatti, Snozzi insegnava utilizzando come riferimento per gli studenti i suoi progetti e il suo metodo progettuale, secondo un modello, da un certo punto di vista, tipico dell'accademia. Mentre io, venendo dall'esperienza fatta con Vittorio Gregotti a «Casabella», avevo il compito non dichiarato di strutturare dei corsi teorici, che costruissero un legame tra l'insegnamento al tavolo da disegno e la teoria. Secondo un'idea di *Baukunst*, cioè, che avrei poi sperimentato pienamente a Graz, insegnando teoria, storia e progettazione insieme, ma che mi ha seguito anche nelle altre esperienze successive. Prima allo SCI-ARC Vico Morcote, una piccola sede ticinese della scuola californiana, e poi alla Columbia University di New York, nel 1994, dove, parallelamente al Final Design Studio del Master in Architettura, tenevo il seminario di Comparative Critical Analysis of Built Form assieme a Kenneth Frampton.

A Torino, invece, la situazione era ben diversa, ed è questa la ragione della sua importanza. Un po' perché, a differenza delle mie esperienze precedenti, tutti i laboratori erano caratterizzati da un'offerta multidisciplinare. E un po' perché, nel 1999, il DM n. 509 aveva introdotto in Italia il modello caratterizzato dalla successione di due cicli di laurea, uno triennale e uno specialistico, e il Politecnico, malgrado la scissione tra le due Facoltà di Architettura, era stata una delle prime scuole a metterla in atto. Per cui, se da un lato avevo il compito di “inventare” l'offerta formativa magistrale, dall'altro avevo il compito di concludere un ciclo, quello del triennio, già formalizzato da Aimaro Isola secondo un modello che non poteva essere più distante dalle mie idee, oltre che pedagogicamente sbagliato, se visto a posteriori.

Questo modello, infatti, prevedeva di applicare ai laboratori del primo, del secondo e del terzo anno una specie di traduzione della legge Merloni in campo didattico, con lo sviluppo, rispettivamente, di un progetto preliminare, definitivo ed esecutivo nelle tre annualità, sempre riferito allo stesso contesto progettuale impostato il primo anno. Così, dovendo insegnare al terzo anno, avrei dovuto prendere in mano un progetto sviluppato con un altro professore l'anno prima, trovandomi nella difficile situazione di decidere se portarlo avanti indipendentemente dal contenuto, che avrei potuto contestare, o andare a cambiarlo stravolgendo il lavoro di un collega. Per cui, dopo averne parlato con il preside e i colleghi, ho deciso di affrontare il laboratorio del terzo anno, molto semplicemente, mantenendo l'area di progetto ma cambiandone il programma, così, non solo da risolvere il problema di lavorare su un tema definito da altri, ma anche da permettere gli studenti di sviluppare competenze diverse.

JL Per quanto riguarda la magistrale, invece?

PAC In questo senso, il vero problema riguardava il "cosa fare" per una laurea che, in quel momento prevedeva due corsi distinti. Uno più legato all'architettura urbana, seguito da Isola, e un altro, che avrei dovuto prendere in mano io, legato soprattutto ai processi costruttivi. Per cui, per definire il nuovo modello formativo, ho iniziato un lavoro sistematico di analisi dei migliori master della tradizione anglosassone, da cui mi sono accorto che il primo prerequisito di questo modello doveva essere quello di offrire agli studenti un'esperienza in discontinuità con la triennale, in termini sia di modalità sia di temi. Il che mi ha portato a proporre tre regole fondamentali, molto chiare in questo senso, che, all'epoca, rappresentavano delle radicali innovazioni nel panorama italiano. Quella, cioè, di porre un limite massimo di 30 studenti a laboratorio, dimezzando sostanzialmente la quota prevista di legge → 2, quella di far lavorare gli studenti individualmente invece che in gruppi di progetto, e quella, per me molto importante, di richiedere agli studenti, oltre che di frequentare corsi e laboratori, di scrivere dei saggi di ricerca, uno per anno. Il primo, di quattro crediti e senza erogazione di didattica, per ovvie ragioni di sostenibilità economica, pensato come un saggio

di ricerca storico-critico sul modello di quanto fatto con Frampton. E l'altro destinato a spingere lo studente, una volta scelta la tesi, a cercare un altro docente che lo aiutasse a fare un approfondimento di tipo tematico, se possibile di un'altra disciplina, per arricchire e guidare il lavoro di progetto finale.

A questo proposito, devo riconoscere che gran parte del merito di essere riusciti ad avere effettivamente 30 studenti per laboratorio deriva dal fatto che Carlo Olmo ha accettato questa sfida senza riserve, inserendo il numero programmato anche alla specialistica, per un totale di studenti molto inferiore rispetto a quello della triennale. Così come, in termini di contesto, è stato importantissimo per il mio ruolo di coordinatore il fatto che a Torino non ci fosse nessun tipo di automatismo nella scelta degli insegnanti e dei relativi accoppiamenti. Al contrario, avevamo introdotto l'idea di fare un bando che si rinnovava di anno in anno per coppie di docenti che dovevano avere già un programma. Poi c'era una commissione che sceglieva tra le proposte quelle che sembravano le più interessanti.

JL Tutto questo, per quanto riguarda il progetto dell'intero corso di studi, naturalmente. E per quanto riguarda, nello specifico, il laboratorio di progettazione?

PAC Per quanto riguarda il laboratorio di progettazione, invece, sapendo che il modello multidisciplinare era già stato sperimentato nel triennio, e che il dipartimento di Architettura e Design poteva contare su un gruppo molto forte di strutturisti, dovendo io occuparmi del corso di laurea legato alla costruzione, ho voluto proporre una cosa molto semplice. Quella, cioè, di portare anche le strutture e la fisica tecnica, oltre al restauro e alla tecnologia, dentro il laboratorio di progettazione, per provare a tematizzare l'identità di progetto con altre discipline anche meno avvezze a entrare in contatto con questa attività nelle prime fasi. Così, ogni singolo laboratorio avrebbe avuto, oltre alla composizione architettonica e urbana, quattro discipline diverse, una per ogni sezione, tra cui lo studente avrebbe potuto scegliere.

Rispetto a questo, però, bisogna sottolineare che non si trattava di una "guida" a ICAR/14, né tantomeno di una "integrazione" di altre discipline, parola che io e i miei colleghi ci siamo sempre rifiutati di usare. Perché in totale per ogni laboratorio dovevano esserci 6 crediti di ICAR/14 più 6 crediti dell'altra disciplina, con altri 4 crediti liberi, a

formare un monte di 16 crediti a sezione. Secondo il principio che la progettazione non si identificava solo con la composizione, ma doveva rappresentare il riflesso di un mondo professionale che è, di per sé, complesso. Per cui, se devo fare un progetto in cui le strutture sono importanti, lavoro fin dal primo schizzo con lo strutturista. Così come, se devo fare un progetto dove il tema dell'energia è importante, lavoro con un impiantista fin dall'inizio, invece di chiamarlo alla fine per fare l'ingegnerizzazione del progetto. E anche i crediti liberi seguivano la stessa logica, essendo legati al tema specifico con cui, anno per anno, il singolo docente definiva il suo laboratorio, soprattutto in termini di applicazioni pratiche.

Ci tengo molto a sottolineare questo aspetto, perché la cosa che ritengo più importante è quella di essere riuscito a promuovere l'idea di un laboratorio di progettazione autenticamente multidisciplinare, in cui la composizione non è al centro del mondo. Il bravo progettista, infatti, per me deve sapere che non può progettare da solo. Non è tecnicamente possibile. Quindi che sia la fisica tecnica o la geografia, la sociologia o la tecnica delle costruzioni, per me ogni forma di apporto extradisciplinare deve avere un ruolo paritario nel laboratorio. Altrimenti l'idea stessa di laboratorio non ha senso, da questo punto di vista.

JL Tornando a livello di corso di studi, qual era il ruolo di un laboratorio così progettato in relazione agli altri insegnamenti? Intendo proprio in termini di programmazione e di calendario.

PAC Il suo ruolo era essenzialmente determinato da un principio di mobilità verticale, oltre a quello di mobilità orizzontale che avevo introdotto con la possibilità di seguire indifferentemente i corsi in italiano e quelli in inglese. Ho proposto, infatti, che non ci fosse effettivamente un primo anno e un secondo anno né alcun tipo di progressione in questo senso. Lo studente, cioè, nel biennio, doveva scegliere almeno tre unità di progetto, identificate con lettere A, B, C o D, liberamente e nell'ordine in cui voleva, mescolandosi fra il primo e il secondo anno. Poi, nel quarto semestre, per lo sviluppo della tesi da 30 crediti, si avevano due possibilità. Una era prendere uno dei tre progetti già svolti, indipendentemente dal fatto che fosse stato sviluppato nel primo, nel secondo o nel terzo semestre, e portarlo a termine in autonomia, parallelamente alla stesura del saggio di approfondimento. E l'altra era quella di fare una quarta unità di progetto, che diventava in questo caso opzionale,

dove lo studente poteva anche rifrequentare il laboratorio con lo stesso professore. Ovviamente con una maggiore autonomia, non dovendo fare l'esame, e quasi in posizione di assistente al laboratorio.

Un'altra questione su cui ho spinto molto, poi, era legata proprio al calendario e agli spazi di lavoro. Da un lato, infatti, grazie alla collaborazione con Olmo, ho ottenuto che una parte di locali che si erano appena liberati vicino al Castello del Valentino fossero riservati esclusivamente per i laboratori, per cui gli studenti potevano lasciare tutto lì, modelli compresi. E dall'altro ho introdotto il calendario diviso in due fasi: la prima di 10 settimane caratterizzata dall'alternanza fra i corsi disciplinari e i laboratori, con i laboratori che occupavano due giorni pieni, e la seconda di 4 settimane secondo il modello a charrette, senza corsi monografici, per cui lo studente finiva il progetto, facendo solo quello. Questo anche perché volevo che l'ultimo giorno del calendario fosse l'esame finale. Per cui anche gli altri docenti erano d'accordo sul fatto di comprimere il loro insegnamento, perché in cambio sapevano che nella stessa sessione d'esame lo studente aveva finito il progetto e aveva tutte le vacanze per fare gli altri esami senza avere l'incombenza di pensare ad altro.

JL Quello "infrastrutturale", relativo, cioè, ai tempi e agli spazi di lavoro, è un tema spesso sottostimato dal punto di vista pedagogico. Specialmente in Italia, dove esistono ovvi limiti di spazi e sembra addirittura irrealistico interrogarsi sul loro corretto dimensionamento.

PAC È un tema fondamentale, invece. Che assieme alla composizione e alla struttura del corpo docente dovrebbe costituire la base fondamentale di definizione del numero programmato di ingressi. È su questo che si fonda la vera sostenibilità di una scuola e, quindi, di un modello didattico. Anche perché il quadro generale in cui si situa la nostra offerta formativa, ormai, non è più solo di scala nazionale, ma internazionale, e se non si inizia a ragionare sul tema, il nostro modello rischia molto in questo senso.

A questo proposito, mi piace ricordare una delle più belle esperienze di design unit che ho fatto a Torino, e che riguardava proprio il tema degli spazi. A un certo punto, Carlo Olmo e il sindaco di Torino hanno iniziato a discutere un accordo di programma per il Palazzo delle Esposizioni di Pier Luigi Nervi, affinché questi fosse dato in uso al Politecnico come sede della Scuola di Architettura. Al che ho pensato

che avrei potuto provare a progettare la scuola insieme agli studenti. Abbiamo, quindi, costruito il programma del laboratorio in forma di un piccolo manifesto che provava a definire cosa dovesse essere la Scuola di Architettura. E uno dei principi fondamentali riguardava il fatto che il primo giorno ogni studente dovesse ricevere un tavolo, una sedia e uno spazio che sarebbero stati a sua disposizione fino alla fine del percorso. In questo modo, abbiamo iniziato insieme un lavoro preciso di dimensionamento della futura scuola, proprio a partire dai metri quadrati totali destinati a ogni studente. E questo ci ha permesso di ottenere un numero complessivo di studenti, che per la scuola, almeno quella ideale che avevamo in mente, avrebbe costituito il numero programmato da garantire.

JL Questo è estremamente interessante perché inverte la logica di definizione dell'offerta. Non a partire dalla domanda, ma dalle effettive possibilità di soddisfarla. Come dire, un primo passo verso una scuola ideale, da un certo punto di vista. Se volessimo proseguire, poi, cos'altro elencherebbe fra le sue caratteristiche?

PAC Per quanto possa sembrare strano per il contesto italiano, al contrario di quanto invece accade in ambito internazionale, ritengo sarebbe necessario introdurre un corso preparatorio di base, il cui superamento rappresenti un vincolo per l'ammissione alla laurea vera e propria. Un anno di iniziazione, cioè, dedicato esclusivamente a esercizi progettuali, disegno, storia e critica, attraverso cui gli studenti possono acquisire gli strumenti per cominciare a studiare architettura. Oggi, infatti, arrivano a frequentare le nostre università studenti non solo con formazioni molto diverse in termini di istruzione secondaria, ma provenienti anche da contesti culturali o geografici molto differenti fra loro. E a tutti loro dobbiamo trasmettere quel principio fondamentale che riguarda l'aspetto multidimensionale dell'architetto, che non può essere esaurito in breve tempo. Per questo ritengo importante l'istituzione di un anno di corso preliminare. Un po' come nel modello svizzero o in quello inglese, per cui, per essere ammessi alla laurea specialistica bisogna aver fatto un anno di tirocinio. Ma anche come in moltissimi altri casi internazionali in cui la laurea è a ciclo unico e la scuola superiore finisce un anno prima, in cui il primo anno è solo ed esclusivamente dedicato a portare sullo stesso livello le competenze di ognuno.

JL Rispetto a questo, partendo proprio dal tema della formazione di base, possiamo iniziare ad approfondire una serie di questioni pedagogiche che emergono da questa visione complessa che, fino ad adesso, abbiamo considerato applicata. Iniziamo da questo tema specifico.

PAC Il tema della formazione di base per me è cruciale. Tanto che, a tal proposito, ho pensato da tempo di usare la parola “iniziazione”, quasi in senso rituale. Quello che faccio ancora al primo anno, rispetto a questo tema, è una parziale ripetizione di un corso sperimentale di grandissimo successo fatto a Torino con gli storici. Era stato fatto come riforma della riforma, per così dire, dopo che il modello “Merloni” era andato in crisi. Come principio avevo infatti introdotto che la storia entrasse fin dal primo anno nel laboratorio, per me un fatto fondamentale. Si trattava, quindi, di un laboratorio a pari crediti intitolato *Storia e progetto*. E nel mio caso, assieme a Edoardo Piccoli, lo avevo strutturato come una piccola storia dell’abitazione, con un programma molto semplice. Ogni settimana facevamo una o più lezioni su un tema specifico, come, per esempio, l’origine dell’architettura, la casa greca, o quella su lotto gotico. E a ogni lezione corrispondeva un esercizio, che gli studenti dovevano svolgere individualmente nell’arco di una settimana. La capanna, per esempio, la casa a patio o la casa collettiva con la doppia distribuzione. Insomma, tutta una serie di cose che tenevano insieme storia, critica e progettazione sotto forma di esercizio, attraverso cui gli studenti si misuravano ogni volta. Che è, poi, lo stesso sistema che adopero ancora oggi a Milano, assieme, però, a un docente di disegno, lavorando maggiormente sulla tridimensionalità del manufatto architettonico. Ma sempre nel rispetto di alcuni principi essenziali, che per me sono la definizione di regole molto semplici, una certa libertà di interpretazione e la valutazione individuale dei risultati.

JL È la seconda volta che emerge la questione della valutazione individuale. Perché è così importante? Non crede che, essendo la progettazione un’attività essenzialmente di gruppo, sarebbe maggiormente formativo insegnare agli studenti a gestire questo tipo di relazione facendoli lavorare insieme?

PAC Quella sulle valutazioni individuali è sempre una questione molto delicata. E dipende, ovviamente, sia dal tipo di laboratorio sia dall’anno di corso. Anche nella magistrale, però, faccio sempre in

modo che gli studenti possano avere almeno una parte del progetto sviluppata individualmente. Questo perché credo sia molto importante responsabilizzare gli studenti, e far capire loro che essere architetti è un ruolo, anche sociale e politico, legato a quello della disciplina. Come sappiamo, infatti, l'architettura insieme alla medicina è l'unica professione protetta in Europa, proprio per la responsabilità che comporta. Per questa ragione, penso che sia molto importante che gli studenti capiscano sin da subito quanto sia essenziale essere capaci, per così dire, di camminare da soli. Pur nella consapevolezza che, per molti di loro, questa esperienza individuale può essere uno shock. Ma anche in quella che è comunque fondamentale obbligarli a prendersi il rischio di fare un progetto, accettandone i risultati e gli inevitabili fallimenti.

JL Responsabilizzazione e crescita personale sembrano essenziali per questo approccio pedagogico. Cos'altro risponde a questi criteri nella sua idea di didattica?

PAC Per esempio, l'uso a posteriori e non a priori dei riferimenti progettuali, per cui, però, devo spiegare meglio come funziona il laboratorio. Al primo anno, per esempio, con due semestri a disposizione, per le prime sette settimane, gli studenti fanno una serie di esercizi individuali, per cui non esistono vere e proprie revisioni, ma solo discussioni collettive. Fatto questo, l'ultimo esercizio è di analisi e riguarda il progetto da sviluppare nel secondo semestre. Per cui, nel caso in cui questo si riferisca a una casa doppia su un lotto urbano, faccio analizzare, per ogni gruppo, altrettanti esempi simili, di modo che abbiano l'opportunità di analizzare la distribuzione e alcuni principi organizzativi. Su questo, però, sono piuttosto chiaro, e spiego sin da subito che quella non sarà la casa alla quale si dovranno ispirare per fare il loro progetto, ma che deve servire per capirne la logica. Perché dopo, quando iniziano il progetto, li faccio di nuovo tornare indietro chiedendo loro di sperimentare in modo assolutamente libero con piccoli plastici, affinché si accorgano autonomamente delle potenzialità di sviluppo di alcune soluzioni volumetriche e cerchino solo in seguito i riferimenti più adatti a supportarle. In questo modo, l'uso dei riferimenti diventa davvero interessante, perché non si presta a un principio di imitazione ma di conferma di un certo ragionamento.

Il discorso, cioè, è un po' quello di elaborare delle prime idee totalmente svincolate dai riferimenti progettuali, per poi andare a verificare solo in seguito la rispondenza di questa sperimentazione con un

determinato repertorio tipologico. Tenendo conto, però, che la prima idea non può mai essere deduttiva, in quanto il primo obiettivo di ogni insegnamento deve essere quello di spingere gli studenti ad avere fiducia in sé stessi, anche a costo di togliere loro ogni sicurezza. Questo perché devono capire che la progettazione è molto difficile e che, quindi, il dubbio è parte fondamentale del progettare. Per cui, dal punto di vista pedagogico, la mancanza di un riferimento progettuale diretto, da replicare per via imitativa, e la conseguente messa in crisi del progetto che da questa deriva servono soltanto a far prendere agli studenti fiducia in sé stessi. Così come tutto il processo di discussione e, per così dire, di decostruzione del progetto che prende forma durante le revisioni serve a consolidare la loro consapevolezza su alcuni punti fermi, di cui diventano certi critica dopo critica.

JL Quasi l'opposto di quanto viene promosso, oggi, attraverso vari manifesti di pedagogia post-critica³, che propongo la moltiplicazione di modelli affermativi al posto di un'analisi profonda delle ragioni di determinati fenomeni. Vede qualche contrasto in questo senso?

PAC Non c'è dubbio che uno dei temi di fondo, in questo campo, sia quello che riguarda il rapporto tra una certa forma di dogmatismo, la libertà di pensiero e, soprattutto, la libertà di sperimentazione. Ma anche se io spingo molto gli studenti a sperimentare in piena libertà, non si tratta di quel tipo di *laissez-faire* che risponde a un modello iper-liberale. Bisogna sempre far capire agli studenti quali sono le priorità, insegnando quali sono i valori più importanti, ognuno secondo la propria impostazione e la propria idea di architettura. Per me, per esempio, è molto importante la spazialità interna di un edificio, piuttosto che il suo aspetto esteriore, mentre per Snozzi, con cui ho lavorato tanti anni, era il rapporto con il luogo o, meglio, il tipo di inserimento architettonico, a essere determinante. Ma è proprio la complessità del progetto architettonico che ci permette di stabilire le nostre priorità, decidendo quali cose siano più importanti di altre.

Sul tema della moltiplicazione dei modelli, poi, mi preoccupa molto che questo coincida con un momento storico segnato

3 Naomi Hodgson, Joris Vlieghe, Piotr Zamojski, *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, punctum books, 2017.

dall'iperconsumo dell'immagine. Forse proprio perché sono sempre stato interessato al tema dello spazio che viene vissuto ed esperito con il corpo, e alla dimensione tattile dell'architettura che, in certo senso, va oltre il visuale. Ma anche a quella narrativa che consente di parlare dello spazio attraverso l'esperienza del percorso, il racconto temporale e l'esperienza diretta che, ugualmente, va oltre il principio delle immagini → 4. In ogni caso, credo che oggi sia più che mai necessario dire sempre agli studenti di stare estremamente attenti al consumo delle immagini, chiedendo loro «cosa volete far vedere?». Perché personalmente a me interessa molto di più la loro capacità di immaginazione che l'immagine in sé, esattamente come mi interessa più il fatto che comprendano l'aspetto primordiale dello spazio. Per questo insisto molto sui plastici, invece che sulle immagini, perché imparino a ragionare su quelli ritengo siano i valori fondamentali dell'architettura.

JL Per chiudere, a proposito di alcune tendenze pedagogiche contemporanee, vorrei toccare il tema della professionalizzazione. E, soprattutto, di come il ruolo del professionista riflessivo, che insegna a partire dalla propria esperienza progettuale, sia sempre più spesso messo in dubbio, nel quadro di una pedagogia sistematica che eviti qualsiasi forma di dogmatismo.

PAC Su questo tema, anche se so di rappresentare una posizione ormai minoritaria, devo dire che vedo la crisi di questo modello di insegnamento come qualcosa di molto negativo. Anche se, da un certo punto di vista, non del tutto ingiustificata. Questo perché, negli ultimi anni, soprattutto grazie all'apertura internazionale del sistema universitario globale, si è creato per questa figura professionale un certo tipo di mercato accademico, alimentato anche da mostre e riviste, che è del tutto autoreferenziale. E in cui l'insegnamento che i professionisti offrono non ha niente a che fare con la propria pratica, ma con una sperimentazione, in un certo senso, schizofrenica il cui ultimo fine è la realizzazione di un prodotto fotogenico, al di là del contenuto. Mostra dopo mostra, final critic dopo final critic, pubblicazione dopo pubblicazione, all'interno di un circuito internazionale che vede indifferenziatamente replicato questo format

4 Cfr. Pierre-Alain Croset, *The Narration of Architecture*, in Beatriz Colomina, Joan Ockman, a cura di, *Architectureproduction*, in «Revisions», n. 2, Princeton Architectural Press, New York 1988, pp. 200-211.

a Londra come a Mendrisio. È come, cioè, se il ruolo del professionista nella scuola non fosse più quello di contaminare la teoria con la realtà, ma quello di permettere all'università di inserirsi all'interno di questo mercato globale, attraverso una specie di autopromozione capillare.

E la cosa che io ritengo drammatica è che su questo non c'è un vero dibattito. Mentre penso vada ripensato totalmente il rapporto tra professione e formazione accademica, e, in questo senso, proprio il ruolo delle scuole. Nel senso che dobbiamo provare a capire a cosa serve una scuola nel suo rapporto critico con la professione e, quindi, quale sia il vero obiettivo della formazione in questo campo. Una buona scuola di architettura dovrebbe idealmente far nascere e crescere negli studenti una profonda e autentica passione per l'architettura, ma dobbiamo anche ricordare che non tutti i laureati diventeranno necessariamente architetti di professione. Perché siamo ancora troppo legati all'idea di immaginare gli studenti come futuri titolari di uno studio, quando in realtà dovremmo pensare che quella in cui lavoriamo non è una scuola di architetti, ma di architettura, con tutto ciò che in termini di opportunità professionali questo comporta. Oggi, quindi, è più importante che mai ragionare sul ruolo dei professionisti all'interno dell'università, oltre che delle competenze che possono portare. Ma bisogna farlo con un'autorevolezza che sia capace di mettere in discussione il modello che sembra essersi ormai affermato, per cercare nuovamente quella contaminazione con la realtà a cui accennavo prima.

Coerenza e ruolo del laboratorio di progettazione

Domenico Chizzoniti

Come premessa è necessario chiarire alcune questioni riguardo al rapporto tra gli attori principali che ruotano intorno alla formulazione dei laboratori didattici, come i corsi di studio, i dipartimenti e le scuole. La recente, e forse ormai esausta, riforma Gelmini avrebbe inteso, tra le altre cose, il superamento della stagione della sperimentazione dei dipartimenti promossa dall'art. 10 della legge 21 febbraio 1980 n. 28, e i problemi organizzativi cui la stessa avrebbe dato luogo, esprimendo, sin dalla relazione governativa al disegno di legge questo indirizzo: «Al fine di eliminare duplicati di organi e snellire i processi decisionali, nonché integrare maggiormente la gestione della didattica e della ricerca, si prevede una riorganizzazione dell'articolazione interna degli atenei e in particolare: l'attribuzione al dipartimento sia delle funzioni relative alla ricerca scientifica sia di quelle didattiche e formative, attualmente svolte dalla facoltà; la riorganizzazione dei dipartimenti articolata secondo le dimensioni dell'ateneo [...]; la possibilità di istituire strutture di raccordo fra i dipartimenti, denominate facoltà o scuole, con un organo deliberante composto dai direttori di dipartimento [...] compito di coordinare e razionalizzare le attività didattiche, gestire i servizi comuni [...]»¹.

Di fatto, questo presupposto, pur nelle varianti che i diversi atenei si sono date attraverso specifici statuti e regolamenti interni, si è tradotto concretamente nell'attribuzione completa delle funzioni della ricerca scientifica e delle attività didattiche e formative ai dipartimenti, oltre a quelle rivolte all'esterno a esse correlate o accessorie. A questi sono anche attribuite le strutture di raccordo comunque denominate, organi eventuali di secondo livello, senza competenze finali, e le funzioni di coordinamento e razionalizzazione delle attività didattiche, compresa la proposta di attivazione o soppressione di corsi di studio e la gestione di servizi comuni. Questo salto di qualità risulta problematico se si aggiunge il fatto che, nella ratio del provvedimento, sempre al dipartimento dovrebbero potenzialmente essere assegnate le risorse amministrative e strumentali, tradizionalmente in dotazione alle scuole, per l'espletamento delle attività didattiche, nonché l'utilizzo in piena autonomia o responsabilità di un proprio budget di spesa.

1 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Disegno di legge in materia di organizzazione e qualità del sistema universitario, di personale accademico e di diritto allo studio*, 2010.

La storia recente ha mostrato come, nello specifico caso delle esperienze didattiche più autenticamente originali nel campo dell'architettura, ciò che connota il carattere, la motivazione, la specificità e tutte le peculiari tipicità di una didattica sperimentale, sono identificate semplicemente con una scuola, non con un dipartimento e tantomeno con un corso di studi.

D'altra parte, seppur nelle contromisure adottate dai singoli atenei che di fronte a un corso di studio non attribuibile a un singolo dipartimento, caso frequente per alcune lauree triennali trasversalmente distribuite tra disparati settori disciplinari, le università hanno strutturato modelli di co-titolarità dell'offerta didattica, la cui gestione concreta è stata affidata, organizzata e razionalizzata dalla struttura di secondo livello, con compiti più o meno incisivi di coordinamento didattico.

Questo rappresenta, sintetizzando schematicamente, il dato di fondo sul quale oggi si muovono gli attori che intervengono nella definizione dei percorsi didattici.

Preme, allora, non tanto tentare di analizzare alcune tecnicità riferite all'organizzazione e le possibili versatilità dell'impianto didattico di un corso, quanto piuttosto cercare di cogliere la specificità della formula laboratoriale per gli studi di architettura come un'opportunità che possa restituire anche parzialmente un ruolo centrale, in questa congerie di contraddizioni normative, agli studi e alla ricerca scientifica nel particolare campo degli studi dell'architettura.

Pertanto, sarebbe anche opportuno fare alcune precisazioni circa il fatto che in generale, nella stragrande maggioranza dei casi, non vi siano scuole o dipartimenti e, quindi, corsi di studi che abbiano funzionalità, obiettivi e propositi formativi e di ricerca analoghi tra loro. In particolare, se stringessimo il campo alle questioni relative all'interesse sulla progettazione dell'architettura la cosa diventa ancora più specifica rispetto a scuole, tradizioni di lavoro e organizzazione statutaria di atenei e dipartimenti, ognuno dei quali è in possesso di uno specifico regolamento sul quale far leva anche per l'organizzazione delle attività didattiche.

In linea generale, dunque, è possibile solo tentare di tracciare alcuni tratti che potenzialmente potrebbero accomunare il ruolo del laboratorio nella più ampia offerta didattica sul progetto.

Una prima questione riguarda la ricerca delle competenze chiave, che non sono riferibili a delle semplici abilità, più note come

skills, quanto piuttosto alla messa in campo di autonome capacità da sviluppare, appunto, in un contesto didattico sperimentale sul progetto di architettura. Queste attitudini esplorate sotto forma di acquisizione reciproca di conoscenza, adeguate allo specifico contesto di lavoro, sarebbero in grado di mettere sullo stesso piano operativo il lavoro dei docenti e quello degli studenti, come spazio di confronto critico indispensabile per ogni soggetto legato all'apprendimento in una comunità scientifica operante e basata sull'apprendimento.

La questione credo sia centrale se riuscissimo a intendere in un minimo comune denominatore di programmazione del lavoro non tanto il potenziamento dell'insieme delle abilità e competenze possedute da un singolo individuo, quanto la messa a punto di un adeguato e pertinente processo di acquisizione attraverso la pratica e l'esperienza diretta sul campo.

Ora, se è vero che le competenze chiave per l'apprendimento permanente sono una combinazione di conoscenze, abilità e, soprattutto, attitudini appropriate al contesto specifico di lavoro sul progetto, occorrerebbe poter generare un campo comune di sperimentazione dove alcune misure legate all'apprendimento possano assicurare una formazione fondata sull'assimilazione di conoscenze di un patrimonio comune, attraverso, per esempio, l'apprendimento dell'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a una specifica questione tematica o a un problema più generale.

Si tratterebbe, in altri termini, di rendere versatile e adattare il proprio modello d'azione educativa ad alcuni vincoli che le diverse sovrastrutture, prevalentemente dipartimenti e scuole, si danno: dalla misura conforme dell'impegno didattico, lato studente e lato docente, al fattore minimo comune di caratterizzazione dei laboratori rispetto alle discipline prevalenti di progetto; dalla estensione in termini di durata dell'esperienza, intensiva, semestrale o annuale, alla complessità progressiva dei temi e delle questioni introdotte in fase progettuale, fino all'accertamento più condiviso possibile delle modalità operative di lavoro. Questo proposito, lungi dal designare alcun intento omologante, ammetterebbe viceversa il riconoscimento reciproco di un punto di vista sul soggetto della ricerca, promuovendo, quindi, non solo nuove e ulteriori modalità sperimentali di lavoro, autonome e indipendenti da caso a caso, o da scuola a scuola, e allo stesso tempo potenziando la contaminazione positiva delle esperienze e delle discipline, così da

favorire l'utilizzo o l'impiego di metodi di comparazione critica tali da accrescere la trasmissibilità dei contenuti su più livelli cognitivi.

Una seconda questione è relativa alla numerosità dei laboratori. Se lo standard europeo consente di poter definire una soglia massima di frequentanti, compatibile con un'esperienza di lavoro complessa e di conseguenza con attese formative consistenti, l'esperienza della formazione laboratoriale in Italia mostra una notevole disomogeneità. Anche qui occorrerebbe poter immaginare alcuni obiettivi per un minimo comun denominatore che le diverse scuole e atenei potrebbero offrire a fronte di alcuni vincoli interni, come il budget per la didattica, gli ordinamenti o la caratterizzazione dei corsi di studio, fra gli altri. Vincoli che, se condivisi nelle linee essenziali, potrebbero virtualmente riuscire a produrre risultati confrontabili e misurabili almeno sul piano metodologico, e quindi passibili di contromisure comuni per potenziare il rendimento generale e renderlo più incisivo e coerente agli obiettivi formativi. Pertanto, definire una numerosità, oltre che una durata e un impegno plausibili all'interno delle diverse formule laboratoriali, è doveroso non solo per la qualità didattica e per l'efficacia pedagogica, ma soprattutto per fissare una modalità di sperimentazione accordata e commensurabile tra le diverse e specifiche esigenze, passibili di un confronto diretto e di una eventuale messa a punto che, caso per caso, riconosce e definisce azioni di miglioramento condivise e partecipate. È la stessa caratterizzazione della formula didattica laboratoriale che, per un progetto didattico fondato su un principio relazionale, obbliga la funzione docente a dispiegarsi non in virtù del ruolo e del valore dei dati trasmessi, ma in relazione alla gestione delle conoscenze nel contesto di ricerca e di azione progettuale condivisa, auspicando uno schema congruente di autogenerazione delle condizioni di volontaria partecipazione all'apprendimento, non condizionata da scelte imposte e, pertanto, da un contesto di lavoro dove i risultati possano essere comparabili in un consesso più ampio del singolo corso di studi. In questo caso, sarebbe possibile verificare come la struttura del laboratorio e l'azione prevista, in termini di durata, tempi e numerosità, possano combinarsi nella scelta operativa di investigare metodo e obiettivi da porre continuamente in discussione a partire da ciò che si è già preventivamente compiuto, provato, valutato o autovalutato.

Una terza questione riguarda più propriamente il rapporto tra didattica laboratoriale e didattica frontale all'interno di un corso di studi.

Mentre è possibile riconoscere una potenzialità ancora non del tutto espressa rispetto a quella laboratoriale, la didattica frontale nel corso della sua lunga tradizione ha palesato alcuni limiti e vincoli, per esempio nel rapporto tra docente e gruppo studenti, diventando prevalentemente un percorso univoco e senza scambi. Fintanto che resiste una scuola pubblica, salvo i casi di università private, e auspicabilmente una formazione di massa, l'interazione individuale è condizione necessaria per valutare anche quella dell'intero gruppo di studenti, la cui efficacia è inversamente proporzionale alla numerosità del gruppo. Nella didattica laboratoriale, l'osservazione dei fenomeni valutativi e di apprendimento non solo va in direzione di una formazione partecipata e assistita, in cui il singolo e il gruppo di lavoro costituiscono elementi paritetici, ma consente anche di individuare fasi di crescita e scambio tra gruppo e individuo che lo compone, in virtù di specifiche interazioni possibili, appunto, solo in laboratorio e non in una didattica unicamente frontale. Allora risulterebbe necessario valutare, sempre caso per caso, l'apporto necessario di entrambe le esperienze che tuttavia, nelle attuali condizioni e disponibilità di risorse investite nella formazione universitaria italiana, farebbero prevalere una propensione per la didattica frontale, perché meno onerosa e piuttosto redditizia, a discapito di quella laboratoriale, certamente più incisiva e vantaggiosa pedagogicamente, ma apparentemente meno conveniente per le risorse investite. In questo quadro la compresenza necessaria e quasi obbligata di attività frontali e laboratoriali imporrebbe uno specifico mandato agli insegnamenti teorici, più estensivi e con una numerosità consistente di studenti. Così che l'obiettivo non è quanto il docente incaricato dovrebbe infondere in ordine alle discipline teoriche, ma in che modo esse possono interagire per costruire la competenza necessaria nell'allievo e in che modo esse possono cercare di riempire lo spazio tra il mondo dei problemi vissuti, reali e concreti e quello della riflessione teorica. Perciò, il laboratorio è soprattutto un luogo di costruzione della conoscenza in cui i contenuti e le procedure proposte non si stratificano rispetto alle conoscenze già possedute, ma interagiscono con queste ammettendo una loro ristrutturazione attraverso nuovi e più ricchi modi di connessione e di organizzazione. Per questo, il laboratorio è anche un luogo dove si realizza la meta-cognizione: perché il laboratorio didattico mira a un processo di apprendimento che non incide solamente sulle abilità di base o acquisite, ma anche sulle modalità della loro comprensione

e utilizzazione. Infatti, l'approccio metacognitivo è una modalità di intervento polivalente e trasversale all'interno del processo di apprendimento, che trova il miglior terreno di sviluppo proprio nell'approccio cooperativo e di lavoro collettivo, innovativo e sperimentale di insegnamento e apprendimento, fondato sulle interazioni fra tutti gli attori del processo didattico. Per questo motivo l'attenzione a una programmazione che misuri contributi teorici e attività laboratoriali sta all'interno di una volontà che scuole e dipartimenti dovrebbero esplicitare preventivamente nel proprio progetto culturale, scientifico e strategico.

Infine, un'ultima possibile questione, tra le molte altre che potrebbero essere sollevate, riguarda il necessario tasso di interdisciplinarietà dell'insegnamento laboratoriale che pone gli obiettivi non sempre allineati, per esempio, alla propensione dipartimentale di strutturarsi intorno a gruppi tematici distinti, prevalentemente di tre o quattro settori disciplinari, per collocarsi nel "mercato della ricerca" con una netta caratterizzazione tematica.

Pertanto, dichiarare gli obiettivi formativi che s'intende perseguire e incrociarli con quelli generali e specifici di apprendimento delle diverse discipline che concorrono alla formazione del mix didattico laboratoriale è un utile primo passo verso la precisazione delle strategie, delle metodologie e delle analisi progettuali che s'intende schierare nella combinazione interdisciplinare della specifica unità didattica. Così che i veri obiettivi della copresenza disciplinare, in un'ottica di potenziamento, sviluppo o consolidamento di competenze sono forme integrate di azione e ricerca che si muovono tra condivisione di programmi pedagogici comuni, fattivi e collaboranti nel realizzare una prospettiva coerente di lavoro che integri competenze e conoscenze diverse, nel miglior coinvolgimento possibile, sia emotivo sia partecipativo. Naturalmente, anche all'interno di una collaborazione continua tra docenti e studenti con diversi livelli di responsabilità, il differente ruolo del singolo docente ricercatore di una disciplina caratterizzante non dovrebbe figurare affatto un primato da rivendicare rispetto agli altri, né tanto meno invocare la pretesa di un ruolo egemonico, antitetico allo spirito partecipativo che i singoli componenti dell'unità didattica si darebbero.

Risulterebbe molto più efficace un'azione collaborativa e condivisa, attuata mettendo in gioco le dinamiche proprie dell'impostazione critica ed epistemologica adottata e delle scelte di ruolo previste dalla

disposizione delle attività progettate, in uno scopo comune metodologicamente centrato sulla reciproca disponibilità dei docenti a ricoprire ruoli specifici, progettati e corrisposti a perseguire gli obiettivi comuni. Quindi, politiche incisive di arruolamento programmate rispetto a un'evoluzione didattica in piena trasformazione imporrebbero di costruire un ruolo e un profilo di docente in funzione del progetto didattico, assegnando i compiti o la docenza in funzione della reale partecipazione ad una attività sperimentale, come l'attività laboratoriale, altrimenti decisa da controversi indicatori prestazionali qual è il riconoscimento di discutibili credenziali scientifiche, che suona come un ossimoro poiché la collaborazione, per sua stessa definizione, si gestisce tra pari. D'altra parte, al peggio non c'è limite quando si intende progettare la didattica per competenze e valutarne la qualità secondo i canoni ANVUR →2, con il sistema AVA, di Autovalutazione, Valutazione e Accreditamento, che pone l'obiettivo di migliorare la qualità della didattica e della ricerca svolte negli Atenei, attraverso l'applicazione di un modello di AQ, Assicurazione della Qualità, con un altro pericoloso accostamento, poiché le due cose non possono andare insieme: l'una valuta o autovaluta gli apprendimenti, la pratica, la progettazione e la partecipazione ponendo traguardi sempre condivisibili e raggiungibili, mentre l'altra misura apprendimenti mirati.

Ripensare quindi il contributo disciplinare svincolato da ragioni performative legate alle singole esigenze di ricerca dipartimentale, piuttosto che integrarle e renderle condivise nella propensione laboratoriale alla sperimentazione concreta sul campo, significherebbe assumere quegli stessi modelli prestazionali e saperli rimodulare o modificare o variare. Questo rappresenta l'altro grande topos d'intervento, che richiede competenze adeguate soprattutto quando quei modelli risultano essere non funzionali alla formazione dello studente ma, nel migliore dei casi, semplicemente all'emancipazione dei risultati scientifici della ricerca messa in atto: è obbligo morale prima che progettuale di tutti docenti l'attitudine all'insegnamento come formula impegnativa primaria, e vero e proprio contratto educativo ed etico tra scuola e società.

La capacità di visione (generale) come necessario specialismo

Federica Visconti

Questo veloce contributo intende proporre qualche riflessione a valle di un'esperienza di un sessennio al coordinamento del corso di laurea triennale in Scienze dell'Architettura dell'Università "Federico II" di Napoli che ha attraversato la pandemia del 2020 e, nel 2023, al termine del secondo mandato, una modifica di ordinamento dopo quasi venti anni dalla istituzione del corso. Analogamente il lavoro svolto nella commissione didattica di ProArch, società scientifica nazionale dei docenti di Progettazione Architettonica, è stato utile al consolidamento di alcune mie posizioni sul tema dell'insegnamento dell'architettura.

Partirò con un'affermazione che so oggi rischiare di essere intesa come di retroguardia: il laboratorio di progettazione è e deve continuare a essere la "spina dorsale" degli studi di architettura. La metafora anatomica mi sembra particolarmente efficace laddove gli insegnamenti del settore ICAR/14, oggi CEAR-09/A, si dispongono verticalmente con continuità in tutte le annualità del corso di laurea che ho coordinato (per la verità, a Napoli, anche nei corsi in Architettura appartenenti alle classi L-17, LM-4 e LM-4 a ciclo unico, a eccezione di quello in Ingegneria edile-Architettura, e si tratta di una condizione nazionale, credo praticamente senza eccezioni). Neppure la recente riforma delle classi di laurea di cui ai decreti ministeriali n. 1648 e n. 1649, rispettivamente per le lauree e le lauree magistrali, del 2023, rischia di intaccare questo principio poiché le tanto auspiccate flessibilità e interdisciplinarietà, da realizzarsi attraverso lo strumento della riduzione dei vincoli relativi ai crediti da assegnare ai vari ambiti disciplinari, si scontrano, per fortuna, nel nostro caso con la necessità di mantenere la coerenza, nei corsi regolati dalle normative dell'Unione Europea, con quanto nelle citate norme contenuto. Il risultato è che, di fatto, salvo alcuni dettagli legati ad esempio agli equilibri interni al macro-settore della progettazione architettonica, le nuove tabelle siano in buona misura sovrapponibili alle precedenti.

Esiste però un problema che si potrebbe forse definire di "percezione", ma a ben guardare è più profondo. Il vincolo europeo sulla percentuale di didattica laboratoriale nei corsi di laurea finalizzati alla formazione dell'architetto ha spinto le università a risolvere la questione, nell'impossibilità di lavorare in maniera significativa sui posizionamenti dei settori scientifico-disciplinari, estendendo la modalità didattica del laboratorio a molte discipline che, in più, hanno nel tempo chiesto e per lo più ottenuto, nella titolazione di molti loro insegnamenti, l'introduzione

della parola progetto e di recente, nel passaggio ai GSD (gruppi scientifico disciplinari), non solo le declaratorie dei settori ma talvolta anche le loro denominazioni sono state modificate in tal senso. È il caso della Tecnologia dell'architettura, mutata in Progettazione tecnologica e ambientale dell'architettura, e del Disegno industriale, mutato in Design. Se nel secondo caso il problema è nell'ambiguità che la parola rischia di avere in un ambito internazionale, laddove non unanimemente sono codificate le traduzioni in inglese dei settori, nel primo, anche leggendo la declaratoria, sembra esserci una pericolosa sovrapposizione di competenze partendo da presupposti ontologici alternativi e forse addirittura inconciliabili. In questo quadro, non sorprende quindi che i giovani allievi non sempre siano in grado di orientarsi e comprendere le differenze.

Se questa è l'analisi, credo sia estremamente difficile fornire "ricette". In ogni scuola esistono tradizioni, equilibri e, perché no, anche posizioni di forza differenti che rendono più o meno possibile fare operazioni nella direzione di una chiarificazione del ruolo centrale della progettazione architettonica negli ordinamenti dei corsi di laurea in Architettura. Ciò che si è sperimentato a Napoli è stata l'istituzione di un coordinamento di tutti i laboratori ICAR/14 all'interno dei corsi di laurea del Dipartimento di Architettura per darsi temi comuni e promuovere iniziative condivise. All'interno del corso di studi triennale in Scienze dell'Architettura, in particolare, il coordinamento orizzontale ha dato interessanti risultati: per ciascuna delle tre annualità assumere un tema comune all'interno di quello ancor più generale dato dal coordinamento dipartimentale e mettere in condivisione lezioni, seminari, critiche intermedie e finali sino alla pubblicazione degli esiti, ha rappresentato una esperienza significativa per gli allievi ma anche per i docenti. Devo anche però dire che, a distanza di qualche anno, mi pare che mantenere questa "tensione" non sia facile. Un'altra questione riguarda invece il coordinamento verticale, che forse di più attiene alla progettazione del progetto didattico. Qui posso solo portare un'esperienza personale che mi ha visto, nella recente modifica di ordinamento del corso triennale, costruire convintamente un percorso senza grandi concessioni all'interdisciplinarietà, se non nel sesto semestre, laddove i laureandi nella classe L-17 dovrebbero aver raggiunto una certa maturità per gestirle e, soprattutto, potrebbero stare indirizzandosi verso la prosecuzione del loro percorso formativo in direzione non univoca, come la classe consente. In questo scenario, il coordinamento verticale diventa soprattutto

una questione di responsabilità dei docenti che dovrebbero sempre poter accogliere gli allievi dalla annualità precedente con un bagaglio di conoscenze, capacità di comprensione e capacità di applicarle, per dirla "alla Dublino", che sia adeguato ad affrontare un percorso a complessità crescente, delle successive esperienze progettuali.

Che sia venuto fuori il termine "complessità" mi consente, a questo punto, di aggiungere una riflessione più generale. Forse si tratta della *Grundfrage*. Quale pensiamo che sia il ruolo dell'architetto, cioè di colui che stiamo formando, nella società? Ecco io, parafrasando il titolo di un libro di Marco Biraghi, credo ancora che l'architetto debba essere innanzitutto un intellettuale e che, proprio di fronte alla complessità del nostro tempo, gli specialismi, che osservano la realtà in forma disgiuntiva, non siano la soluzione. Contro ogni tendenza a trasformare le università in scuole professionali, e con qualche motivata perplessità oltre che preoccupazione per quanto si sta da un po' discutendo a proposito delle lauree abilitanti, credo che il compito della università resti, parafrasando Edgar Morin, che a sua volta cita Montaigne, formare, piuttosto che «teste ben piene», «teste ben fatte» e quindi capaci di leggere la complessità e adattarsi alla velocità del cambiamento.

A questo punto, porrei una domanda: è sufficiente un buon progetto di corso di studio per raggiungere i nostri obiettivi? La chiusura non vuole essere pessimista, avendo io una salda fiducia nella istituzione universitaria che però, in questo momento, deve dimostrare la capacità di porsi un'interrogazione più profonda. La domanda potrebbe essere così formulata: le nostre scuole intendono formare architetti che rispondano alle richieste del mercato o figure ancora capaci di un'azione "politica" che non cada nel tranello di un iperrealismo constataivo della realtà? E ancora meno, e stavolta si tratta di un'affermazione, all'iperrealismo constataivo deve adattarsi la Scuola rispondendo a-criticamente alle richieste e svilendo in tal modo il ruolo e il senso, originario e profondo, della *universi cives*.

Non piace a molti la definizione di "architetto generalista". Ma la capacità di visione generale sui frammentati ambiti dell'architettura oggi appartiene alla nostra disciplina che infatti *cum-pone* ed è, in tal senso, il suo necessario, alla Scuola e al mondo, "specialismo".

Il progetto di un nuovo corso di laurea

Marella Santangelo

Progettare un corso di studi magistrale in architettura o, peggio, riprogettare un corso dopo circa 15 anni di attività è stata una sfida complessa, con l'ansia costante di dover fare meglio, di dover ottenere risultati nuovi e significativi che giustifichino l'enorme lavoro che richiede un cambio di ordinamento e, principalmente, con l'inquietudine di un nuovo progetto culturale e formativo. Per il nuovo corso di laurea magistrale in Architettura per Comunità, Territori e Ambiente del DIARC, abbiamo scelto di iniziare a delineare gli ambiti e i contesti entro i quali può operare un architetto oggi, oltre i tradizionali campi d'azione, soffermandoci con cura sul presente, sui mutamenti sociali e culturali in atto, sull'uomo e sull'ambiente; dopo innumerevoli ore di riflessione, scambio e discussione è apparso quasi inderogabile soffermarci su condizioni e contesti di emergenza.

Da molti anni si studiano i fenomeni delle città informali, delle megalopoli mondiali dove ormai quasi un miliardo di persone vive in condizioni inaudite, ponendo perlopiù l'attenzione ai fenomeni urbani, considerando poco quanto questi contesti richiedano azioni progettuali rapide, efficaci ed efficienti. Oltre questi fenomeni urbani ormai tristemente storicizzati, ci sono contesti emergenziali di altra natura dai conflitti agli eventi catastrofici di natura ambientale, che creano quotidianamente alterazioni profonde lasciando territori, città, aree naturali da ricostruire per restituire il futuro alle popolazioni colpite.

Il progetto è lo strumento per operare, per ridisegnare e ricostruire i luoghi nella sua dimensione materiale e tecnica, per agire nella sua dimensione politica e istituzionale. Il progetto è stato inteso come un'architettura di *engagement*, in una dimensione relazionale e dialogica, in grado di innescare l'azione concreta e immediata; i contesti emergenziali restituiscono territori traumatizzati quanto le popolazioni, in situazioni eccezionali e impreviste.

L'architetto che il corso di studi Architettura per Comunità, Territori e Ambiente forma (ACTA), siamo solo all'inizio del secondo anno, è una figura in grado di accompagnare, con consapevolezza e versatilità, i processi strategici e progettuali di cooperazione internazionale, di valorizzazione delle risorse, di sviluppo sociale in particolare in contesti nei quali bisogna ricostruire l'abitare pensando al divenire, attraverso pratiche sperimentali e la coscienza del ruolo cruciale che l'architettura può avere.

Il corso di studi ACTA lavora a partire dalle competenze richieste nei corsi di laurea magistrale della classe LM4, ponendo l'accento sulle possibilità di messa in pratica delle competenze e delle conoscenze dell'architetto, oltre gli scenari tradizionali, con la convinzione che sia sempre indispensabile la conoscenza profonda degli aspetti teorici, scientifici, metodologici e operativi dell'architettura attraverso tutte le discipline che concorrono al progetto.

Il confronto con una nutrita serie di interlocutori che esulano dai canonici *stakeholders* dei nostri corsi di studi, ha rafforzato la costruzione del corso, dando al gruppo di docenti che ci hanno lavorato nuovi stimoli e segnali incoraggianti; non è per nulla facile oggi immaginare per l'architetto cosa sia “professionalizzante”, a parte una pratica che ritengo non debba essere parte del percorso di studio se non attraverso alcune occasioni particolarmente significative, certamente il nostro lavoro è stato spinto dalla volontà di recuperare un ruolo etico e politico al nostro mestiere.

Questo sentire comune e quanto andava accadendo intorno a noi in quei mesi (dalla pandemia, allo scoppio delle guerre, all'aumento dei profughi con la recrudescenza di lunghi conflitti, ai fenomeni climatici che attraversano ormai tutte le stagioni e tutti i continenti) hanno sempre più evidenziato gli spazi fisici, e non, di azione dell'architetto, un insieme di ambiti emergenziali che richiedono prima ancora che i fenomeni si concludano, interventi tempestivi e puntuali nell'ambito della cooperazione internazionale, all'interno della quale si conferma uno spazio importante per il progetto.

A partire da questa scelta di fondo abbiamo costruito un meccanismo formativo diverso, lavorando nel merito delle discipline, accordandoci su uno sforzo individuale e comune per ridefinire temi e pratiche da proporre agli studenti, adoperando allo stesso tempo i dispositivi didattici a noi noti a partire dal laboratorio.

L'organizzazione della didattica del corso di studi risponde ai quesiti che questo lavoro di ricerca si pone e ci pone; si è così costruito un sistema basato sul tempo dei quattro semestri che compongono i due anni di corso, ciascuno dei quali è stato tematizzato: comunità, sostenibilità, inclusione, attuazione e processo. La didattica è strutturata attraverso i laboratori che si confermano dispositivi didattici eccellenti per le nostre discipline, rispetto ai quali bisognerebbe fare uno sforzo nuovo in termini di relazione tra le discipline che li compongono e di

messa a punto delle esigenze che i corsi organizzati attraverso i laboratori hanno e che non possono essere più ignorate.

I primi tre semestri sono strutturati attraverso un corso frontale e due laboratori formati da due discipline ciascuno; mentre il quarto e ultimo è dedicato al solo laboratorio tematico per l'attuazione del progetto, ciascuno dei quali con tre discipline, gli studenti possono scegliere in un'offerta di tre tematiche; l'intenzione è che con questo laboratorio lo studente scelga anche il tipo di progetto di tesi che vuole affrontare.

Un elemento che credo sia molto importante riguarda il lavoro che è stato fatto e che continua con gli stakeholder con i quali si stanno mettendo a punto percorsi di tirocinio alternativi a quelli tradizionali, molto spesso sostanzialmente inutili; crediamo che debba essere un'esperienza di contatto e conoscenza degli attori che agiscono nei contesti complessi di cui si è detto dando modo ai laureandi di confrontarsi con mondi distanti da quelli abituali, conoscendo e scoprendo più che facendo esperienze piuttosto banali.

Oltre alle attività di tirocinio, il corso di studi si sta impegnando con tutti i docenti ad attivare altre occasioni, in particolare nel primo anno gli studenti hanno potuto partecipare a due attività molto interessanti nell'isola di Stromboli e nei Campi Flegrei, luoghi ad altissimo rischio e in stato di emergenza, proposti loro dalla Protezione Civile e dal Centro interdipartimentale Plinius che si occupa di vulcanologia

Il nuovo progetto del corso di studi è stata una scommessa grande e una bellissima esperienza per un docente; bisogna avere chiaro un progetto culturale, bisogna immaginare con concretezza ruoli e contesti diversi per il progetto di architettura, bisogna combattere per cambiare equilibri e convinzioni ormai consolidate nel tempo, bisogna incontrare colleghi pronti a lavorare e scommettere insieme, prefigurandosi il progetto del futuro e gli ambiti lavorativi nei quali possa operare un laureato ACTA.

La condivisione di un Corso come questo significa a mio parere condividere un progetto per il futuro degli studi di architettura, confermando le tradizioni ma anche aprendo lo sguardo verso un presente e un domani che chiedono altro al progetto di architettura e all'architetto.

Architettura in una piccola scuola

Angelo Lorenzi

Il numero programmato per l'accesso ai corsi di laurea e di laurea magistrale a ciclo unico in Architettura per l'A.A. 2024-25 prevede oltre 7.000 posti, distribuiti in 28 Atenei e in 46 corsi di studio tra L-17, LM-4 a ciclo unico. Di questi una quota rilevante è accolta dal Politecnico di Milano che prevede complessivamente quasi 1200 posti. A partire dagli anni Ottanta il Politecnico di Milano ha attivato un'organizzazione a rete territoriale articolata oggi in due campus a Milano e in quattro Poli territoriali: Lecco, Cremona, Mantova e Piacenza. Architettura è presente presso il Polo di Lecco, nell'ambito del corso di studi in Ingegneria edile-architettura, e presso il Polo di Piacenza e di Mantova con il corso di studi in Progettazione dell'architettura. La numerosità di studenti presso le varie sedi, per quanto riguarda il corso di laurea triennale in Progettazione dell'architettura, è molto differenziata con circa 850 studenti a Milano, 100 a Piacenza, 90 a Mantova. Il corso, sebbene suddiviso in tre diverse sedi, è un corso unico, coordinato da Luigi Spinelli. Un corso complesso nei suoi numeri con l'obiettivo di fornire una formazione orizzontale, generalista e condivisa, con alcune articolazioni specifiche all'interno dei poli che diventano più riconoscibili nei percorsi successivi di laurea magistrale. Il Politecnico di Milano ha attivi sette corsi di laurea magistrale, attualmente in fase di riorganizzazione per quanto riguarda quelli presso la sede di Milano, che hanno invece maggiore articolazione, precise indicazioni e riconoscibilità di ambito e, per quanto riguarda quelli attivi presso i Poli, maggiore specificità territoriale.

La mia esperienza nell'ambito della didattica è legata da molti anni al Polo di Mantova dove insegno sia nel corso di laurea triennale di cui sono Vicecoordinatore, sia nel corso di laurea magistrale. Un contesto dunque molto diverso da quello milanese, per numerosità, per complessità, per atmosfera: l'esperienza di una piccola scuola.

Un contributo che mi sembra interessante, riguardo alla sperimentazione che si può attuare all'interno dei Laboratori di Progettazione, è quella che abbiamo avviato, ormai da diversi anni, nel corso di Laurea Magistrale attivo presso il Polo territoriale di Mantova. Il corso denominato Architectural Design and History (ADH), è stato attivato nell'a.a. 2015/16, ha dunque quasi 10 anni di storia, ed è stato pensato dentro una visione della specificità che la città di Mantova poteva offrire a un corso di architettura, dentro un'idea della vocazione del luogo e della città. Il corso è stato concepito intorno a un tema prevalente che riguarda

il rapporto tra progettazione architettonica e storia dell'architettura e con una grande attenzione al tema dell'internazionalizzazione. Si tratta infatti di un corso internazionale in lingua inglese, con un numero programmato di 100 studenti, con una componente di studenti italiani e internazionali che è variata nel tempo e che si attestata oggi in 40 studenti italiani e UE e 60 extra-UE, quindi a predominante componente internazionale. Nel gruppo dei docenti sono stati coinvolti docenti strutturati del Politecnico di provenienza internazionale e visiting professor. In particolare ha svolto il suo compito didattico a Mantova, nel master ADH, Eduardo Souto de Moura che, nella parte conclusiva della sua carriera accademica, è stato professore ordinario del Politecnico di Milano. Alla definizione della struttura del corso, cui anch'io insieme ad altri ho collaborato, hanno lavorato in particolare Federico Bucci, per molti anni Prorettore del Polo di Mantova e Luigi Spinelli, che è stato poi per due mandati Coordinatore del corso. Quindi significativamente un docente di storia e uno di progettazione. Il corso è oggi coordinato da Carlo Peraboni.

I laboratori di progettazione architettonica sono stati organizzati in stretta relazione con gli obiettivi didattici del corso e dunque con il tema del rapporto tra architettura e storia e in stretta relazione con la città di Mantova e il suo territorio. Nel corso di Master sono previsti tre laboratori di progettazione architettonica di durata semestrale, organizzati in due sezioni parallele, spesso collegate nei temi e nelle attività. Il primo denominato Architectural Design and History, ha carattere introduttivo, si svolge nel primo semestre del primo anno ed è dedicato ad avvicinare gli studenti al tema del rapporto tra storia e progetto. I due laboratori successivi sono invece più focalizzati sul lavoro di progetto, e collocati rispettivamente nel secondo semestre del primo e del secondo anno.

Il corso del primo anno Architectural Design in Historical Context, previsto in due sezioni di circa 45 studenti ciascuna, ha visto la presenza eccezionale di Eduardo Souto de Moura, a cavallo tra le due sezioni (4 CFU nella sezione A e 4 nella sezione B) affiancato in ciascuna sezione da un altro docente strutturato del Politecnico, sempre di progettazione architettonica, per i restanti 8 CFU. Il laboratorio del secondo anno, Final Workshop Antico e Nuovo, ha visto invece una strutturazione più composita prevedendo originariamente tre discipline variabili affiancate a un insegnamento fisso di Progettazione architettonica. Entrambi questi laboratori, del primo e del secondo anno, sono

stati strutturati secondo una modalità e organizzazione del tempo della didattica in parte sperimentali. Non un insegnamento normalmente distribuito secondo la scansione di uno, due incontri a settimana, ma un'organizzazione in due parti. Nei primi mesi del semestre, che hanno un ruolo di introduzione alle competenze specifiche e di costruzione dei temi di progetto, la scansione degli incontri segue la consueta strutturazione in incontri settimanali. Nella seconda parte, che si avvia verso la conclusione del semestre, nel mese di maggio, la didattica è invece organizzata in due settimane intensive dedicate ad un affondo della fase progettuale. Si sono sperimentate differenti logiche con le due settimane intensive in sequenza continua o, come ora avviene, con le due settimane intensive separate da una settimana tradizionale, di sedimentazione e riflessione sul lavoro di progetto in corso.

Questa logica di organizzazione della didattica è stata concepita in parte per ottimizzare e agevolare il coinvolgimento dei docenti stranieri nel lavoro del Laboratorio, in parte per costruire una sinergia con l'iniziativa *Mantovarchitettura* una sorta di festival organizzato anch'esso nel mese di maggio presso il Polo di Mantova. *Mantovarchitettura* è un progetto culturale ideato e organizzato a partire dal 2012 dal Polo Territoriale di Mantova del Politecnico di Milano, nell'ambito delle attività della UNESCO Chair in Architectural Preservation and Planning in World Heritage Cities. L'iniziativa propone un ampio programma di mostre, workshop, convegni e incontri con protagonisti della cultura architettonica internazionale, in parte svolti all'interno del Campus di Mantova ma in gran parte in altri luoghi, esterni alla scuola, e emblematici della città (Palazzo Ducale, la chiesa di San Sebastiano, la Casa del Mantegna, tra gli altri). La presenza continua a Mantova, nel mese di maggio, di invitati nazionali e internazionali, figure di grande interesse nel panorama architettonico, e della totalità degli studenti del corso di Architectural Design and History, impegnati nelle settimane intensive, ha dunque costruito negli anni un clima culturale per molti aspetti eccezionale, consentendo anche, anzi prevedendo programmaticamente, uno sconfinamento e una contaminazione molto vitale e produttiva tra l'esperienza della *lecture* e quella della didattica. Gli invitati a *Mantovarchitettura* non sono infatti coinvolti solo a presentare il loro lavoro ma sono invece coinvolti attivamente nella didattica delle settimane intensive, nel lavoro che gli studenti stanno portando avanti, attraverso discussioni, *critics* e altro. Con il risultato di un'esperienza molto impegnativa e faticosa nella sua

organizzazione e gestione, spesso oggetto di discussione e di differenti valutazioni da parte degli studenti, contesi tra l'impegno didattico e la partecipazione ai vari eventi, ma davvero immersiva e per molti aspetti straordinaria di didattica dell'architettura.

Un'invenzione in gran parte merito della vulcanica energia di Federico Bucci, che purtroppo ci ha lasciato troppo presto, pensata non come una passerella di *archistar*, ma come occasione per immaginare una nuova forma di insegnare l'architettura, attraverso l'incontro tra gli studenti e gli architetti e studiosi invitati e aprendo la scuola alla città. Un'idea semplice e netta, di come organizzare una Scuola di architettura: un gruppo ristretto di docenti e ricercatori con le radici nel territorio, e alcune figure di alto prestigio internazionale. Il coinvolgimento di Eduardo Souto de Moura, è stato fondamentale per dare una direzione al lavoro che si è svolto a Mantova, per dare alla Scuola un punto di vista riconoscibile sull'architettura. La sua presenza, ma anche quella di molte altre figure che sono passate e continueranno a passare per le aule del Polo di Mantova, ha dato identità e qualità al rapporto tra progetto d'architettura e storia, due termini così importanti e centrali nell'idea di Scuola immaginata a Mantova. Un'idea di scuola piccola, aperta, dinamica, mai scontata e mai banale. L'idea di una scuola Internazionale. E indubbiamente la scuola di Mantova ha avuto, e continua ad avere, questo profumo e certi mesi di maggio, nel pieno delle settimane intensive e di *Mantovarchitettura*, sono stati faticosissimi ma ricchissimi e indimenticabili, sia per i docenti che per gli studenti.

Nell'anno accademico in corso la struttura del laboratorio del secondo anno, Final Workshop Antico e Nuovo, è stata ulteriormente elaborata riorganizzando la classe dei 90 studenti non più in due ma in tre sezioni, come era già stata prevista nei primi anni di questa sperimentazione, garantendo quindi una numerosità contenuta di circa 30 studenti per ciascuna sezione. Inoltre si è deciso di coinvolgere in ciascuna sezione, accanto ai docenti del Politecnico, un visiting professor internazionale di alto prestigio. Per l'anno accademico 2024/25 sono stati invitati Ana Tostões, Andrew Berman e Christian Undurraga. Un aggiornamento del modello didattico che avremo modo di valutare nei prossimi tempi ma che ci sembra interessante e promettente, avviato dal coordinatore del Master ADH Carlo Peraboni e da Federico Bucci e successivamente da Davide Del Curto, che gli è succeduto nell'ultimo anno come Prorettore del Polo di Mantova.

I temi di lavoro dei due Laboratori del primo e del secondo anno sono evoluti nel tempo. Nella prima fase della sperimentazione si è cercato di lavorare su un tema comune per anno condiviso tra le sezioni. Nel laboratorio del primo anno, *Architectural Design in Historical Context*, grazie alla presenza di Eduardo Souto de Moura, sostituito dopo la conclusione della sua carriera presso il Politecnico da un altro architetto portoghese, Paulo David, il tema è stato legato al Portogallo. Progetti urbani complessi, con la presenza di differenti funzioni residenziali e pubbliche, nei primi anni a Porto e successivamente a Lisbona, in aree urbane interne al centro storico o ai suoi immediati margini. Nel Laboratorio del secondo anno il lavoro si è invece concentrato sempre sulle città di Mantova e Sabbioneta, divenute congiuntamente Patrimonio Mondiale UNESCO dal 2008, con l'obiettivo di accostare alla precedente esperienza internazionale un lavoro tutto interno al territorio che ospita la Scuola e di coinvolgere gli studenti in un progetto in luoghi con cui poter avere un rapporto di conoscenza e esperienza stretto e continuativo. Il tema dei primi anni è stato in questo senso, significativamente, il Palazzo ducale di Mantova, grazie anche al coinvolgimento nel gruppo dei docenti come *visiting professor* dei direttori dell'edificio che riassume e quasi contiene in sé l'intera città. Successivamente il tema si è spostato a Sabbioneta e infine di nuovo alla rete dei conventi dismessi interni di Mantova, lavorando sempre su temi minuti, alla piccola scala, con una stretta relazione tra il nuovo intervento di completamento e una struttura antica da riattivare.

Costruire narrazioni per le comunità

Nicola Flora

Il mondo della formazione dell'architetto va rendendosi di anno in anno più complesso. La cultura del progetto in questo passaggio di millennio si è trovata a dover affrontare sfide che sembravano lontane dal mondo della "bella forma", di un'architettura che, almeno in Europa, fino a non molto prima parlava di autonomia del progetto di architettura. Una pia illusione, in cui l'architettura accademica italiana per qualche decennio si è cullata, affondando. Mai come oggi, sappiamo che quella specie di Eden in cui gli architetti speravano, sognavano, di poter vivere indisturbati e senza dover dar conto se non a pochi, ai Maestri, non esiste più. Forse non è mai esistito.

L'architettura ha sempre dovuto fare i conti con il luogo, con le maestranze, con la politica, con la geografia, con l'orografia, con i culti e i miti delle comunità in cui si inseriva. Malgrado le finalità della sua costruzione spesso, almeno di quelli che oggi consideriamo monumenti e memorie collettive da tutelare, fossero il controllo politico, come per le opere militari, o esistenziale, nel caso delle opere religiose, l'architettura ha sempre dovuto fare i conti con le persone tra le quali avrebbe dovuto costruirsi e poi vivere. E quindi con le comunità alle quali si sarebbe dovuta rivolgere.

La forza delle architetture di ogni tempo, in ogni caso, è sempre stata la capacità di organizzare una narrazione in cui i più si riconoscessero, o per timore, o per convenienza o per reale partecipazione esistenziale o politica. Su questa forza endogena della narrazione Byung-Chul Han ha recentemente scritto un testo di rara chiarezza. In particolare, il filosofo, parlando del Cristianesimo, che non pochi risvolti ha avuto nella forma di specifici edifici, come di intere città, almeno nell'Europa degli ultimi due millenni, ha scritto che «la religione è un caso esemplare di narrazione con un momento di verità interno. Narrando, essa spazza via la contingenza. La narrazione cristiana è una metanarrazione che cattura ogni aspetto della vita e le dà un ancoraggio all'essere. Il tempo stesso viene caricato di aspetti narrativi. [...] Anche i rituali sono pratiche narrative. Essi sono sempre incorporabili all'interno di un contesto narrativo. Nel loro essere tecniche simboliche per abitare il mondo, i riti trasformano l'essere-nel-mondo in un essere-a-casa»¹. Il fondo di

1 Byung-Chul Han, *Die Krise der Narration*, Matthes & Seitz, Berlin 2023; ed. it. *La crisi della narrazione. Informazione, politica e vita quotidiana*, Einaudi, Torino 2024, pp. 6-7.

questa riflessione, in qualche modo, per noi architetti è costitutivamente evidente, avendo costruito quale base della nostra storica formazione la consapevolezza che l'architettura dal suo nascere è quell'opera umana che, nel soddisfare anche specifiche necessità funzionali, ha quale scopo dichiarato quello di rendere stabili e durature le storie e i miti di specifiche comunità urbane, poi nazionali. Tale prerogativa non ha mai escluso nella coscienza delle comunità di ogni tempo la possibilità di modificarla e riconfigurarla, a volte anche ribaltando i sensi originari, senza perderne la potenza narrativa quando, col tempo, andavano cambiando culture, poteri, miti.

Seguendo tali premesse, appare determinante per una scuola di architettura che voglia contrastare la perdita di capacità di narrare da parte degli architetti in formazione, pena la scomparsa della propria più profonda essenza, il proprio esserci proprio in relazione alla comunità, urbana e territoriale, in cui fisicamente si inserisce. Piuttosto che chiudere aule e spazi, cingersi in un luogo protetto, la scuola che oggi voglia narrare storie per il contemporaneo, per costruire il domani, deve esporsi all'ascolto del contesto in cui si radica, delle persone che la sentono come un riferimento nella costruzione di valori capaci di generare luoghi per la comunità.

Una scuola di architettura italiana, che voglia essere davvero internazionale, deve rafforzare la propria specificità di ascolto di istanze che nascono dal contatto strettissimo col proprio territorio di studio, con i suoi portatori di interessi, con quelle comunità che hanno storie che, per diventare narrazioni, devono essere radicate. Se i laboratori del progetto delle nostre scuole vorranno continuare a essere uno dei fuochi formativi degli architetti di domani dovranno saper tendere l'orecchio alle proprie comunità di riferimento diventando in tal modo necessari, pena perdere ogni ragione di esserci nella smodata competizione tardo capitalista delle attuali scuole internazionali. Un trend, quello dell'efficientismo pragmatico, che sta tristemente prendendo spazi e tempi di chi potrebbe più fruttuosamente investirli in queste costruzioni di laboratori narrativi, come a questo punto verrebbe da chiamarli parafrasando Byung-Chul Han. «Le storie congiungono le persone le une alle altre, favorendo la capacità di empatizzare. Da esse

emerge una comunità»→2. Per cui la scelta dei temi condivisi con le persone e le associazioni con cui si opera, l'attenzione alle modalità di narrazione delle esperienze chi nel territorio vive, e non solo agli specialisti, peraltro sempre meno capaci di fare "spazio di ascolto" nel proprio frenetico operare, sembrano oggi rappresentare le reali direttrici di trasformazione dei laboratori progettuali a tutte le scale del progetto; laboratori che solo così resteranno fondanti e non sostituibili.

Inoltre, nella fase della loro articolazione e strutturazione, terrei in conto un'altra illuminante riflessione di Byung-Chul Han che nel recente libro *Vita contemplativa*, o dell'inazione ci ricorda che «alla coazione al lavoro e alla prestazione bisogna quindi opporre una politica dell'inazione capace di far emergere un tempo davvero libero [perché] in assenza di quiete, ecco nascere la nuova barbarie. Il silenzio approfondisce la parola. Senza silenzio non c'è musica, solo rumore e baccano. Il gioco è l'essenza della bellezza»→3.

L'apertura festosa alle comunità, dunque sembra suggerisci Han, è alla base di una relazione costruttiva e durevole: non solo quindi linguaggi specialistici rivolti ad architetti, ma modalità espressive che siano capaci di incontrare interessi e ascolto di comunità di non addetti ai lavori. Senza perdere la fiducia di quanto il pro-jectus storicamente propone: una visione di futuro, che noi auspichiamo che nel domani sia sempre più condivisa.

«Raccontare», continua Byung-Chul Han «presuppone, di contro, un restare in ascolto e un'attenzione profonda. La comunità narrativa è una comunità i cui partecipanti restano in ascolto. Noi, però, perdiamo a vista d'occhio la pazienza necessaria per restare in ascolto, cioè la pazienza necessaria per raccontare»→4. E il monito arriva da un filosofo che vive nella efficiente e strutturata Germania, non in un Eden incantato e lontano quale un convento buddista; ci parla da un

2 Ivi, p. 11. Nel piccolo della nostra personale esperienza accademica abbiamo intessuto un rapporto stretto con la comunità della Sanità a Napoli tramite la Fondazione di Comunità san Gennaro con cui molte azioni sono state concretizzate a partire dai laboratori di progetto di Architettura di Interni che guido dal 2013 nella scuola di architettura DiARC dell'Università "Federico II".

3 Byung-Chul Han, *Vita Contemplativa oder von der Untätigkeit*, Ullstein, Berlin 2022; ed. it. *Vita contemplativa, o dell'inazione*, Nottetempo, Milano 2023, p. 12.

4 Byung-Chul Han, *Die Krise der Narration... cit.*, p. 11.

luogo dove queste due dinamiche, lo stress da prestazione performante e la capacità di fermarsi, di fare silenzio, sono ancora compresenti, ma dove con evidenza quella della narrazione condivisa e giocosa è evidentemente percepita in sofferenza.

D'altra parte, proprio in questi giorni i nostri percorsi formativi accademici sembrano andare in una direzione intrinsecamente contrastante: da una parte, strategie di progettazione di corsi di studio sempre più stringenti, con procedure di monitoraggio serrate e sempre più capillari, si susseguono come se fosse davvero possibile "industrializzare" il processo formativo dei nostri studenti, senza tenerne in debita considerazione le aspirazioni e le paure, i sogni e gli incubi che il nostro tempo quotidianamente propone a chi è in formazione in tempi che sembrano avere timore del prossimo futuro. Dall'altra, si iniziano a prospettare sul piano legislativo intersezioni sempre più aperte tra corsi di laurea differenti, con possibilità di costruire percorsi formativi con una libertà che potrebbe apparire anche esasperata, dando agli studenti opportunità di personalizzare sempre di più il proprio percorso formativo con conseguenze, sulla narrazione di un mestiere con una storia così stratificata come quello dell'architetto, difficili da prevedersi.

In ogni caso in questo pur contraddittorio panorama, le potenzialità di crescita formativa da parte dei laboratori di progettazione architettonica appaiono enormi se costruiti nel rapporto costante basato su uno strutturato ascolto del territorio di riferimento e sulle sue realtà sociali e produttive. Le capacità di inventiva e di coinvolgimento, di gioco nel senso sopra descritto da Byung-Chul Han, appaiono essere territori ancora da esplorare in profondità per i laboratori del progetto nelle scuole di architettura italiane. Molto potranno dare alla formazione dei futuri architetti, che si spera possano diventare anche, certo non solo, "architetti condotti", ossia operatori coinvolti nelle narrazioni di cui hanno contribuito a costruire la storia, non asettici artefici, ma piuttosto persone tra le persone le quali, conoscendo dalla radice le comunità, potrebbero farsene reali interpreti operando, nel progetto, a contatto con la politica del territorio. È chiaro che molto dipenderà da quanto i docenti dei laboratori progettuali sapranno renderli luoghi di sperimentazione, incontro e contaminazione di modalità e linguaggi secondo la prospettiva prima accennata. Luoghi di meticcio culturale, dove sarebbe auspicabile non si tentasse di proporre dinamiche astrattamente professionalizzanti, cosa oggi da ritenersi praticamente impossibile molto più di quanto

potesse apparire nel secondo Novecento. In qualche modo l'opacità della formazione, quella sorta di indeterminata possibilità di fare, rifare, spostarsi da una prassi apparentemente tranquilla a un'altra per superare piccole soglie di incontro con il meno noto, il più giocoso, il più socio-referenziato processo del progetto di architettura condiviso con le comunità appare, dal punto di vista di chi scrive, la prospettiva più interessante per non farsi prendere dalla frenesia di lanciarsi tra le braccia della dea che appare all'orizzonte e che sembra correrci incontro nella sua apparente trasparente, luminosa onniscienza: l'intelligenza artificiale.

Sempre il filosofo tedesco-coreano ci suggerisce che «l'epoca tardo-moderna è completamente priva di nostalgia, visione, lontananza. Essa è quindi completamente senza aura, il che significa: senza futuro» →5, per cui credo che abbiamo ampi margini di manovra nelle scuole di architettura, specie quelle italiane, per non darci per persi in quello che potrebbe essere per i laboratori di progettazione, e per l'architettura più in generale, un abbraccio mortale. Se non perderemo quel bel senso della nostalgia nei confronti del pensare lo spazio per la felicità di chi lo abiterà; se non ci schiacteremo acriticamente su posizioni di efficientismo tardo-capitalista neoliberista di impianto "nord-europeista" nelle nostre scuole di formazione pubblica; in buona sintesi se e solo se non perderemo fiducia nella fatica artigianale dei laboratori di progetto, allora questi luoghi resteranno il cuore della futura formazione nelle scuole di architettura. Sempre Byung-Chul Han afferma che in tutti i sistemi efficientisti del nostro mondo contemporaneo, la competizione fatta per imporsi come «il migliore», trasforma la vita in un «inferno di concorrenza scatenata. Il successo, dove la prestazione e la competizione sono forme di sopravvivenza. [...] Nella società della prestazione neoliberista non si forma alcun Noi. Il modello di riferimento è finalizzato all'incremento di produttività isolando le persone e abbandonandole» →6. Se vorremo ancora dire qualche parola dotata di senso nella formazione accademica rispetto all'architettura di domani credo dovremo essere sempre più locali, sempre più legati fisicamente ai nostri territori, sempre più capaci di leggerli e, con chi li ama e li vive, progettare storie cariche di narrazioni.

5 Ivi, p. 13.

6 Byung-Chul Han, *Vita contemplativa... cit.*, p. 74.

Identità mutevoli

Pierluigi Salvadeo

Penso che per provare a definire il ruolo del laboratorio di progetto in una scuola di architettura sia necessario per prima cosa chiedersi quale sia il senso del progetto in relazione alle attuali condizioni dello spazio urbano, e più in generale di quello abitato. Si tratta di condizioni in continuo mutamento che si pongono in relazione con alcuni importanti fattori rappresentati dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, con le rinnovate strategie di governance dei servizi e degli spazi, con l'attuale coinvolgimento autentico e responsabile delle persone nei processi d'uso e nelle scelte relative agli aspetti qualitativi degli spazi deputati ad ospitare le loro azioni. Pertanto, oggi non è soltanto cambiato lo spazio nelle sue consuete forme, ma ciò che soprattutto ha subito una forte modificazione è l'idea stessa di spazio, la forma fisica e mentale che gli attribuiamo in relazione alle nostre azioni, anche quelle più quotidiane, anzi direi soprattutto in relazione a quest'ultime. Scontiamo il fatto di non riconoscerci più in un'idea di comunità perimetrata e identificabile, da cui deriva che la forma ideale da dare allo spazio non può più essere descrivibile secondo schemi o definizioni universalmente condivise. Lo spazio odierno ha una identità fisica sempre meno stabile e definita, e i suoi caratteri sono piuttosto espressi dalle dinamiche relative ai flussi materiali e immateriali che lo attraversano. Già Melvin M. Webber, ragionando verso il finire degli anni Sessanta sul futuro delle città, immaginava che l'era delle telecomunicazioni e della mobilità di massa, per allora soprattutto quella dell'automobile, avrebbero modificato radicalmente l'idea di luogo di aggregazione. Gli ammassi concentrici delle città del passato si trasformano per Webber in nuovi tipi di «aree urbane-associative» introducendo, l'allora nuova idea di «comunità senza prossimità»¹. Nulla di più attuale di questa intrigante definizione, la quale descrive con sorprendente precisione la condizione odierna, priva di gerarchie predominanti, composita e multidirezionale. Ci stiamo sempre più spesso dimenticando l'idea di spazio in quanto luogo nel quale mettere in atto relazioni di prossimità. In sostanza, abbiamo quasi perduto il senso dello spazio fisico, ma resta integra l'ideale contiguità tra località diverse, che possono essere

1 Melvin M. Webber, *The Urban Place and the Non-Place Urban Realm*, in Id. *Explorations into Urban Structure*, University of Pennsylvania Press, Pennsylvania 1964; Id., *Planning in an Environment of Change: Part II: Permissive Planning*, in «The Town Planning Review», vol. 39, n. 4, 1969, pp. 277-295.

rappresentate da spazialità di altra natura: da servizi, da informazioni, da immagini, da scene, da marchi, da pubblicità e altro ancora. Ecco allora che la città può essere considerata ovunque e in ogni cosa →2, negli esterni come negli interni, nelle azioni come nelle cose, nell'urbano come nel non urbano, nel reale come nel virtuale. Quello che sembra oltremodo interessante dello spazio contemporaneo, è il fatto che non essendo più possibile darne una precisa definizione dei suoi caratteri, siamo oggi costretti sempre più spesso a immaginarcelo.

La pratica del progetto ha da sempre pensato lo spazio prima che esso fosse realizzato, ma ciò che caratterizza il nostro attuale momento è il fatto che lo spazio sia investito da un processo costitutivo in continua evoluzione dovuto alle infinite possibilità di inventarsene l'uso a prescindere dalla sua collocazione o dalla sua forma fisica. Ne consegue un progetto le cui componenti descrivono una realtà sempre più composita e ricca di scambievoli relazioni. Dunque, gli spazi delle nostre città hanno sempre meno una identità stabile e definita una volta per tutte. Lo spazio odierno si erode a favore di nuovi territori di conquista, difficilmente descrivibili con i codici formali classici dell'architettura, e spesso non perfettamente comprensibili o universalmente condivisi. Cambia la sequenza logica con la quale i differenti spazi abitati si posizionano uno rispetto all'altro, tutto è rimescolato, e ogni azione sfuma in quella precedente o in quella successiva. Si potrebbe sostenere che oggi abitare gli spazi delle nostre città, siano essi interni o esterni, privati o pubblici, equivale a partecipare a un continuo processo creativo di rigenerazione degli spazi stessi, e nuove connessioni di significato cambiano profondamente il modo in cui guardiamo e classifichiamo ogni ambiente. Tutto questo non toglie ovviamente niente alle definizioni classiche che siamo soliti dare agli spazi, siano essere riferite allo spazio pubblico, privato, piazza, strada, casa o edificio pubblico, ma dobbiamo essere coscienti del fatto che oggi la condizione di lavoro dell'architetto si è molto complicata, e questo lo pone di fronte a una responsabilità senza precedenti. Parliamo dunque di un progetto di architettura plurale e diversificato, in grado di sfruttare la sua ormai acquisita predisposizione a essere sintesi tra diverse forme di sapere. Un progetto che sappia considerare i problemi da una prospettiva laterale

per soddisfare i molteplici obiettivi e le istanze dei differenti utilizzatori, operando alle diverse scale di intervento. Le molteplici sfaccettature del pensiero architettonico e delle eterogenee possibilità applicative che ne derivano, consentono agli architetti di rispondere in vario modo ai bisogni e alle istanze della contemporaneità, sfruttando anche altri livelli di competenza, e, se necessario, anche travalicando i confini dello stretto perimetro professionale. L'architetto viene pertanto riformulato come una sorta di mediatore creativo e ponte tra diverse forme di conoscenza, in grado di fare chiarezza all'interno di processi complessi e diversificati. È in questo modo che egli rivendica il proprio ruolo, non soltanto rispetto al prodotto architettonico finito, ma più complessivamente in relazione a un ammontare molto più articolato di questioni che lo inducono a ricoprire un inedito ruolo di curatore, in grado di proporre negoziazioni tra le condizioni dell'esistente e le possibili proiezioni future: architettura come pratica curatoriale. Cambiamento climatico, esaurimento delle risorse, migrazioni, sostenibilità, relazioni di rete, spazio virtuale, intelligenza artificiale e così via, il nostro tempo è caratterizzato da una somma di questioni diverse, molto spesso interconnesse, ma non di rado anche disarticolate tra loro, o addirittura autonome l'una rispetto all'altra. È questa una situazione che si riversa inevitabilmente sul ruolo dell'architetto e sulle risposte progettuali che egli è chiamato a produrre. È ormai cambiata la sequenza logica con la quale avvengono le nostre azioni e di conseguenza il modo in cui i differenti spazi che le ospitano si posizionano uno rispetto all'altro.

In definitiva, la città e l'architettura in essa contenuta possono essere ormai considerate come specie di opere aperte sottoposte a processi costitutivi in continua evoluzione: produzione di spazio in costante trasformazione, ricombinazione, spostamento di scala, scambio tra reale e virtuale e altro ancora. Adeguandosi a queste inusuali condizioni, oggi un numero significativo di giovani progettisti ha riorganizzato il proprio lavoro sperimentando collaborazioni aperte e transdisciplinari. Studi professionali caratterizzati da organizzazioni non gerarchizzate i cui componenti si spostano con libertà da una realtà all'altra. Molti di loro si presentano come agenzie, altri come raggruppamenti o collettivi, altri ancora si organizzano in reti o cooperative, mettendo in discussione la classica figura dell'architetto inteso nel suo specifico lavoro di progettista, il cui ruolo è soltanto quello di seguire il progetto secondo sequenze precostituite di azioni che vanno dall'ideazione alla realizzazione. Crisi

della figura classica del progettista inteso come esperto imparziale, sia pure nella specificità della propria disciplina e professione, ormai erosa a favore di nuovi percorsi di ricerca e di lavoro, spesso con obiettivi parziali e autonomi rispetto alla totalità del progetto. Ma è tutto il nostro tempo a essere caratterizzato da una somma spesso disarticolata di questioni diverse, talvolta interconnesse, e che più frequentemente si esprimono con grande autonomia dell'una rispetto all'altra.

Ecco allora, a valle di queste considerazioni, ciò che a mio modo di vedere dovrebbe caratterizzare un laboratorio di progetto in grado di preparare i nuovi laureati a relazionarsi in modo appropriato alle rinnovate condizioni dello spazio contemporaneo. Un laboratorio di progettazione:

- che per rispondere alle grandi sfide del presente non sia costretto in sequenze disciplinari predeterminate e illusorie;
- che favorisca un progetto di architettura plurale e diversificato, in grado di sfruttare la sua naturale predisposizione a essere sintesi tra diverse forme di sapere;
- che sia inteso come contenitore flessibile all'interno del quale formulare programmi liberi da vincoli e modificabili nel tempo, così come sarà la realtà che gli studenti troveranno dopo l'università;
- che sappia affrontare nei programmi i problemi da una prospettiva laterale, per soddisfare i molteplici obiettivi e le istanze dei futuri utilizzatori;
- che sappia operare a scale diverse senza necessariamente pretendere di controllare l'intero processo;
- che sia aperto e flessibile per consentire agli studenti di esprimere con libertà la loro creatività;
- che incentivi, infine, la cosiddetta cultura del progetto libera da vincoli precostituiti, aperta, creativa e trasversale.

Il laboratorio in numeri

Greta Allegretti

Il ruolo del laboratorio di progetto all'interno delle scuole di architettura è caratterizzato da una duplice identità. Da un lato, è elemento fondante e fortemente costitutivo dell'offerta formativa per lo studente, che trova nel laboratorio la possibilità di confrontarsi e sfidarsi con la disciplina del progetto. Il laboratorio di progetto, infatti, definisce una precisa occasione formativa particolarmente caratteristica per la costruzione della figura dell'architetto progettista, ma non solo, all'interno della più ampia didattica erogata in forma laboratoriale che, come prerogativa delle università di architettura, non è esclusivamente legata alla progettazione architettonica, ma anche all'urbanistica, al restauro, alla rappresentazione. Dall'altro lato, nella sua configurazione *multidisciplinare* può, e deve, includere diversi apporti in termini di crediti formativi universitari (CFU) da settori scientifico-disciplinari (SSD), anche non strettamente legati alla disciplina del progetto. Questi due aspetti, che sono lati della stessa medaglia, caratterizzano il laboratorio di progetto sia come una *costante* all'interno dei piani di studio in architettura, sia come una *variabile*, in quanto la sua identità e il suo effettivo svolgimento sono legati a molte possibili alternative, tra cui la strutturazione in diversi moduli riferiti a vari SSD oltre che vari aspetti organizzativi e didattici.

Lo studio – aspetti metodologici e di procedimento

La ricognizione generale effettuata con riferimento ai laboratori di progetto restituisce un'immagine complessiva della situazione attuale principalmente sotto il punto di vista delle quantità – rappresentate grazie alla rielaborazione dei dati in alcuni grafici – ed evidenziandone i valori più caratteristici e la loro relazione con lo svolgimento della didattica. Nonostante non sia possibile valutare tali risultati offrendo un giudizio di qualità della didattica, è possibile tuttavia costituire una base di informazioni adatte allo sviluppo di alcune considerazioni sul tema. La raccolta dati è stata messa insieme utilizzando i piani di studio attualmente pubblicati online sulle singole pagine degli atenei e delle scuole, principalmente grazie alla lettura dei documenti più aggiornati e disponibili al momento dello svolgimento di questa analisi. In particolare, sono stati presi in considerazione i piani di studio dei corsi di laurea triennale riferiti alla classe di laurea in Scienze dell'Architettura (L-17) e quelli dei corsi di laurea magistrale e magistrale a ciclo unico per la classe di laurea magistrale in Architettura e Ingegneria Edile

– Architettura (LM-4)→1. Per ogni anno di corso sono stati riportati tutti i laboratori erogati, identificati con titolo, numero di crediti complessivi, svolgimento semestrale o annuale. Fin dalle sue prime fasi, lo studio ha incontrato alcune problematiche, legate soprattutto alla *vastità* del campo di indagine e alla *specificità* legate alle varie scuole o ai piani di studio, o anche rispetto ai singoli laboratori. Le difficoltà poste da questi ostacoli hanno messo le basi per la definizione di alcuni limiti e linee guida per la raccolta e sistematizzazione delle informazioni.

La questione della vastità è evidentemente legata al numero, possibilmente molto ampio, di dati raccolti e alla loro difficile armonizzazione. Per questo motivo il campo di indagine è stato circoscritto a una selezione rappresentativa di atenei e scuole di architettura italiane, che include: il Politecnico di Milano, il Politecnico di Torino, l'Università Iuav di Venezia, l'Università degli Studi di Napoli "Federico II", l'Università degli Studi Roma Tre, Sapienza Università di Roma, l'Università degli Studi di Firenze e, infine, il Politecnico di Bari. Per alcune sezioni dei grafici, inoltre, sono stati introdotti i dati di alcune università non italiane, come sarà di seguito descritto. Come anticipato, all'interno di questa selezione di atenei l'attenzione viene posta sui vari piani di studio – includendo quindi, quando presente, la doppia declinazione in lingua italiana e inglese – e sui rispettivi laboratori, che vengono descritti secondo la loro unità di misura principale, cioè il numero di crediti. Attraverso l'unità di misura dei crediti, infatti, è possibile quantificare il peso dei laboratori rispetto a quello complessivo dei piani di studio e di approfondirne le quantità riferite agli specifici moduli dei vari settori scientifico-disciplinari.

Per quanto riguarda, invece, la questione della specificità sono state riscontrate alcune difficoltà legate alla variabilità e individualità di alcuni piani di studio e dei loro laboratori. Questa differenziazione nel corso dell'indagine è stata gestita adottando un principio generale di semplificazione che cercasse di focalizzarsi il più possibile sull'importanza di rilevare la reale presenza e collocazione dei laboratori

1 *Decreto Ministeriale 16 marzo 2007. Determinazione delle classi delle lauree universitarie*, in supplemento ordinario n. 153 alla «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana» del 6 luglio 2007, serie generale n. 155, pp. 5-9; *Decreto Ministeriale 16 marzo 2007. Determinazione delle classi di laurea magistrale*, in supplemento ordinario n. 155 alla «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana» del 9 luglio 2007, serie generale n. 157, pp. 3-9.

di progetto all'interno del percorso formativo. Per esempio, nel caso di laboratori tematici o opzionali che presentassero delle diversità legate alla scelta del singolo laboratorio – come la destinazione di un numero variabile di crediti ai vari settori scientifico-disciplinari – si è fatto riferimento ai dati la cui presenza nel piano di studi risultasse certa, indipendente dalle scelte individuali degli studenti, e tralasciando informazioni legate unicamente a una selezione di uno o più laboratori.

Un aspetto particolarmente importante è quello legato al *criterio* di selezione dei laboratori di progetto all'interno nel più vasto gruppo dei laboratori, al di là del diretto riferimento alla titolazione del corso. Con questo scopo si è deciso di utilizzare come criterio di selezione la presenza di crediti riferiti all'ICAR/14 (Composizione architettonica e urbana), ICAR/15 (Architettura del paesaggio) e ICAR /16 (Architettura degli interni e allestimento)→2. L'identificazione di questi settori scientifico-disciplinari e dei relativi crediti, infatti, permette di separare i laboratori di matrice più progettuale rispetto a quelli più direttamente legati ad altre discipline, come ad esempio i laboratori di tecnica delle costruzioni o quelli di conservazione. I crediti legati a questi settori scientifico-disciplinari “progettanti”, quindi, sono stati scorporati e conteggiati separatamente, in modo da poterne valutare il peso all'interno dei laboratori di progetto. Riassumendo, quindi, sono state effettuate alcune operazioni principali, ciascuna legata all'estrapolazione di una precisa categoria di dati:

- la prima operazione è stata *descrittiva* della didattica laboratoriale, attraverso l'identificazione di tutti i laboratori erogati all'interno dei vari piani di studio e la lettura di alcune caratteristiche principali tra cui la titolazione, il numero di crediti complessivi, la configurazione semestrale o annuale, i settori scientifico-disciplinari coinvolti. Questo ha permesso di effettuare una ricognizione della didattica laboratoriale all'interno delle scuole di architettura e del suo peso nell'offerta formativa, grazie al confronto con il numero di crediti totale dell'intero piano di studi;
- la seconda operazione è stata *discretiva* dei laboratori di progetto sulla base della presenza di crediti riferiti ai settori

scientifico-disciplinari ICAR/14, 15 e 16. In questo senso è stato rilevato il numero di crediti complessivi erogati tramite i laboratori di progetto con la possibilità di misurarne la relazione rispetto agli altri;

- la terza operazione è stata *analitica* dei crediti ICAR/14, 15 e 16, in modo tale da definirne il peso generale rispetto ai crediti riferiti ad altri settori scientifico-disciplinari, nel quadro generale definito dalla strutturazione dei laboratori come integrazioni di moduli differenti.

Letture dei risultati – Data for thought

Una delle considerazioni più interessanti può essere ricondotta alla questione dell'equilibrio tra attività teorica e di progetto così come presentato nella direttiva del Parlamento Europeo sul riconoscimento delle qualifiche professionali →3. Considerando che nelle università di architettura italiane l'attività di progetto è principalmente riconosciuta nel laboratorio, risulta evidente l'interesse di rilevare la didattica erogata in questa forma. Dai dati raccolti emerge che la didattica laboratoriale si mantiene complessivamente al di sotto di quel 50% che definirebbe un'ipotetica linea di equilibrio, come definito dalla direttiva, con alcune eccezioni principalmente legate ai piani di studio di corsi di laurea magistrale o magistrale a ciclo unico. Se da un lato è vero che non tutta l'attività *di progetto* debba essere erogata esclusivamente tramite il laboratorio, ad esempio potrebbe essere anche a dei corsi monografici, è anche vero che nella tradizione delle scuole di architettura italiane è consueto considerare il laboratorio come la massima espressione della didattica progettuale. Se consideriamo, inoltre, i dati precisamente legati ai laboratori di progetto vediamo che nella maggior parte degli atenei tale percentuale si riduce ancora più fortemente. Solo in alcuni casi le due quote sono sovrapponibili, identificando quindi la condizione in cui tutti i laboratori erogati dal piano di studi sono ascrivibili a laboratori di progetto. In questo quadro, come anticipato, sono stati inseriti nei grafici

3 *Direttiva 2005/36/Ce del Parlamento Europeo e del Consiglio del 7 settembre 2005 relativa al riconoscimento delle qualifiche professionali*, in «Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea» del 30 settembre 2005, L255/22.

anche i riferimenti ad alcune università straniere → 4, con particolare riferimento ai valori dell'impatto percentuale dei laboratori nei piani di studio e senza ulteriori specifiche legate alle discipline della progettazione, in modo tale da poter bilanciare il posizionamento dei valori italiani che si attestano, generalmente, su delle quantità mediane.

Ad ogni modo, e indipendentemente dal peso generale dei laboratori di progetto sulla didattica complessiva, nel momento in cui l'attenzione è condotta sulla media generale dei rispettivi crediti emerge con forza quanto questi raccolgano le energie complessive del piano di studi. Considerando, infatti, che tale media si attesta quasi unicamente al di sopra dei 10 crediti ciascuno – con poche eccezioni, riscontrate principalmente nell'ambito dei corsi di laurea magistrale a ciclo unico – raggiungendo addirittura il picco di 18 crediti, è evidente che in un piano di studi annualmente calcolato sui 60 crediti un singolo laboratorio possa pesare tra 1/6 e 1/3 circa dell'anno accademico – una quota che appare ancora più consistente se si considera il carico didattico del singolo semestre. Sempre con riferimento al peso generale dei laboratori, l'indagine viene rivolta anche ai caratteri di semestralità o di annualità, facendo emergere come il laboratorio annuale costituisca sostanzialmente una sorta di eccezione piuttosto che una pratica consolidata, come avviene invece per quello semestrale. Complessivamente, inoltre, è possibile rilevare una correlazione, un parallelismo, tra i numeri relativi alla quantità di laboratori annuali e la media dei crediti, confermata almeno in corrispondenza del picco più alto e in alcuni dei livelli più bassi.

Un altro tema di approfondimento per i laboratori di progetto è quello della multidisciplinarietà, che viene sinteticamente descritta attraverso due gruppi di informazioni. Il primo è quello che identifica il numero di laboratori di progetto che vengono erogati in forma multidisciplinare rispetto a quelli in cui tutti i crediti sono riferiti allo stesso settore scientifico-disciplinare (che spesso è l'ICAR/14). In questo quadro si rileva con precisione il posizionamento di alcune università in cui

4 Le università straniere selezionate occupano le prime quattro posizioni della classifica QS World University Rankings by Subject del 2024 per la categoria Architecture & Built Environment e includono: The Bartlett School of Architecture – UCL (corsi di studio "Architecture BSc" e "Architecture and Interdisciplinary Studies BSc"), Massachusetts Institute of Technology – MIT (Boston, corso di studio "Architecture"), TUDELFT (Delft, corso di studio "Architecture, Urbanism and Building Sciences"), ETH (Zürich, corso di studio "Architecture").

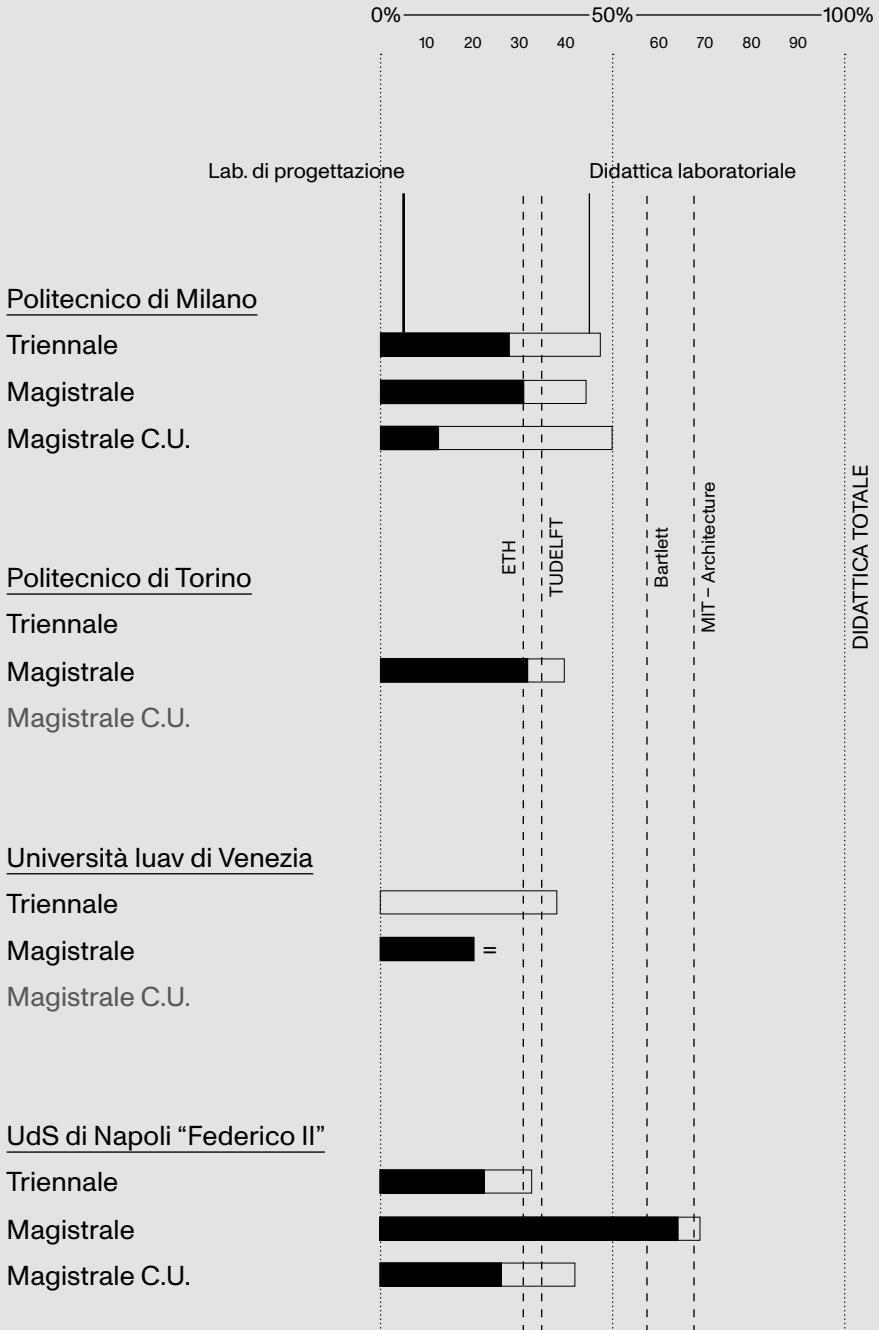
l'erogazione dei crediti in forma multidisciplinare sembra costituire il modello di riferimento, rappresentando la totalità o quasi dei laboratori di progetto. Il secondo gruppo di informazioni, invece, è dato dalla comparazione all'interno dei laboratori di progetto tra il numero di crediti ICAR/14, 15 e 16 e quelli riferiti ad altri settori scientifico-disciplinari. Tranne che in poche situazioni, il pacchetto di crediti ICAR/14, 15 e 16 supera generalmente la metà dei crediti totali fino a raggiungere, in alcuni casi, l'interezza dei crediti erogati dai laboratori di progetto. I due gruppi di informazioni appena descritti risultano in qualche modo legati, come si evince anche dall'osservazione dei grafici. Ai valori più alti sul fronte della multidisciplinarietà, infatti, corrispondono i valori più bassi dell'incidenza dei crediti ICAR/14, 15 e 16 rispetto agli altri settori scientifico-disciplinari e viceversa.

Approfondendo ulteriormente la presenza degli ICAR/14, 15 e 16 è interessante prendere in considerazione le loro reciproche quantità, e non solo rispetto agli altri settori, quando presenti. Emerge, prima di tutto, che all'interno dei laboratori di progetto la presenza dell'ICAR/14 si costituisce generalmente come una costante che, in molti casi, è in grado di escludere l'ICAR/15 e il 16. Come anticipato, le analisi qui presentate hanno considerato unicamente i crediti "certi", e non quelli opzionabili dal singolo studente attraverso la scelta di un laboratorio piuttosto che un altro nella composizione del proprio piano di studi. In questo senso, infatti, i laboratori a scelta come i tematici o gli opzionali rivestono un ruolo fondamentale nella personalizzazione del piano di studi, consentendo di sbilanciare maggiormente il numero di crediti in favore dell'ICAR/15 oppure dell'ICAR/16 attraverso l'inserimento di laboratori più specificatamente indirizzati alle discipline del paesaggio o degli interni, ma anche in direzione di altri settori scientifico-disciplinari.

Aperture – dati astratti per temi pratici

Come già riportato, i dati raccolti in questo contributo e rappresentati sinteticamente nei grafici non si costituiscono come un risultato di per sé, ma piuttosto come un possibile punto di partenza per avviare una serie di riflessioni sulla didattica svolta attraverso il laboratorio di progetto. Per restituire un'immagine della situazione attuale, lo studio ha indagato la presenza del laboratorio di progetto nel panorama italiano, leggendone i caratteri comuni ma anche le varie differenze. Questo ha fatto emergere senz'altro alcune informazioni importanti relative al

livello di “laboratorialità” – soprattutto in relazione ai citati obiettivi di equilibrio da insegnamento pratico e teorico – e al livello di multidisciplinarietà – che viene differentemente affrontato dalle varie università. Nel loro complesso, i dati descrivono situazioni anche molto diverse tra loro, restituendo una generale eterogeneità che se da un lato può essere vista come un disallineamento nei programmi e nelle modalità di didattica, da un altro rappresenta un’offerta sostanzialmente diversificata dal punto vista dello studente e delle sue possibilità di scelta. Nel loro generale livello di astrazione, numerico, il gruppo di informazioni relative a crediti, annualità o semestralità, propone quindi una trama generale all’interno della quale è possibile rintracciare questioni estremamente pratiche legate al laboratorio di progetto – come la collocazione nel piano di studi, l’organizzazione del lavoro da parte di studenti e docenti, la multidisciplinarietà dell’insegnamento – utili effettuare alcune valutazioni sui possibili scenari futuri per la didattica laboratoriale e per il posizionamento delle singole scuole, con le rispettive offerte formative, nel panorama di insegnamento dell’architettura.



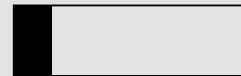
Media di CFU
per laboratorio di progettazione

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----



Laboratorio di progettazione

Annuali	Semestrali
---------	------------



UdS Roma Tre

Triennale

Magistrale

Magistrale C.U.

Sapienza Università di Roma

Triennale

Magistrale

Magistrale C.U.

UdS Palermo

Triennale

Magistrale

Magistrale C.U.

UdS Firenze

Triennale

Magistrale

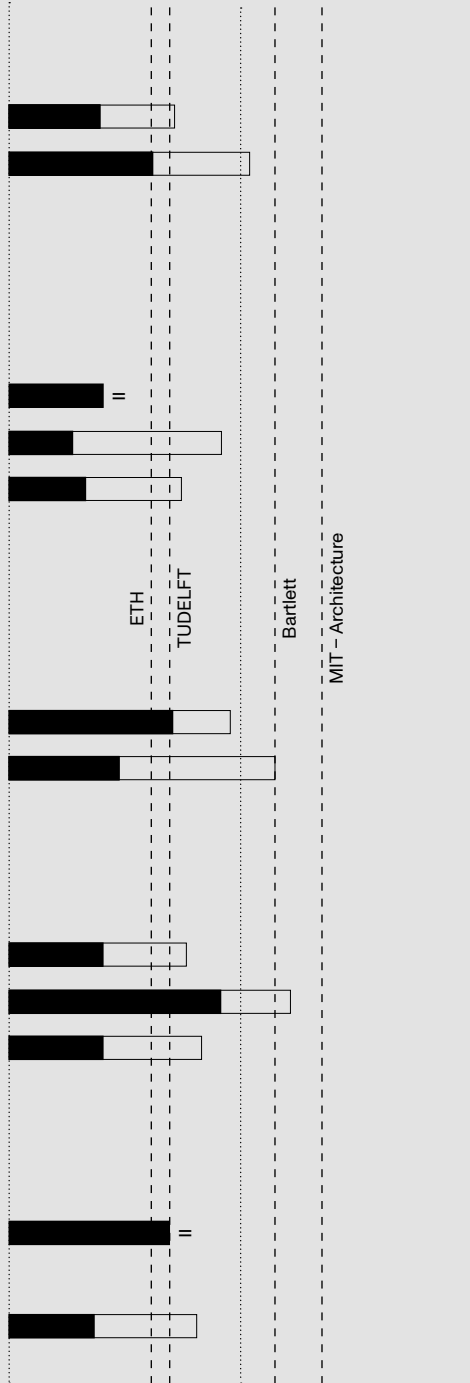
Magistrale C.U.

Politecnico di Bari

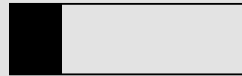
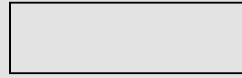
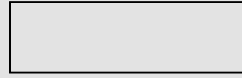
Triennale

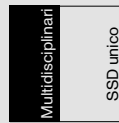
Magistrale

Magistrale C.U.



DIDATTICA TOTALE





ICAR/14



ICAR/15

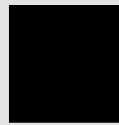


ICAR/16



Politecnico di Milano

Triennale



Magistrale

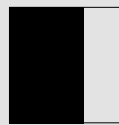


Magistrale C.U.



Politecnico di Torino

Triennale



Magistrale



Magistrale C.U.

Università luav di Venezia

Triennale



Magistrale



Magistrale C.U.

UdS di Napoli "Federico II"

Triennale



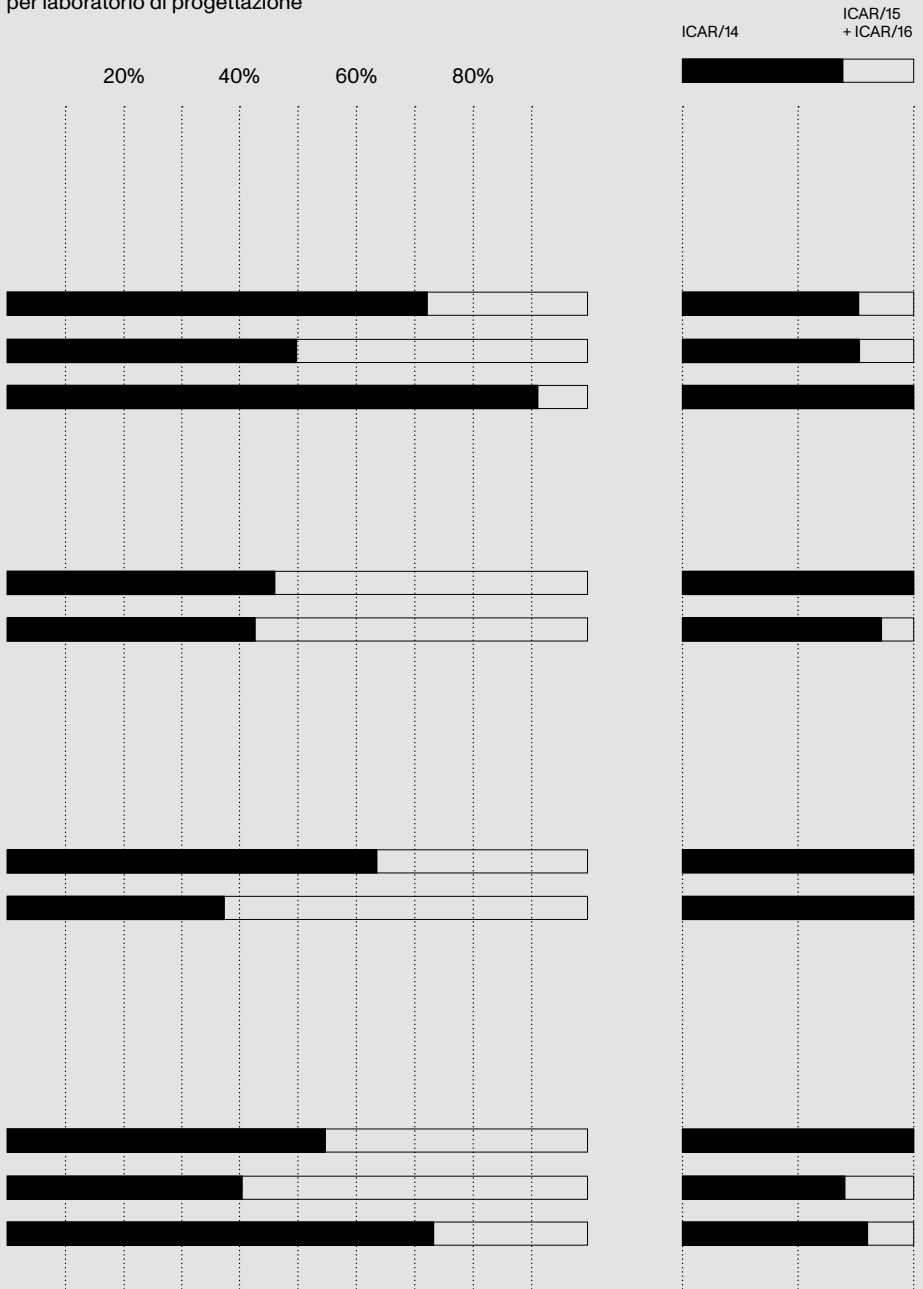
Magistrale



Magistrale C.U.



ICAR/14, ICAR/15, ICAR/16
per laboratorio di progettazione



UdS Roma Tre

Triennale

Magistrale

Magistrale C.U.

Sapienza Università di Roma

Triennale

Magistrale

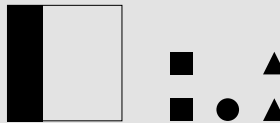
Magistrale C.U.

UdS Palermo

Triennale

Magistrale

Magistrale C.U.

UdS Firenze

Triennale

Magistrale

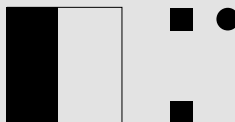
Magistrale C.U.

Politecnico di Bari

Triennale

Magistrale

Magistrale C.U.



[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

Bibliografia

I testi di seguito elencati vogliono rappresentare un primo ed essenziale riferimento bibliografico di indagine sul laboratorio di progettazione all'interno del tema più ampio relativo alle pedagogie architettoniche. Per ragioni di sintesi, non vengono qui riportati i testi di carattere generale, già citati per esteso, e i resoconti di singole esperienze didattiche, per i quali non basterebbe lo spazio.

201 Bibliografia

- AA. VV., *Annali di storia delle università italiane*, Clueb, Bologna 2008.
- AA. VV., *Il Politecnico di Milano. Una scuola nella formazione della società industriale. 1863-1914*, Electa, Milano 1981.
- AA. VV., *Schools & Teachers. The Education of an Architect in Europe*, numero monografico di «OASE», n. 102, 2019.
- AA.VV., *L'utopia della realtà. Un esperimento didattico sulla tipologia della Scuola Primaria*, Leonardo da Vinci, Bari 1965.
- Albers, Josef, *L'insegnamento creativo*, in Wingler, Hans M., *Bauhaus*, Feltrinelli, Milano 1972, pp. 166-168.
- Amirante, Roberta, *Abduzione e valutazione*, in «Op. Cit.», n. 151, 2014, pp. 5-18.
- Amirante, Roberta, *Il progetto come prodotto di ricerca. Un'ipotesi*, LetteraVentidue, Siracusa 2018.
- Amirante, Roberta, *Incipit Lab., un voyage utile*, in Sciascia, Andrea, *Incipit Lab.*, Officina, Roma 2022.
- Amirante, Roberta, Carreri, Emanuele, *Insegniamo architettura*, in «Op. Cit.», n. 120, 2004, pp. 5-19.
- Amirante, Roberta, Carreri, Emanuele, *Progettare con i testi*, in Palma, Riccardo, Ravagnati, Carlo, a cura di, *Atlante di progettazione architettonica*, CittàStudi, Torino 2014, pp. 2-15.
- Angéilil, Marc, Dietz, Dieter, Käferstein, Johannes, *Building for Architecture Education. Architekturstudienpädagogik*, Park Books, Zürich 2021.
- Argan, Giulio Carlo, *Walter Gropius e la Bauhaus* (1988), Abscondita, Milano 2021.
- Atak, Tülay, Callejas, Luis, Scelsa, Jonathan A., Tangberg, Jørgen Johan, a cura di, *Pedagogical Experiments in Architecture for a Changing Climate*, Routledge, London 2024.
- Baffa, Matilde, e Bazzi, Agata, a cura di, *Come si insegna a progettare? Questioni di didattica del progetto*, Clup Editore, Milano 1988.
- Biraghi, Marco, Ferlenga, Alberto, a cura di, *Architettura del Novecento. Teorie, scuole, eventi*, Einaudi, Torino 2012.
- Blondel, François, *Cours d'architecture enseigné dans l'Académie Royale*, Paris 1675.
- Boito, Camillo, *Proposta di un nuovo ordinamento di studi per gli architetti civili*, in «Il Giornale dell'Ingegnere Architetto ed Agronomo», n. 6, 1958, pp. 583-590.
- Bordogna, Enrico, *La Scuola di Architettura Civile a Bovisa e il disegno della città*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna 2019.
- Bordogna, Enrico, *La Scuola di Architettura in Bovisa. Interpretazione di una esperienza*, in De Maio, Adriano, Treu, Maria Cristina, a cura di, *Le radici del futuro. Storie dal Politecnico di Milano*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna 2022, pp. 123-130.
- Bovati, Marco, Caja, Michele, Del Bo, Adalberto, Landsberger, Martina, a cura di, *Architectural Education towards 2030. An Inquiry among European Architecture Schools*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna 2015.
- Bovati, Marco, Caja, Michele, Floridi, Giancarlo, Landsberger, Martina, a cura di, *Cities in Transformation. Research & Design. Ideas, Methods, Techniques, Tools, Case Studies*, EAAE, ARCC and Politecnico di Milano, Milano 2014.

- Brighenti, Tommaso, Manganaro, Elvio, a cura di, *Del 'gioco' e del 'montaggio' nella didattica e nella composizione*, numero monografico di «FAMagazine», n. 51, 2020.
- Brighenti, Tommaso, *Pedagogie architettoniche. Visioni del mondo*, numero monografico di «FAMagazine», n. 38, 2016.
- Brighenti, Tommaso, *Pedagogie architettoniche. Scuole, didattica, progetto*, Accademia University Press, Torino 2018.
- Buratti Mazzotta, Adele, *Cultura del progetto e didattica della rappresentazione al Politecnico di Milano tra Otto e Novecento*, in «Annali di Storia delle Università Italiane», n. 12, 2008, pp. 147-169.
- Calderoni, Alberto, Gandolfi, Carlo, Leveratto, Jacopo e Nitti, Antonio, a cura di, *Stoà. Strumenti per l'insegnamento della progettazione architettonica. Modelli*, Thymos Books, Napoli 2021.
- Calderoni, Alberto, Gandolfi, Carlo, Leveratto, Jacopo e Nitti, Antonio, a cura di, *Stoà. Strumenti per l'insegnamento della progettazione architettonica. Renderings*, Thymos Books, Napoli 2022.
- Canella, Guido, *Comporre secondo alcune costanti*, in Ciucci, Giorgio, *L'architettura italiana oggi. Racconto di una generazione*, Editori Laterza, Bari 1989, pp. 38-68.
- Canella, Guido, *A proposito della Scuola di Milano*, Hoepli, Milano 2010.
- Canella, Guido, Meriggi, Maurizio, a cura di, *SA Sovremennaja Arkhitektura. 1926-1930*, Dedalo, Bari 2007.
- Capozzi, Renato, Orfeo, Camillo, Visconti, Federica, a cura di, *Maestri e Scuole di Architettura in Italia*, Clean, Napoli 2012.
- Carnevale, Giancarlo, *Il progetto di architettura e il suo insegnamento*, Città Studi, Milano 1995.
- Castellano, Aldo, *Cultura architettonica milanese e rinnovamento della Facoltà di Architettura tra anni Cinquanta e Sessanta*, in «Annali di Storia delle Università Italiane», n. 12, 2008, pp. 261-290.
- Cephas, Jay, Marjanović, Igor, Miljački, Ana, a cura di, *Pedagogies for a Broken World*, in «Journal of Architectural Education», n. 76, 2, 2022, p. 2-4.
- Chafee, Richard, *The Teaching of Architecture at the École des Beaux-Arts*, in Drexler, Arthur, a cura di, *The Architecture at the École des Beaux-Arts*, The Museum of Modern Art-The MIT Press, New York 1977, pp. 61-65.
- Ciucci, Giorgio, a cura di, *Guida alla Facoltà di Architettura*, Il Mulino, Bologna 1983.
- Ciucci, Giorgio, *L'architettura italiana oggi. Racconto di una generazione*, Editori Laterza, Bari 1989.
- Colomina, Beatriz, Galán, Ignacio G., Kotsioris, Evangelos, Meister, Anna-Maria, *Radical Pedagogies*, The MIT Press, Cambridge 2022.
- Colomina, Beatriz, Ockman, Joan, a cura di, *Architectureproduction*, in «Revisions», n. 2, Princeton Architectural Press, New York 1988.
- Comenio, *Didactica Magna*, 1657.

- Costi, Dario, *ICAR/14 Composizione architettonica e urbana. Raccolta /Indagine sulla didattica dei laboratori di Progettazione delle Facoltà di Architettura italiane*, in Prandi, Enrico, a cura di, *Architettura di rara bellezza*, Festival Architettura Edizioni, Parma 2006, pp. 160-169.
- Croset, Pierre-Alain, *The Narration of Architecture*, in Colomina, Beatriz, Ockman, Joan, a cura di, *Architectureproduction*, in «Revisions», n. 2, Princeton Architectural Press, New York 1988, pp. 200-211.
- Croset, Pierre-Alain, Peghin, Giorgio, Snozzi, Luigi, *Dialogo sull'insegnamento dell'architettura*, Letteraventidue, Siracusa 2016.
- Cusatelli, Stefano, *Architetture per le accademie*, in Monica, Luca, Scarrocchia, Alessandro, a cura di, *Per l'ampliamento dell'Accademia di Brera. Ricerche progettuali*, Mimesis, Milano 2015, pp. 60-71.
- D'Amato, Claudio, *La Scuola Italiana di architettura. 1919-2012. Saggio sui modelli didattici e le loro trasformazioni nell'insegnamento dell'architettura*, Gangemi, Roma 2019.
- De Carli, Carlo, *Architettura spazio primario*, Hoepli, Milano 1982.
- De Carlo, Giancarlo, *La piramide rovesciata*, De Donato, Bari 1968.
- De Fusco, Renato, *La riduzione culturale*, Dedalo, Bari 1976.
- De Fusco, Renato, *Imparare a studiare*, Il Cardo, Venezia 1995.
- De Graaf, Reinier, *Architect, Verb. The New Language of Building*, Verso, London 2023.
- De Stefani, Lorenzo, *Le scuole di architettura in Italia. Il dibattito dal 1860 al 1933*, Franco Angeli, Milano 1992.
- De Walsche, Johan, *Academic Research and the Design Studio*, in Silberberger, Jan, a cura di, *Against and for Method. Revisiting Architectural Design as Research*, gta, Zürich 2021, pp. 39-65.
- De Walsche, Johan, Blythe, Richard, a cura di, *Practice of Teaching / Teaching of Practice. The Teacher's Hunch*, ACSA-EAAE, New York 2019.
- Deamer, Peggy, *Beyond Competency. Disciplinary Efficacy*, in «Ardeth», 10-11, 2022, p. 49-63.
- Dezzi Bardeschi, Marco, *Il Politecnico alla Bovisa e la rinascita del quartiere operaio (1970-2008)*, in «Annali di Storia delle Università Italiane», n.12, 2008, pp. 59-74.
- Di Maio, Giovanni, *Milano. Facoltà di Architettura del Politecnico*, in Movimento studentesco, a cura di, *Documenti della Rivolta universitaria*, Laterza, Bari 1968, pp. 115-166.
- Drexler, Arthur, a cura di, *The Architecture at the École des Beaux-Arts*, The Museum of Modern Art-The MIT Press, New York 1977.
- Durand, Jean-Nicolas-Louis, *Précis des leçons d'architecture données à l'École royale polytechnique* (1809), Nabu Press, Paris 2012.
- Durbiano, Giovanni, *I Nuovi Maestri. Architetti tra politica e cultura nel dopoguerra*, Marsilio, Venezia 2000.
- Faroldi, Emilio, Vettori, Maria Pilar, a cura di, *Insegnare l'architettura. Due scuole a confronto*, LetteraVentidue, Siracusa 2020.
- Ferlenga, Alberto, *Architettura. La differenza italiana*, Donzelli Editore, Roma 2023.

- Ferraresi, Alessandra, Signori, Elisa, a cura di, *Le Università e l'Unità d'Italia (1848-1870)*, Clueb, Bologna 2012.
- Fiorese, Giorgio, *Aura di Bovisa. Produzione Conoscenza Figurazione*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna 2015.
- Forty, Adrian, *Worlds and Buildings. A Vocabulary of Modern Architecture*, Thames and Hudson, London 2004.
- Franciscono, Marcel, *Walter Gropius and the Creation of the Bauhaus in Weimar*, University of Illinois Press, Chicago-London-Urbana, 1971.
- Gabetti, Roberto, *La didattica tra Accademia e Politecnico*, in «Casabella», nn. 520-521, 1986, pp. 90-97.
- Gabetti, Roberto, *Insegnare l'Architettura*, Celid, Torino 2012.
- Galli, Giovanni, *Le maschere della forma. Manuale di composizione*, Carocci, Roma 2008.
- Gallo, Antonella, a cura di, *The Clinic of Dissection of Art*, Marsilio, Venezia 2012.
- Garcia, Cruz, Frankowski, Nathalie, *A Manual of Anti-Racist Architecture Education*, WAI Architecture Think Tank, 2020.
- Gasperoni, Lidia, *Architettura come interferenza produttiva*, in «Stoà», 9, 2024, pp. 26-39.
- Gasperoni, Lidia, *Construction and Design Manual. Experimental Diagrams in Architecture*, DOM publishers, Berlin 2022.
- Gasperoni, Lidia, *Reflections on Media Performativity*, in Barioglio, Caterina, Campobenedetto, Daniele, Dutto, Andrea Alberto, Federighi, Valeria, Quaglio, Caterina, Todella, Elena, a cura di, *Innovation in Practice in Theory. Positioning Architectural Design and its Agency*, Applied Research and Design Publishing, Novato 2022, pp. 200-210.
- Gasperoni, Lidia, *Media of Change. Design as Generative Inquire*, in Groninger, Hannah, Hensel, Sina, Klug, Christina, a cura di, *Hybrid Tools for Thought*, RWTH Aachen University 2023, pp. 16-27.
- Gasperoni, Lidia, Hehl, Rainer, *Future Typologies. Reassembling Architecture in the Anthropocene*, Ruby Press, Berlin 2024.
- Giovannoni, Gustavo, a cura di, *La scuola di Architettura di Roma*, Paolo Cremonese Editore, Roma 1932.
- Goldhoorn, Bart, a cura di, *Schools of Architecture*, Netherlands Architecture Institute Publishers, Rotterdam 1995.
- Gron, Silvia, Palma, Riccardo, a cura di, *MONO/MULTI/INTER. Un'indagine sul ruolo delle discipline nei Laboratori di Progettazione Architettonica in Italia*, Politecnico di Torino, Torino 2008.
- Gropius, Walter, *The New Architecture and the Bauhaus*, Faber and Faber, London 1935.
- Gubler, Jaques, *Progetto vs composizione. Una piccola antologia*, in «Casabella», nn. 520-521, 1986, pp. 6-10.
- Guglielmi, Eugenio, *Dall'Accademia alla scuola di architettura dei Politecnici. Tradizione e innovazione nella didattica di Camillo Boito*, in Grimoldi, Alberto, a cura di, *Omaggio a Camillo Boito*, Franco Angeli, Milano, 1991, pp. 67-76.

- Harriss, Harriet, Froud, Daisy, a cura di, *Radical Pedagogies. Architectural Education and the British Tradition*, Riba Publishing, London 2015.
- Harriss, Harriet, Salama, Ashraf M., Lara, Ane Gonzalez, *The Routledge Companion to Architectural Pedagogies of the Global South*, Routledge, London 2022.
- Hehl, Rainer, Engel, Ludwig, *Typologies of Incommensurability*, in Matthias von Ballestrem, Gleiter, Jörg H., a cura di, *Cloud-Cuckoo-Land*, in «International Journal of Architectural Theory», n. 24, 2023, pp. 113-126.
- Hejduk, John, Henderson, Richard e Diller, Elizabeth, *Education of an Architect. The Irwin S. Chanin School of Architecture of the Cooper Union*, Rizzoli, New York 1989.
- Hodgson, Naomi, Vlieghe, Joris e Zamojski, Piotr, *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, punctum books, 2017.
- Lacaita, Carlo G., *La svolta unitaria negli studi superiori*, in Ferraresi, Alessandra, Signori, Elisa, a cura di, *Le Università e l'Unità d'Italia (1848-1870)*, Clueb, Bologna 2012, pp. 35-52.
- Lemonnier, Henry, *Procès-verbaux de l'Académie royale d'architecture, 1671-1793*, Edouard Champion, Paris 1911.
- Leveratto, Jacopo, a cura di, *Imparare Architettura. I laboratori di progettazione e le pratiche di insegnamento*, ProArch, Milano 2019.
- Leveratto, Jacopo, *Il piacere del gesto, «Stoà»*, n. 4, 2022, pp. 10-13.
- Leveratto, Jacopo, *Finally, Forget Solutions*, in Amabile, Luigiemanuele, Ascolese, Marianna e Tupputi, Giuseppe, a cura di, *Stoà Open Seminar. Emerging Perspectives on Teaching and Research in Architectural Design*, Thymos Books, Napoli 2024, pp. 94-95.
- Locatelli, Antonio, a cura di, *Teoria della progettazione architettonica*, Dedalo, Bari 1968.
- Macchi, Mauro, *La nuova legge del pubblico insegnamento*, in «Il Politecnico», IX, fasc. 52-53, 1860, pp. 358-359.
- Maddalena, Giovanni, *Gesto completo. Uno strumento pragmatista per l'educazione*, in «SpazioFilosofico», n. 10, 2014, pp. 31-41.
- Maddalena, Giovanni, *The Philosophy of Gesture. Completing Pragmatists' Incomplete Revolution*, McGill-Queen's Press, Montreal-London-Chicago 2015.
- Maddalena, Giovanni, *Filosofia del gesto. Un nuovo uso per pratiche antiche*, Carocci, Roma 2021.
- Maldonado, Tomás, *Bauhaus – Vchutemas – Ulm*, in «Casabella», n. 435, 1978, p. 9.
- Manganaro, Elvio, *Scuole di architettura. Quattro saggi su Roma e Milano*, Unicopli, Milano 2015.
- Manganaro, Elvio, *Warum Florenz. O delle ragioni dell'espressionismo di Michelucci, Ricci, Savioli e Dezzi Bardeschi*, Libria, Melfi 2016.
- Manganaro, Elvio, *L'altra faccia della luna. Origini del neoliberty a Torino*, Libria, Melfi 2018.

- Marjanović, Igor, Neveu, Marc J., Stevens, Sara, a cura di, *The Evolving Project. The Journal of Architectural Education and the Expansion of Scholarship*, ORO Editions, San Francisco 2021.
- Marras, Giovanni, Pogačnik, Marco, a cura di, *Giuseppe Samonà e la Scuola di Architettura a Venezia*, Il Poligrafo, Venezia 2006.
- Meriggi, Maurizio, *Tre laboratori della Facoltà di Architettura del VKhUTEMAS*, in Gallo, Antonella, a cura di, *The Clinic of Dissection of Art*, Marsilio, Venezia 2012, pp. 33-47.
- Middleton, Robin, a cura di, *The Beaux-Arts and Nineteenth-Century French Architecture*, Thames and Hudson, London 1982.
- Mondin, Battista e Salvestrini, Fernando, *Pedagogia e filosofia, storia e problemi*, Massimo, Milano 1978.
- Monestiroli, Antonio, *Per una Scuola di Architettura Civile*, in Pierini, Simona, a cura di, *La formazione di una Scuola di Architettura, Seconda Facoltà di Architettura Milano Bovisa*, Politecnico di Milano, Milano 2000, p. 27.
- Montuori, Marina, a cura di, *10 maestri dell'architettura. Lezioni di progettazione*, Electa, Milano 1988.
- Montuori, Marina, Pittaluga, Franca, a cura di, *Insegnare l'architettura. Riflessioni sulla didattica alla Scuola di Venezia*, Il Cardo, Venezia 1994.
- Moretti, Mauro, Porciani, Ilaria, *Da un frammento a un testo. Estate 1859, la discussione preparatoria sulla legge Casati*, in AA. VV., *Le Università e l'Unità d'Italia (1848-1870)*, pp. 15-34.
- Motta, Giancarlo, Pizzigoni, Antonia, *La Nuova Griglia Politecnica. Architettura e macchina di progetto*, Franco Angeli, Milano 2011.
- Nicoloso, Paolo, *Gli architetti di Mussolini. Scuole e sindacato, architetti e massoni, professori e politici negli anni del regime*, Franco Angeli, Milano 1999.
- Ockman, Joan, a cura di, *Architecture School. Three Centuries of Educating Architects in North America*, The MIT Press, Cambridge 2012.
- Palma, Riccardo, Ravagnati, Carlo, a cura di, *Atlante di progettazione architettonica*, CittàStudi, Torino 2014.
- Pareyson, Luigi, *Estetica. Teoria della formatività*, Zanichelli, Bologna 1960.
- Persico, Edoardo, *Trent'anni dopo il Palazzo Stoclet*, in «Casabella», n. 91, 1935, pp. 4-9.
- Pevsner, Nikolaus, *Academies of Art, Past and Present*, Cambridge University Press, Cambridge 1940.
- Picon Antoine, *Architectes et Ingénieurs au Siècle des Lumières*, Editions Parenthèses, Marseille 1988.
- Pierini, Simona, a cura di, *La formazione di una Scuola di Architettura, Seconda Facoltà di Architettura Milano Bovisa*, Politecnico di Milano, Milano 2000.
- Portoghesi, Paolo, *Perché Milano*, in «Controspazio», V, 1973, n. 1, pp. 6-9.
- Portoghesi, Paolo, *L'insegnamento di Gustavo Giovannoni*, in Bonoccorso, Giuseppe, Moschini, Francesco, a cura di, *Gustavo Giovannoni e l'architettura integrale, Atti del convegno internazionale*, Accademia Nazionale di San Luca, Roma 2019, p. 9.

- Pugliese, Raffaele, Serrazanetti, Francesca, Bergo, Cristina, *Sperimentazione o dell'Architettura politecnica. Origini e sviluppi della cultura moderna dell'architettura nella ricerca e nella didattica al Politecnico di Milano*, Maggioli, Milano 2013.
- Purini, Franco, *L'architettura didattica*, Casa del libro editrice, Reggio Calabria 1980.
- Ricci, Giuliana, a cura di, *L'architettura nelle accademie riformate. Insegnamento, dibattito culturale, interventi pubblici*, Guerini, Milano 1992.
- Rogers, Ernesto Nathan, *L'utopia della realtà*, in «Casabella-continuità», n. 259, gennaio 1962, p. 1.
- Rogers, Ernesto Nathan, *Evoluzione della vita universitaria*, in «Casabella-continuità», n. 273, 1963, pp. 2-3.
- Rogers, Ernesto Nathan, *L'insegnamento della composizione architettonica*, in «Casabella-continuità», n. 280, ottobre 1963, pp. 2-3.
- Rogers, Ernesto Nathan, *Editoriali di architettura*, Einaudi, Torino 1968.
- Roth-Cerina, Mia, Cavallo, Roberto, a cura di, *The Hidden School Papers*, EAAE, Zagreb 2019.
- Samonà Alberto, a cura di, *Si può insegnare a progettare? Atti del primo Seminario di Gibilmanna*, Società editrice il Mulino, Bologna 1973.
- Sanderson, Laura, Stone, Sally, *Emerging Practices in Architectural Pedagogy. Accommodating an Uncertain Future*, Routledge, Abingdon-New York 2022.
- Schön, Donald A., *The reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983.
- Sciascia, Andrea, *Incipit Lab.*, Officina, Roma 2022.
- Selvafolta, Ornella, *Gli studi di ingegneria civile e di architettura al Politecnico di Milano. Territorio, costruzioni, architetture*, in Ferraresi, Alessandra, Signori, Elisa, a cura di, *Le Università e l'Unità d'Italia (1848-1870)*, Clueb, Bologna 2012, pp. 255-269.
- Semerani, Luciano, *Il Circolo Malevič. La Scuola UNOVIS, 1919-1922. Il Dipartimento di ricerca Formale e Teorica del Museo di Cultura Artistica di San Pietroburgo, 1923-1926*, in Gallo, Antonella, a cura di, *The Clinic of Dissection of Art*, Marsilio, Venezia 2012, p. 12-31.
- Semerani, Luciano, *Lezioni di composizione architettonica*, Arsenale Editore, Venezia 1987.
- Semerani, Luciano, *Why not?*, in «Architectural Design Profile», 1985, n. 59, pp. 4-14.
- Silberberger, Jan, *Against and for Method. Revisiting Architectural Design as Research*, gta, Zurich 2021.
- Spiridonidis, Constantin, Voyatzaki, Maria, a cura di, *Learning for the Future. New Priorities of Schools of Architecture in the Era of Uncertainty*, EAAE & ENHSA, Thessaloniki 2011.
- Spiridonidis, Constantin, Voyatzaki, Maria, von Meiss, Pierre, a cura di, *Bologna 10 Years after: A Critical Mapping of the European Higher Architectural Education Area*, EAAE & ENHSA, Thessaloniki 2010.
- Talamo, Giuseppe, *La scuola dalla legge Casati all'Inchiesta del 1864*, Giuffrè, Milano 1960.

- Trisciuglio, Marco, *Scatola di montaggio. L'architettura, gli elementi della composizione e le ragioni costruttive della forma*, Carocci, Roma 2008.
- Unwin, Simon, *Exercises in Architecture. Learning to Think as an Architect*, Routledge, Abingdon-New York 2012.
- Vanini, Fiorella, a cura di, *La rivoluzione culturale. La Facoltà di Architettura del Politecnico di Milano 1963-1974*, Associazione G.R.U., Milano 2009.
- Venturini, Gianpiero, *Atlas of Emerging Practices. Being an Architect in the 21st Century*, New Generations, Rezzato 2019.
- Vitale, Daniele, *Insegnare un mestiere, proporre una forma*, in «Aion», 2006, n. 11, pp. 40-45.
- Weber, Max, *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Einaudi, Torino 1966.
- Wick, Rainer, *Bauhaus-Pädagogik*, DuMont Buchverlag, Köln 1982.
- Wick, Rainer, *La pedagogía de la Bauhaus*, Alianza Forma, Madrid 1986.
- Wingler, Hans M., *Bauhaus*, Feltrinelli, Milano 1972.
- Zevi, Bruno, *La rivolta degli studenti di architettura*, in «L'architettura cronache e storia», IX (1963), n. 2, pp. 74-75.

NORMATIVA

- Decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica*, in supplemento ordinario alla «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana» del 31 luglio 1980, n. 209.
- Direttiva del Consiglio del 10 giugno 1985 concernente il reciproco riconoscimento dei diplomi, certificati ed altri titoli del settore dell'architettura e comportante misure destinate ad agevolare l'esercizio effettivo del diritto di stabilimento e di libera prestazione di servizi*, direttiva 85/384/CEE, in «Gazzetta ufficiale delle Comunità europee» del 21 agosto 1985.
- Decreto Ministeriale 24 febbraio 1993. Modificazioni all'ordinamento didattico universitario relativamente ai corsi di laurea in disegno industriale e in architettura*, Art. 2.2, in «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana» del 2 luglio 1993, serie generale n. 153, pp. 18-39.
- Decreto Ministeriale 16 marzo 2007. Determinazione delle classi delle lauree universitarie*, in supplemento ordinario n. 153 alla «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana» del 6 luglio 2007, serie generale n. 155, pp. 5-9.
- Decreto Ministeriale 16 marzo 2007. Determinazione delle classi di laurea magistrale*, in supplemento ordinario n. 155 alla «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana» del 9 luglio 2007, serie generale n. 157, pp. 3-9.
- Direttiva 2005/36/Ce del Parlamento Europeo e del Consiglio del 7 settembre 2005 relativa al riconoscimento delle qualifiche professionali*, L255/22, in «Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea» del 30 settembre 2005.

Indice degli autori

Roberta Amirante è Professore Ordinario di Composizione architettonica e urbana all'Università "Federico II" di Napoli dal 2002. Ha conseguito il titolo di Dottore di Ricerca in Composizione architettonica presso lo luav nel 1990 ed è attualmente membro del collegio dei docenti del dottorato di ricerca in Architettura Unina. Fa parte della commissione F2 cultura della "Federico II" e da quarant'anni è nella redazione della rivista «Op. Cit.». Dal 2013 al luglio 2021 è membro eletto del Senato Accademico dell'Università di Napoli "Federico II"; nel 2011 è membro del GEV (gruppo esperti valutatori) dell'area 08 (ICAR14) nell'ambito della VQR 2004/2010. Ha sviluppato numerose ricerche nel campo della progettazione architettonica e urbana. Si è occupata di didattica del progetto di architettura e, più recentemente, del rapporto tra "progetto e ricerca".

Domenico Chizzoniti è Professore Ordinario al Politecnico di Milano, presso il Dipartimento ABC. Laureato nel 1996 al Politecnico di Milano, dallo stesso anno è cultore della materia presso il Dipartimento di Progettazione Architettonica; nel 2001 consegue il dottorato di ricerca in Composizione architettonica presso lo luav di Venezia. È un coordinatore delle pubblicazioni di Teca *Teorie della Composizione Architettonica* e ha partecipato come autore a diversi concorsi nazionali ed internazionali di progettazione; alcuni suoi lavori sono stati pubblicati in cataloghi e riviste.

Pierre-Alain Croset è Professore Ordinario al Politecnico di Milano dal 2018, precedentemente al Politecnico di Torino. Laureatosi in architettura al Politecnico di Losanna nel 1982, è architetto indipendente dal 1982, dal 1993 a Brescia con Chiara Rovetta. È stato caporedattore della rivista «Casabella», sotto la direzione di Vittorio Gregotti, dal 1982 al 1996. È autore di numerosi progetti urbani e realizzazioni

nel campo dell'edilizia abitativa, oltre a essere autore di molti libri e saggi pubblicati sulle più importanti riviste internazionali.

Alberto Ferlenga è architetto e Professore Ordinario di Progettazione architettonica all'Università luav di Venezia, dove ha ricoperto la carica di rettore dal 2015 al 2021. Autore di numerosi volumi tra cui le monografie su Aldo Rossi, Dimitris Pikionis, Hans Van der Laan (con P. Verde), Jože Plečnik (con S. Polano), è stato redattore delle riviste «Lotus International» e «Casabella». Professore invitato in numerose università europee, nord e sudamericane, è fondatore e presidente dell'Associazione Villard e dell'omonimo dottorato internazionale Villard d'Honnecourt.

Nicola Flora è Dottore di Ricerca e oggi Professore Ordinario di Architettura degli Interni presso il Dipartimento di Architettura dell'Università di Napoli "Federico II". Nella stessa università si è laureato nel 1987 con dignità di pubblicazione con Nicola Pagliara, e da allora affianca costantemente l'attività di progettista (che avvia nel 1988 co-fondando FGP studio) con una costante ricerca teorica e sperimentale, insegnando in seminari e workshop in diverse università italiane e straniere oltre che presso la scuola napoletana.

Lidia Gasperoni è filosofa e teorica dell'architettura, Associate Professor e Co-Director of Design presso la Bartlett School of Architecture (University College London). Tra il 2018 e il 2024 è stata ricercatrice post-doc e docente presso il Dipartimento di Teoria dell'Architettura della TU di Berlino. Ha conseguito il dottorato presso la Technische Universität di Berlino nel 2015, finanziato dal 2010 al 2013 da una borsa di studio del DAAD. È membro fondatore dell'associazione Fieldstations.

Angelo Lorenzi, Professore Associato in Composizione architettonica e urbana presso il dipartimento ABC del Politecnico di Milano, insegna presso la Scuola AUIC nel polo territoriale di Mantova. Laureatosi presso la Facoltà di Architettura del Politecnico di Torino con una tesi sul progetto d'architettura nei contesti archeologici, consegue il PhD presso lo Iuav di Venezia con uno studio sul Palazzo di Diocleziano a Spalato. Ha tenuto lezioni e critiche presso numerose università italiane e straniere. È vicecoordinatore del corso di laurea in Progettazione dell'architettura presso il Polo di Mantova del Politecnico di Milano.

Giovanni Maddalena è professore di Filosofia teoretica presso l'Università del Molise. Esperto di pragmatismo, è stato Fulbright Scholar presso la Indiana University ed è membro del scientific board dell'École Normale Supérieure di Parigi. Dirige il Vasily Grossman Study Center e la rivista scientifica «European Journal of Pragmatism and American Philosophy». Si è occupato di filosofia americana e in particolare di C.S. Peirce e del pragmatismo classico. È autore di una proposta filosofica originale, basata sulla struttura semiotica del gesto (*The Philosophy of Gesture*, Montreal 2015).

Joan Ockman è Vincent Scully Visiting Professor in Architectural History e dirige il programma di dottorato in architettura di Yale. È Adjunct Professor all'Università della Pennsylvania e in precedenza ha insegnato per oltre vent'anni alla Graduate School of Architecture, Planning and Preservation della Columbia University e ha ricoperto il ruolo di direttore del Temple Hoyne Buell Center for the Study of American Architecture della Columbia dal 1994 al 2008. Ha ricoperto incarichi di insegnamento ad Harvard, Yale, Cooper Union, Cornell, Graduate Center of City University of New York e al Berlage Institute.

Pierluigi Salvadeo, PhD, è Professore Ordinario nella Scuola AUIC del Politecnico di Milano e coordinatore del corso di studi magistrale ACI/BEI e della doppia laurea Xi'an Jiaotong-Polimi. Tra gli altri, insegna nel corso di Scenografia e spazi della rappresentazione. È membro del collegio dei docenti del dottorato in AUID ed è autore di diverse pubblicazioni con case editrici nazionali ed estere. Partecipa a diversi concorsi e premi di architettura nazionali ed internazionali ottenendo premi e riconoscimenti. Nel 2018 vince il *Premio Compasso d'Oro*.

Marella Santangelo è Professore Ordinario in Composizione architettonica e urbana presso il DiARC dell'Università di Napoli "Federico II", è delegato del rettore al Polo Universitario Penitenziario di "Federico II", coordinatore del corso di laurea magistrale in Architettura per Comunità, Territori e Ambiente. È membro del collegio dei docenti del dottorato in Architettura e della Giunta di Dipartimento, Delegato di Dipartimento alla Terza Missione. È responsabile di numerosi Accordi Internazionali tra l'Università di Napoli "Federico II" e Università del centro e del sud America, è stata Visiting Professor presso la FADU, Università di Buenos Aires.

Federica Visconti è Professore Associato di Composizione architettonica e urbana nel Dipartimento di Architettura della Università di Napoli "Federico II" dove è stata per sei anni coordinatrice del corso di laurea triennale in Scienze dell'Architettura. È membro del collegio dei docenti del Dottorato in Architettura e Costruzione della Città (DRACo) di "Sapienza" Università di Roma a partire dal XXXIII dopo aver fatto parte del collegio del dottorato in Architettura della Università di Napoli. Attualmente, a Napoli, è componente eletto della Commissione Paritetica Docenti Studenti del DiARC.

Greta Allegretti è Dottore di Ricerca in Architectural Urban Interior Design e attualmente Assegnista di Ricerca al Politecnico di Milano presso il DASTU. Dopo la laurea magistrale nel 2017 conseguita al Politecnico di Milano approfondisce la sua formazione con il Master in Architettura e Museografia per l'Archeologia (Accademia Adrianea di Architettura e Archeologia) e con un tirocinio presso lo studio Nieto Sobejano Arquitectos a Madrid.

Tommaso Brighenti, architetto, PhD in Composizione architettonica, è Ricercatore in Composizione Architettonica e Urbana presso il Dipartimento ABC del Politecnico di Milano. Dal 2015 è caporedattore della rivista scientifica «FAMagazine. Ricerche e progetti sull'architettura e la città», dal 2016 è coordinatore editoriale della Collana AAC – Architettura, Arti, Città – studi, temi, ricerche presso Accademia University Press (Torino) e dal 2021 è parte del consiglio editoriale della rivista «Stoà».

Alberto Calderoni, architetto e PhD, è Ricercatore in Composizione architettonica e urbana presso il Dipartimento di Architettura dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II", dove coordina l'unità locale del progetto di ricerca DT2. È co-fondatore di A402, laboratorio di ricerca per il progetto di architettura. Insegna e tiene conferenze in numerose università internazionali, tra cui la TU Munich, l'ETSA di Madrid e l'University of Stuttgart. Dal 2021 è direttore della rivista «Stoà».

Jacopo Leveratto, architetto e Dottore di Ricerca in Architettura degli interni e allestimento al Politecnico di Milano, è Ricercatore presso il DASTU della stessa università e Coordinatore nazionale del progetto di ricerca DT2. Autore di numerosi libri, saggi e articoli, è Associated Editor di «iijournal. The International Journal of Interior Architecture + Spatial Design» e membro del consiglio editoriale di «ARK» e «Stoà». Fra gli altri, ha scritto per «Architectural Design», «Area», «Interni», «Op. Cit.» e «Vesper».

Francesco Martinazzo, architetto, PhD in Composizione architettonica, è docente a contratto in Progettazione architettonica presso il Dipartimento ABC del Politecnico di Milano. Nel 2016 ha ottenuto un diploma da film-maker presso la Scuola Civica di Cinema Luchino Visconti. Ha realizzato cortometraggi presentati alla Mostra Internazionale del Nuovo Cinema di Pesaro e al FilmMaker Fest di Milano, nonché proiezioni per spettacoli teatrali e rassegne artistiche come l'esposizione *Dal Nulla al Sogno*, presso la Fondazione Ferrero di Alba. Dal 2019 è libraio e socio fondatore dell'associazione culturale Libreria Potlatch di Milano.

Andrea Valvason, architetto, dal 2021 è dottorando in Composizione architettonica presso lo luav di Venezia e collaboratore alla didattica per i corsi di Progettazione architettonica e Teoria della progettazione architettonica contemporanea presso il Politecnico di Milano, Dipartimento ABC. Accanto all'attività accademica, collabora con studi di architettura e partecipa a concorsi nazionali e internazionali e ricerche progettuali.

Come si progetta un laboratorio di progettazione?

Per rispondere a questa domanda bisogna prima capire cosa sia il laboratorio e quale sia la sua specificità rispetto alle altre forme di insegnamento immersive, esperienziali e interattive che sono storicamente consolidate in questo campo. Tra storia e teoria, normativa e pedagogia, il volume prova a dare una definizione ragionata, aperta e multivocale di questo strumento didattico che possa servire alla sua rimodulazione progettuale.

Roberta Amirante
Domenico Chizzoniti
Pierre-Alain Croset
Alberto Ferlenga
Nicola Flora
Lidia Gasperoni
Angelo Lorenzi
Giovanni Maddalena
Joan Ockman
Pierluigi Salvadeo
Marella Santangelo
Federica Visconti

Greta Allegretti
Tommaso Brighenti
Alberto Calderoni
Jacopo Leveratto
Francesco Martinazzo
Andrea Valvason

Design Toolkit for Design Teaching
The Recovery Demand and the Educational Supply

Mimesis Edizioni
mimesisedizioni.it

ISBN 9791222315201



18,00 euro

9 791222 315201